

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

IRENE CRISTINA KOHLER

***“ACENDE UMA LANTERNINHA E VAI”*: O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR
DE LÍNGUAS SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

**CHAPECÓ
2025**

IRENE CRISTINA KOHLER

**“ACENDE UMA LANTERNINHA E VAI”: O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR
DE LÍNGUAS SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ângela Derlise Stübe.

**CHAPECÓ
2025**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Kohler, Irene Cristina

ACENDE UMA LANTERNINHA E VAI: O DISCURSO DO
SUJEITO-PROFESSOR DE LÍNGUAS SOBRE OS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS / Irene Cristina Kohler. -- 2025.
222 f.:il.

Orientadora: Doutora Ângela Derlise Stübe

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Fronteira
Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2025.

1. discurso; sujeito-professor de línguas;
itinerários formativos; Novo Ensino Médio.. I. Stübe,
Ângela Derlise, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

IRENE CRISTINA KOHLER

**“ACENDE UMA LANTERNINHA E VAI”: O DISCURSO DO SUJEITO-PROFESSOR DE
LÍNGUAS SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos sob a orientação da Prof.^a Dra. Ângela Derlise Stübe.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 21/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ANGELA DERLISE STÜBE

Data: 16/09/2025 14:59:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ângela Derlise Stübe – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA REGINA CASTELLANOS PFEIFFER

Data: 15/09/2025 19:59:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer – UNICAMP
Avaliadora

Documento assinado digitalmente



MARIA CRISTINA LEANDRO FERREIRA

Data: 15/09/2025 12:11:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Leandro Ferreira – UFRGS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente



ANDREIA DA SILVA DALTOE

Data: 16/09/2025 11:16:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Andréia da Silva Daltoé – UNISUL
Avaliadora

Documento assinado digitalmente



ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO

Data: 16/09/2025 14:12:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Aline Cassol Daga Cavalheiro – UFFS
Avaliadora

Dedico esta tese a todos os sujeitos-professores da educação básica, os quais, mesmo diante das circunstâncias mais desafiadoras, acendem uma lanterna para iluminar não apenas o seu próprio caminho, mas também o das gerações futuras.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese não é tarefa solitária, embora, frequentemente, pareça ser. São muitas as noites silenciosas, as pausas carregadas de incerteza e os caminhos que, vez por outra, escurecem. Foi justamente aí que aprendi o valor de uma lanterna acesa — em alguns momentos, firmemente segurada por mim, em outros, emprestada por mãos generosas que me ajudaram a atravessar a escuridão. A todas essas presenças, meu mais profundo agradecimento.

A Deus, pela presença constante, silenciosa e firme, guiando-me em meio às alegrias e às tantas dúvidas que me acompanharam nesta caminhada.

À professora Ângela, que me acompanha há anos, desde a especialização em educação integral, depois no mestrado, e agora no doutorado. Foi com sua lanterna que conheci a Análise de Discurso e com ela aprendi a olhar de outro modo para os silêncios, os ditos e os não ditos. A sua orientação foi mais do que acadêmica, foi, sobretudo, humana. Nossos caminhos estão traçados, e sigo com gratidão.

À professora Mary Neiva Surdi da Luz, que iluminou meus primeiros passos com generosidade e sabedoria até a qualificação. Agradeço por cada tarde partilhada, cada escuta atenta, cada palavra de incentivo. Você permanece como uma referência que levo comigo.

Aos professores que compuseram a banca, Aline Cassol Daga Cavalheiro, Andréia da Silva Daltoé, Claudia Regina Castellanos Pfeiffer e Maria Cristina Leandro Ferreira, pelo olhar atento, pelas contribuições precisas e, acima de tudo, pela generosidade em ler e dialogar com este trabalho.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, mesmo diante das exigências cotidianas da profissão. Entre aulas, correções, formações e tantas tarefas, vocês reservaram um tempo para conversar comigo. Sou profundamente grata por cada palavra, cada gesto, cada silêncio partilhado.

Aos que não puderam participar, meu respeito. Compreendo que o tempo, para nós professores, quase sempre escorre pelas frestas do possível.

Às escolas públicas estaduais do município de Chapecó, que me receberam com abertura e disponibilidade. Obrigada por me permitirem circular pelos corredores, escutar ecos, gravar conversas, ocupar espaços e ser acolhida.

À CRE/Chapecó, por autorizar e viabilizar minha entrada nas escolas e o contato com os professores.

À SED/SC, pelo afastamento concedido, que me possibilitou viver o doutorado de forma aprofundada: frequentar grupos de estudos, participar de eventos, mergulhar na escrita da tese e constituir este trabalho com fôlego mais demorado.

À UNIEDU/FUMDES, pelo apoio financeiro que sustentou materialmente esta caminhada. A bolsa de estudos foi essencial para que eu pudesse me dedicar inteiramente à pesquisa e à formação.

Ao grupo de estudos GELINDI, por tantas trocas, escutas e provocações teóricas. Vocês foram faróis nos dias nebulosos e lampejos nos momentos de descoberta. Compartilhar essa travessia com vocês foi um presente.

Aos meus pais, Ilário e Maria, que, mesmo de longe, estiveram sempre por perto, com palavras de coragem e amor incondicional. O orgulho que sinto de vocês é o mesmo que vocês sempre fizeram questão de declarar por mim. Sigamos juntos, como sempre estivemos.

Ao meu esposo, Andrey, que caminha ao meu lado desde os primeiros passos desta jornada acadêmica. Em você encontro apoio, provocação, desafio, amor e ternura. Obrigada por estar — nestas e em tantas outras travessias da vida.

Ao meu filho, Danilo, a luz mais doce e intensa dos meus dias. Obrigada por me lembrar, todos os dias, que há muito mais na vida do que prazos e capítulos. A sua presença trouxe leveza e sentido à minha escrita.

Aos colegas da Escola de Educação Básica Bom Pastor, por cada conversa na mesa da sala dos professores, por cada escuta silenciosa ou palavra de incentivo. Vocês, com gestos tão simples, ajudaram a sustentar a continuidade desta tese.

Às minhas amigas Alâna Capitanio e Ana Cristina Agnoletto, pelas leituras, pelas conversas, pelos cafés e pelas trocas que tanto me fortaleceram ao longo do caminho.

A todos e todas que, de algum modo, caminharam comigo, meu Muito obrigada! Cada lanterna compartilhada foi fundamental para que este percurso chegasse até aqui.

*Farol que alumia errâncias
por caminhos que se bifurcam
e instigam; inquietam
busca incessante ao território que
não se acerca
nem mesmo se alcança
território este que é o
próprio trajeto
lugarejo de idas e vindas
dos retornos saudosos e
das incursões a ventura*

(Escrito por Raphael Moron (2017), inspirado em um dos capítulos da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire).

RESUMO

Conforme o Ministério da Educação (MEC), o ano de 2017 foi marcado por importantes mudanças no cenário da educação, impactando diretamente no Ensino Médio. A Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) até então vigente, promoveu uma reestruturação nessa etapa de ensino. Em 2022, ano em que a lei foi implementada nas escolas de diferentes estados no Brasil, os sujeitos-professores tiveram que enfrentar as modificações na grade curricular, redução da carga horária dos componentes curriculares considerados tradicionais e a oferta de componentes optativos, denominados itinerários formativos. Nesse contexto, muitos professores passaram a ministrar conteúdos distintos dos que faziam parte da área da sua formação inicial. Desse modo, temos como objetivo analisar o discurso dos sujeitos-professores de línguas sobre os itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Amparamo-nos na perspectiva teórico-analítica da Análise de Discurso de linha francesa, conforme Pêcheux ([1988] 2014) e Orlandi (2020a), mobilizando principalmente os conceitos de discurso, posição-sujeito, memória discursiva, formação imaginária e interdiscurso. Metodologicamente, construímos o arquivo da pesquisa a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas entre o primeiro e o segundo semestres de 2022, em escolas estaduais do município de Chapecó/SC, direcionadas a professores de línguas que passaram a ministrar componentes curriculares pertencentes à parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio. Desse arquivo, extraímos o *corpus*, composto por sequências discursivas que marcam contradições e regularidades nos modos de significar a prática docente em deslocamento. Partimos da hipótese de que, no atravessamento neoliberal que organiza as reformas do Novo Ensino Médio, o ser-estar-professor de línguas se (re)significa: o *ser* — sustentado na memória discursiva que faz funcionar efeitos de permanência na identificação com o ensino disciplinar — se vê deslocado por um *estar* provisório, exigido pelos itinerários formativos, que convoca flexibilidade, polivalência e eficiência. Nesse gesto de interpelação, o sujeito-professor é chamado a habitar lugares outros, distantes dos saberes que reconhece como constitutivos de sua prática docente, produzindo efeitos de sentido de falta, desorientação e (re)invenção. Perguntamos, assim: quais discursos sustentam as narrativas dos sujeitos-professores de línguas, em serviço, na rede estadual de Chapecó/SC, sobre o ser-estar-fora do domínio de saber da formação inicial? Os resultados apontam que os itinerários formativos, embora projetados como inovação, reatualizam dispositivos de regulação do trabalho docente, aprofundando a fragmentação do conhecimento escolar e intensificando a responsabilização do professor por lacunas estruturais do sistema educacional. Concluímos que, nesse cenário, os professores constroem estratégias de sobrevivência, cooperação eventual e recriação de saberes, marcando tanto a resistência quanto o desgaste diante das exigências impostas. O estudo problematiza, ainda, a necessidade de repensar as condições institucionais que sustentam o ensino médio brasileiro, de modo a assegurar espaço efetivo para o saber docente de línguas em processos formativos mais amplos e historicamente situados.

Palavras-chave: discurso; sujeito-professor de línguas; itinerários formativos; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

According According to the Brazilian Ministry of Education (MEC), the year 2017 was marked by significant changes in the educational landscape, directly impacting upper secondary education. Law No. 13,415/2017, which amended the then-current Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), introduced a structural reform of this educational stage. In 2022, the year in which the law was implemented in schools across different Brazilian states, teacher-subjects were confronted with curricular changes, including a reduction in the workload of traditional curricular components and the introduction of optional components known as *itinerários formativos* (formative itineraries). In this context, many teachers began teaching content outside the scope of their initial academic training. This study aims to analyze the discourse of language teacher-subjects regarding the formative itineraries of the New Secondary Education (*Novo Ensino Médio*). We are grounded in the theoretical and analytical framework of French Discourse Analysis, as developed by Pêcheux ([1988] 2014) and Orlandi (2020a), mobilizing core concepts such as discourse, subject-position, discursive memory, imaginary formation, and interdiscourse. Methodologically, the research archive was constructed from semi-structured interviews conducted between the first and second semesters of 2022, in public high schools located in the municipality of Chapecó, state of Santa Catarina (SC). These interviews were directed at language teachers who had taken on the responsibility of teaching curricular components within the flexible portion of the New Secondary Education curriculum. From this archive, we extracted a corpus composed of discursive sequences that reveal both contradictions and regularities in the ways of signifying a teaching practice in displacement. We begin with the hypothesis that, within the neoliberal framework that underpins the reforms of the New Secondary Education, the being-being-a-language-teacher is (re)signified: the *being*—anchored in a discursive memory that produces effects of continuity through identification with disciplinary teaching—is displaced by a *being* that is temporary, required by the formative itineraries, which demand flexibility, polyvalence, and efficiency. In this interpellative gesture, the teacher-subject is called upon to inhabit other positions, distant from the knowledge that constitutes their teaching practice, producing effects of meaning such as lack, disorientation, and (re)invention. We thus ask: what discourses sustain the narratives of in-service language teacher-subjects in the public school system of Chapecó/SC regarding their experience of being outside the domain of knowledge of their initial training? The results indicate that, although the formative itineraries are projected as an innovation, they reactivate mechanisms of regulation of teaching labor, furthering the fragmentation of school knowledge and intensifying the attribution of responsibility to teachers for the structural shortcomings of the educational system. We conclude that, in this scenario, teachers construct strategies of survival, occasional cooperation, and re-creation of knowledge, signaling both resistance and weariness in the face of imposed demands. This study also problematizes the need to reconsider the institutional condition that sustain Brazilian secondary education, in order to ensure a meaningful space for language teaching knowledge within broader and historically situated formative processes.

Keywords: discourse; language teacher-subject; formative itineraries; New Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formações imaginárias	47
Quadro 2 - Dados sobre a educação no município de Chapecó/SC	62
Quadro 3 - Escolas públicas com Ensino Médio no município de Chapecó/SC	64
Quadro 4 - Legenda das transcrições	74
Quadro 5 - Recorte discursivo 1 (RD1): O que os sujeitos-professores de línguas nos contam sobre o Novo Ensino Médio	94
Quadro 6 - Nomeações, definições e efeitos de sentido	134
Quadro 7 - Recorte discursivo 2 (RD2): O ser-estar professor nos itinerários formativos....	151
Quadro 8 - Pareamento do Efeito de sentido dicionarizado e da SD1	157
Quadro 9 - O verbo “sobreviver” em sua formulação dicionarizada.....	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico das Informações apresentadas pelas escolas sobre o número de professores de línguas que ministram os itinerários formativos	66
Figura 2 - Gráfico dos itinerários formativos ministrados pelos sujeitos-professores de línguas entrevistados.....	67
Figura 3 - Capas dos cadernos que compõem o CBEMTC.....	83
Figura 4 - Formação Geral Básica	83
Figura 5 - Componentes Curriculares Eletivos	84
Figura 6 - Trilhas de Aprofundamento em áreas do conhecimento.....	85
Figura 7 - Trilhas de Aprofundamento Integradas em área do Conhecimento	85
Figura 8 - Componente Curricular Projeto de Vida.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CCEs – Componentes Curriculares Eletivos

CBTCem – Currículo Base do ensino médio do Território Catarinense

CEE/SC – Conselho Estadual de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

EMITI – Educação Integral para o Ensino Médio

FECAM/SC - Federação Catarinense de Municípios

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

ONG – Organização Não Governamental

PL – Projeto de Lei

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEL - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos

ProEMI – Ensino Médio Inovador

PPP - Projetos Políticos Pedagógicos

RD – Recorte Discursivo

SED – Secretaria de Estado da Educação

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SC – Santa Catarina

SD – Sequência Discursiva

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UNCME/SC - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME/SC - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE SÍMBOLOS

/ - pausa curta

/// - pausa longa

(inc) - palavra ou trecho incompreensível

[] – comentário do pesquisador

[...] – supressão de determinado trecho da fala do professor

(SD1, 2, 3...) Sequência Discursiva seguida pelo número de ordem no texto

SPS 1, 2, 3...) Sujeito-professor em serviço, seguido pelo número de ordem da realização das entrevistas

SUMÁRIO

ANTES DE ACENDER A LANTERNA.....	19
1 CAPÍTULO I – À LUZ DA LANTERNA: DE QUE LUGAR? SOBRE O QUÊ? E, DE QUEM ESTAMOS FALANDO?	38
1.1 DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO? FILIAÇÃO TEÓRICA	39
1.2 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO? AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO	46
1.3 DE QUEM ESTAMOS FALANDO? OS SUJEITOS-PROFESSORES DE LÍNGUAS QUE ILUMINARAM A PESQUISA.....	61
1.4 OS SUJEITOS-PROFESSORES EM SERVIÇO: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	68
1.5 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	75
2 CAPÍTULO II - É PRECISO HISTORICIZAR PARA RESSIGNIFICAR - ‘ENTÃO TU TENS QUE DESBRAVAR’	93
2.1 HISTORICIZAR É PRECISO: O PASSADO QUE RETORNA SOB A MÁSCARA DO NOVO.....	96
2.2 “PRA MIM É TOTALMENTE NOVO”: O FUNCIONAMENTO DA NOVIDADE COMO APAGAMENTO.....	101
2.3 ‘ERA ALGO NOVO, ATÉ A PALAVRA’: QUAIS NOMEAÇÕES ESTÃO À LUZ DA LANTERNA?	120
2.4 “NÓS TIVEMOS UMA FORMAÇÃO OFERECIDA POR UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA” – A REINSCRIÇÃO DE FORMAS DE REGULAÇÃO DOS SABERES E DA PROFISSÃO DO SUJEITO-PROFESSOR.....	139
3 CAPÍTULO III - ‘É ESCURO, É IR PARA A ESCURIDÃO’ - O LUGAR DO SER-ESTAR NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	149
3.1 SER-ESTAR PROFESSOR NA ESCURIDÃO: QUANDO O TERRITÓRIO AINDA NÃO TEM NOME	154

3.2 SER-ESTAR SOBREVIVENTE: O QUE RESTA QUANDO O RECONHECIMENTO NÃO SE SUSTENTA.....	154
3.3 SER-ESTAR NO IMPROVISO: OCUPAR UM LUGAR QUE NÃO FOI PREVISTO	176
3.4 <i>ASSIM, SÓ, SOLITARIAMENTE</i> : O SUJEITO-PROFESSOR SE DIZ NESSE SER-ESTAR.....	184
3.5 SER-ESTAR DESLOCADO DA FORMAÇÃO : QUANDO O NOME DE PROFESSOR JÁ NÃO BASTA.....	189
4 DA LANTERNA AO FAROL.....	205
REFERÊNCIAS.....	214

ANTES DE ACENDER A LANTERNA

Nos últimos anos, o ensino médio no Brasil passou a funcionar como espaço de reformulação de sentidos, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que institui o que se nomeia como Novo Ensino Médio. Essa reorganização curricular, que inclui os itinerários formativos¹ como parte constitutiva da matriz curricular, inscreve-se em uma materialidade que articula documentos oficiais, parcerias com instituições privadas e processos formativos, instaurando novas formas de governar o trabalho docente. Nesse movimento, fui interpelada², enquanto professora de línguas da rede estadual e participante das formações que acompanharam essa implementação, por um conjunto de exigências que, mais do que orientar, deslocam os modos de dizer e de habitar a docência. É desse ponto que parto, convocada pelos efeitos dessa conjuntura que faz operar deslocamentos nos sujeitos-professores de línguas, chamados a ocupar lugares outros, nem sempre sustentados por sua formação inicial.

A partir desse cenário, esta pesquisa se volta ao discurso do sujeito-professor de línguas³ em oito escolas públicas estaduais do município de Chapecó/SC, no interior do que se formula ser-estar-professor⁴ nos Itinerários formativos do Novo Ensino Médio. É esse sujeito, e não o ensino médio como estrutura, que aqui se coloca no centro do gesto analítico.

¹ Conforme a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDB), os itinerários formativos são definidos como “diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, art. 36, §1º). A mesma lei estabelece que esses itinerários devem ser organizados em cinco áreas de conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, art. 36).

² No decorrer desta tese, sempre que for mobilizada uma experiência pessoal ou uma trajetória que me atravessa, como pesquisadora e professora, utilizarei a primeira pessoa do singular, como forma de marcar a posição de enunciação implicada no gesto analítico que sustenta este trabalho.

³ As nomeações *sujeito-professor de línguas, em serviço, sujeito-professor de línguas, sujeito-professor, sujeito e professor* serão utilizadas ao longo da tese para designar o sujeito que fala nas sequências analisadas. As variações dizem respeito tanto ao funcionamento discursivo das nomeações, quanto à necessidade de abreviação em determinados trechos, sem, contudo, perder de vista que, na perspectiva da Análise de Discurso, nomear é mais do que designar — é fazer existir no discurso (Orlandi, 2020a, p. 69). Assim, mesmo quando abreviadas, essas nomeações continuam funcionando como marcas do lugar de onde o sujeito fala, atravessadas pelas condições de produção e pelos efeitos de sentido que sustentam o dizer sobre o *ser-estar-professor* no Novo Ensino Médio. No gesto analítico também utilizaremos a sigla SPS.

⁴ O jogo *ser-estar-professor* funciona, neste trabalho, como um gesto de nomeação que articula dois movimentos discursivos distintos, mas imbricados: o *ser*, que se inscreve como efeito de permanência identitária — lugar em que o sujeito-professor é tomado como “evidência” de si mesmo pelas formações ideológicas que o produzem (Pêcheux [1983] 1990b, p. 63) —, e o *estar*, que se atualiza como posição provisória, atravessada pelas condições históricas de enunciação que deslocam e (re)significam esse mesmo sujeito (Orlandi [1999] 2020, p. 42). Ao compor a locução, evidenciamos o tensionamento entre a interpelação que convoca o professor a ocupar um lugar já instituído e a contingência dos itinerários formativos, que produz fissuras, incertezas e reinscrições em seu fazer docente. Assim, a expressão marca o entre-lugar onde se produzem sentidos sobre o trabalho docente: nem uma essência imutável nem uma simples função circunstancial, mas um espaço de atravessamentos ideológicos em que identidade e prática se (co)constroem discursivamente (Authier-Revuz 1990, p. 134).

Um sujeito convocado por reformas que não apenas reorganizam o currículo, mas instituem lugares outros a serem ocupados, muitas vezes sem que haja um reconhecimento prévio do pertencimento. Trata-se, assim, de escutar o funcionamento dos sentidos que se produzem quando esse professor é interpelado a significar-se em meio a uma política educacional que o desloca, o reinscreve e o tensiona em sua formação docente.

Ao me inscrever no projeto guarda-chuva “*Ser-estar-entre-línguas: língua, identidade e formação de professores*”, coordenado pela professora Doutora Ângela Derlise Stübe (UFFS), localizo esta pesquisa como parte integrante do *Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso*. É sob esse mesmo gesto de interpretação que se inscreve o percurso aqui desenvolvido, mobilizado por inquietações que se deslocam e que se inscrevem no campo da Análise de Discurso, entendido aqui como espaço teórico-analítico que nos permite pensar o sujeito como atravessado pela ideologia, constituído na e pela linguagem, e inserido em uma rede histórica de sentidos que não se dá sem contradições.

Compartilhamos, com o projeto maior, a concepção de que o sujeito-professor de línguas, especialmente em condições de produção marcadas por reformas e reconfigurações curriculares, funciona como tomado por movimentos de desestabilização e reinscrição de sentidos, tensionando o já-dito sobre o que é ensinar e ser professor. Esse “entre” em que nos colocamos — entre línguas, entre discursos, entre dizeres e silenciamentos — não é apenas um lugar de passagem, mas um espaço de inscrição de sentidos que se deslocam, apaga-se, reaparecem. É nesse entre-lugar que se constitui o *corpus* desta pesquisa, ao escutar o que dizem os professores de línguas que lecionam⁵ nas escolas públicas de Chapecó/SC, convocados a ministrar aulas nos itinerários formativos. Ainda que compartilhando o gesto interpretativo do projeto guarda-chuva, que se ocupa das representações de língua(s) no processo de formação de professores, esta pesquisa se desloca, para compreender como o sujeito-professor se significa nesse espaço outro instituído pelas políticas educacionais recentes — espaço que se apresenta como novo, mas que funciona, também, como atualização de formas outras de controle e precarização.

⁵ Ao longo da tese, opta-se pelos verbos *lecionar* e *ministrar* por apresentarem um vínculo maior à materialidade do trabalho docente no interior da instituição escolar, mantendo-se próximos da designação histórica do ofício de ensinar. Evita-se o uso de *atuar*, cujos efeitos de sentido remetem à performance e à representação, o que pode apagar os mecanismos ideológicos que sustentam a constituição do sujeito-professor como função no discurso. Na perspectiva da Análise de Discurso, se trata de um gesto de interpretação que reconhece os verbos como operadores de sentidos historicamente produzidos (ORLANDI, 2020b).

Escutar os dizeres sobre o ser-estar-professor discursivamente permite observar o funcionamento de sentidos que deslizam, condensam-se e se dispersam em nomeações que atravessam os discursos sobre o ensino, a escola e a docência. A fronteira, como é concebida no *Fronteiras*, não é um limite fixo, mas um ponto de falha e de deslizamento, onde ausências e presenças se entrecruzam. Do mesmo modo, compreendemos que ser-estar-professor, nessa conjuntura, pode se constituir por meio de faltas de clareza, de formação, de reconhecimento, que não cessam de insistir nos dizeres dos sujeitos, instaurando efeitos de presença. O sujeito-professor, ao dizer-se, reinscreve-se em um espaço em que a língua não apenas o circula, mas o constitui em sua existência, resistência e possibilidade de significação.

Partimos da hipótese de que, no atravessamento neoliberal que organiza as reformas do Novo Ensino Médio, o ser-estar-professor de línguas se (re)significa: o *ser* — sustentado na memória discursiva que faz funcionar efeitos de permanência na identificação com o ensino disciplinar — vê-se deslocado por um *estar* provisório, exigido pelos itinerários formativos, que convoca flexibilidade, polivalência e eficiência. Nesse gesto de interpelação, o sujeito-professor é chamado a habitar lugares outros, distantes dos saberes que reconhece como constitutivos de sua prática docente, produzindo efeitos de sentido de falta, desorientação e (re)invenção.

Trata-se de um deslocamento que tensiona permanência e provisoriedade, convocando esse sujeito a se significar em um entre-lugar discursivo, não dado de antemão, mas atravessado por contradições, silenciamentos e disputas de sentidos. Esse entre-lugar discursivo não deve ser confundido com o lugar institucional indefinido que o Novo Ensino Médio produz no plano das reformas. Ainda que articulado a ele, o que aqui se analisa é o modo como, na materialidade do dizer, esse sujeito-professor se (co)constitui em meio a deslocamentos institucionais, exigências de performance e apagamentos de sua história profissional. É um espaço de conflito no qual a prática não se constrói de forma autônoma, mas se (re)organiza discursivamente sob efeitos de assujeitamento.

Compreender esse funcionamento discursivo é o que nos move. Ao escutar os dizeres desses sujeitos-professores, buscamos analisar o discurso dos sujeitos-professores de línguas em escolas públicas estaduais do município de Chapecó/SC, ao lecionar nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Interessa-nos, assim, compreender: Quais discursos sustentam narrativas dos sujeitos-professores de línguas, de oito escolas públicas da educação básica, sobre o ser-estar-professor que ministra itinerários formativos no Novo Ensino Médio?

Para responder a essa questão, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

1. Historicizar as reformas do ensino médio no Brasil;
2. Compreender como sentidos produzidos pelas propostas apresentadas ao longo dos anos ressoam nas narrativas dos sujeitos-professores;
3. Analisar o funcionamento discursivo das nomeações dos saberes nas narrativas dos professores;
4. Compreender como o sujeito-professor de línguas se constitui a partir do seu deslocamento a outros saberes no Novo Ensino Médio.

Importa destacar que a relevância desta investigação se inscreve em um percurso que remonta à minha especialização em Educação Integral, realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul, entre 2011 e 2012. Essa formação não apenas integrou a primeira oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* da instituição, como também inaugurou, no país, uma proposta voltada à Educação Integral como objeto de reflexão. Foi nesse espaço que fui deslocada, pela primeira vez, pelo campo da Análise de Discurso — deslocamento que produziu uma virada em meu modo de significar a linguagem e a escola. Ao longo dos anos seguintes, inserida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), dei continuidade a esse percurso, abrindo escuta às discursividades sobre o ensino médio e a escola em tempo integral. Essa trajetória implicou o confronto com diferentes teorizações e a análise de variadas materialidades discursivas, sempre com a atenção voltada ao modo como a escola, o ensino e o sujeito-professor e sua formação são historicamente significados.

Assim, esta investigação, ao compor o projeto de maior fôlego do qual emerge, e ao dialogar com ele, busca alargar o olhar sobre os modos como a língua funciona na constituição dos sujeitos em meio às políticas educacionais que se dizem inovadoras que operam deslocamentos nos sentidos estabilizados. Se a fronteira é o lugar da falha, da contradição, do devir, é exatamente aí que esta pesquisa se inscreve: escutando o que diz o professor de línguas quando é interpelado a habitar, sem mapa, um território nomeado de itinerário formativo.

Mas, antes de acender a lanterna da escrita desta tese, situo o gesto interpretativo que sustenta o título, convocado por uma metáfora que emergiu de um dos dizeres dos sujeitos entrevistados: “[...] é escuro, é ir pra escuridão [...] acende uma lanterninha e vai”. Para nós, essa formulação não funciona como metáfora ilustrativa, mas como gesto de interpretação que mobiliza sentidos sobre deslocamentos forçados, não por escolha autônoma, mas por uma injunção institucional que se impõe como evidência e que atravessa o sujeito. Não se trata de uma travessia heroica, mas de um modo de resistir ao não saber, à desorientação e ao apagamento de um lugar de pertencimento. Trata-se, assim, de um deslocamento que expõe a falha entre o que se espera do sujeito-professor e o que se silencia

nas políticas que o convocam. Nesse gesto de acender a lanterna, inscreve-se a escuta que esta tese propõe: uma escuta que se deixa afetar pela opacidade, pelas pausas, pelos tropeços, e que, ainda assim, caminha.

Uma fala que não anuncia um saber pronto, mas que dá a ver uma condição de deslocamento que se impõe a esses sujeitos-professores de línguas, obrigados a transitar no lugar e não-lugar⁶ (Scherer, 2008) da disciplina de sua formação inicial, para dentro de territórios ainda pouco (re)conhecidos. Não se trata, pois, de uma escolha ou de um desejo autônomo de romper fronteiras, mas de uma injunção, uma convocação institucional que se impõe como evidência, que produz efeitos e interpela o sujeito-professor a significar-se nesse outro lugar. Um lugar que, por vezes, mais se desorganiza do que se oferece como possibilidade. Afinal, como formula Scherer (2024, p. 32),

[...] disciplinarizar diz respeito a todo processo de seleção (no jogo do real e do imaginário) de matéria e conteúdo para autorizar uma instituição x, y, e/ou z a sustentar um imaginário sobre o que é uma formação e dela pode ser considerada e ter-se uma titulação (Fulano de tal é formado em Letras) — matéria, conteúdo, carga horária, validação de aprendizagem, estágio curricular, etc.

Assim, o deslocamento do sujeito-professor para outros territórios⁷, por vezes, alheios à sua formação, desestabiliza os contornos historicamente disciplinarizados que sustentam a legitimidade de um saber docente e, com isso, tensiona as formas de pertencimento e de reconhecimento no espaço escolar.

Ao me deparar com a metáfora da lanterna, fui atravessada por uma lembrança que insiste: as muitas versões da história de Diógenes de Sínope⁸. Entre elas, escolho a que narra sua travessia por Atenas com uma lanterna acesa em pleno dia, dizendo-se em busca de um “homem verdadeiro”. Esse gesto, mais que iluminar, desloca: funciona como provocação,

⁶ Essa ilusão de demarcação fixa entre disciplinas sustenta-se na tentativa de estabilização dos saberes escolares e no discurso de que o conhecimento pode ser compartimentado de modo estanque. No entanto, como aponta Chervel (1990), as disciplinas são construções históricas, atravessadas por disputas de poder, interesses institucionais e lógicas sociais que determinam o que pode ou não ser ensinado. Ao dizer que essas fronteiras são “ilusórias”, fazemos funcionar seu caráter ideológico e sua instabilidade, pois elas estão sempre em processo de deslocamento e redefinição.

⁷ Utilizo aqui o termo *território* não como espaço físico ou geograficamente delimitado, mas como significante atravessado por disputas de sentido. Em articulação com *fronteira*, que, no âmbito do Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso, é compreendida como espaço de falha, de transbordamento e de contradição; *território* funciona neste trabalho como efeito discursivo que produz lugares de pertencimento, deslocamento e reinscrição, nem sempre estáveis ou visíveis.

⁸ Ao buscar informações sobre “A Lanterna de Diógenes”, não foram encontrados autores associados à história. O que se encontram são apenas citações relacionadas à Platão e adaptações para diferentes conjunturas. Para a presente pesquisa, optamos pela adaptação escrita por ‘Plamarques’, docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O texto foi publicado no site “O Pensador Selvagem”, disponível em: <https://opensadorselvagem.org/utopia/lanterna-de-diogenes/a-lanterna-de-diogenes/>. Acesso em 3 de janeiro de 2023.

lançando luz sobre o que se recusa a ver e tensionando as formas naturalizadas de vida. Com isso, Diógenes confronta os modos de pertencimento e reconhecimento em seu tempo⁹. No entanto, a metáfora da lanterna, tal como aqui se inscreve, não se ancora nesse gesto heroico de busca da verdade que desafia a mentira dos homens. O funcionamento que nos interessa não é aquele que separa o verdadeiro do falso, o moral do imoral, nem tampouco o claro do escuro. A lanterna que funciona nesta tese carrega outra espessura: ela opera como metáfora do discurso. E é nesse gesto que nos distanciamos de uma leitura iluminista da linguagem, para nos inscrevermos no campo da Análise de Discurso, que compreende que dizer é sempre produzir sentido sob condições de opacidade, de falha, de não coincidência com o que se pensa ou se quer dizer.

Nesse funcionamento, a metáfora da lanterna carrega consigo o gesto de interpretação que orienta esta tese: olhar o discurso não como transparência do pensamento ou reflexo da realidade, mas como espaço de disputa de sentidos, no qual o que se mostra não o faz sem esconder, e o que se silencia não se ausenta. É nesse jogo, entre presença e ausência, entre luz e sombra, entre dizer e não dizer, que se constitui o movimento de escuta proposto neste trabalho. Escuta que se deixa afetar pelos desvios, pelas hesitações, pelas palavras ditas entre pausas. Escuta que caminha com a lanterna não para encontrar o caminho certo, mas para sustentar a travessia no escuro.

A lanterna, neste trabalho, não se apresenta como um mero artefato de iluminação, mas como uma materialidade simbólica carregada de sentidos que se deslocam, contradizem-se, interrompem-se. Há, nesse funcionamento, aquilo que Orlandi (2010) nos ajuda a compreender: o dizer nunca diz tudo, e o silêncio não é ausência, mas parte constituinte do próprio sentido. Assim, a lanterna abre brechas, marca falhas, deixa ver por entre.

Como artefato discursivo, a lanterna funciona como objeto de leitura, aquilo que carrega consigo a marca dos gestos de produção, das condições materiais e históricas que a constituem. Ferreira (2020, p. 85) aponta que os artefatos são frequentemente tomados como transparentes, “destinados a um fim específico” e, por isso, naturalizados. Mas, em uma perspectiva discursiva, o artefato se faz leitura (Orlandi, 2020a), leitura de um gesto de interpretação, lugar onde o simbólico opera na materialidade e a transforma. A lanterna,

⁹ É importante esclarecer que na história de Diógenes funciona um imaginário de uma autonomia absoluta, “sustentado no ar por seus cabelos”; é a ruptura com o convencional, com a moral asfixiante de um tempo. O que não coincide com os pressupostos da Análise de Discurso materialista. Diferentemente, consideramos a metáfora da lanterna como quebra de fronteiras disciplinares, em que o sujeito-professor se vê obrigado a ministrar aulas nos itinerários formativos.

então, não oferece apenas uma abertura para ver, mas coloca em cena o próprio gesto de ver: o que se vê, como se vê e o que, mesmo sob a luz, permanece opaco. Paul Henry (1992) discute esse incômodo fundamental diante da linguagem ordinária, vista como imperfeita, inapropriada. Contudo, é justamente essa imperfeição, essa impossibilidade de transparência, que sustenta o funcionamento da língua e a opacidade do dizer. A falha, como nos ensina Pêcheux ([1983] 2008), não é um problema a ser resolvido, mas constitutiva do próprio processo de significação. É nesse ponto que a metáfora da lanterna se aproxima da escrita desta tese: como gesto simbólico que marca uma tentativa, uma incompletude, um desvio — acende-se a lanterna e, mesmo assim, é escuro.

Por isso, quando retomamos a fala do sujeito-professor — “*é escuro, é ir pra escuridão [...] acende uma lanterninha e vai*” —, compreendemos que se trata de dar sentido à própria escuridão. Trata-se de um gesto de significação diante de uma exigência institucional que desloca, desestabiliza, que convoca a reinscrições para além dos limites da formação docente dita como tradicional. A lanterna não garante visibilidade, mas funciona como gesto de resistência simbólica, um modo de dizer que há movimento, mesmo sem garantia.

É nesse ponto que a metáfora deixa de operar como ilustração e se instala como um presente discursivo. Ela atravessa esta escrita como efeito daquilo que os sujeitos-professores de línguas dizem, do modo como dizem, e das condições de produção desse dizer. “Não há separação entre o grito e o vocábulo”, escrevem Gadet e Pêcheux (2010, p. 45). E é nesse entre, entre a palavra e o silêncio, entre a luz e a sombra, que esta tese se instala, buscando nas aliterações, nas pausas, nas hesitações, aquilo que escapa, que resiste, que desliza. Desse modo, propomos o neologismo *lanternar*: verbo que figura o trabalho interpretativo como um lançar luz que é sempre provisório, sempre deslocado, jamais total. *Lanternar*, aqui, é significar à luz do que escapa, iluminar por instantes as zonas de sentido que não se mostram, mas que atravessam o dizer. Inspirado na metáfora trazida pelo sujeito SPS8 e expandida nesta tese, *lanternar* é operar com a opacidade da linguagem, com suas fendas, com suas sombras.

Trata-se, portanto, de um verbo que funciona como dispositivo teórico, articulando linguagem, memória e posição-sujeito na trama da instabilidade constitutiva do sentido. Acendemos, assim, a lanterna para escrever, não para encontrar uma verdade, mas para seguir buscando palavras sob palavras. E se, ao final, ainda for escuro, que esse escuro diga de onde viemos e para onde ainda podemos significar. Que outras palavras, ainda, possamos *lanternar*.

Entretanto, é preciso problematizar: de onde vem essa escuridão que se acende aos poucos? Que caminhos nos trouxeram até o ponto em que o sujeito-professor precisa mobilizar uma lanterninha para se orientar no percurso? Essa escrita, constituída pela metáfora, também se compromete em tocar a materialidade histórica e política que constitui os dizeres sobre o ensino médio. Ao longo do século XXI, diferentes propostas¹⁰ para esse nível de ensino passaram a circular no cenário das políticas públicas brasileiras, especialmente em relação ao currículo e às formas de significar a juventude e a escola pública. Nesta tese, essas propostas não serão analisadas em profundidade, mas retomadas brevemente, como condições de produção, com o objetivo de situar os sentidos que vêm sendo atribuídos ao ensino médio enquanto objeto de intervenção e de investimento político.

Entre 2004 e 2006, o *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional* (EMIEP) foi apresentado pela Secretaria de Estado da Educação como uma proposta que tinha por finalidade “proporcionar ao aluno uma formação voltada para o trabalho como princípio educativo, aliado à ciência e à cultura” (Santa Catarina, 2006, p. 11). O currículo, construído em articulação com cursos técnicos, foi instituído como espaço de formação geral e de preparação para o mundo do trabalho. Ainda que se anunciasse como uma proposta de integração, observamos que os sentidos de trabalho e cultura, ao serem postos como objetivos a serem alcançados, funcionam para reforçar a divisão entre o que se entende como formação intelectual e formação técnica.

Em 2010, o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), também implementado no estado, foi apresentado como uma proposta voltada à “ampliação da jornada escolar e ao fortalecimento do currículo, a partir da integração entre áreas do conhecimento” (MEC, 2013, p. 5). Nesse cenário, o termo “*formação humana integral*” passou a ser mobilizado com intensidade, funcionando como eixo organizador do discurso pedagógico. A ideia de inovação, ancorada no alargamento do tempo na escola, operava junto a um discurso sobre a dinamização curricular, que buscava, segundo o documento, construir “atividades interdisciplinares planejadas coletivamente pelos professores” (MEC, 2013, p. 6). É possível observar aí um funcionamento que aproxima os sentidos de inovação à ideia de totalidade e completude, como se fosse possível dar conta da formação de um sujeito-aluno pleno, por meio de um planejamento pedagógico idealmente coletivo.

¹⁰ Os programas mencionados (EMIEP, ProEMI e EMITI) são apresentados aqui com o intuito de situar o funcionamento histórico-discursivo das políticas públicas para o ensino médio em Santa Catarina. Não se trata, portanto, de uma análise aprofundada de cada proposta, mas de uma retomada que permite compreender os deslocamentos de sentido que atravessam as reformas educacionais ao longo do tempo.

Já em 2017, a proposta de *Educação Integral para o Ensino Médio* (EMITI), desenvolvida em parceria com o Instituto Ayrton Senna e com apoio do Instituto Natura, inscreve a presença do setor privado como agente estruturante na formulação de políticas públicas. Essa parceria público-privada funciona, na materialidade discursiva, como um operador que desloca a função do Estado e reconfigura os modos como o ensino é governado. Conforme apresentado em documento da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2017), o EMITI teria como objetivo “[...] oferecer oportunidades para os educadores e jovens para a construção conjunta de uma educação que valoriza o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal” (Santa Catarina, 2017, s/p.). O uso da categoria “competências essenciais” opera como um gesto de evidência, fazendo funcionar o discurso da empregabilidade como princípio organizador do currículo, na esteira das reformas orientadas pelas lógicas do capital humano.

O discurso das competências, nessa compreensão, sustenta-se na promessa de uma educação democrática, mas regula como efeito de um projeto político-econômico mais amplo, sustentado na teoria do capital humano e na atuação de organismos internacionais que regulam as políticas educacionais dos países periféricos. A partir da leitura de Frigotto (2009), o conceito de capital humano pode ser entendido como uma noção que se inscreve em uma lógica ideológica produzida no interior das relações capitalistas, funcionando para explicar, e ao mesmo tempo naturalizar, as desigualdades entre nações e entre indivíduos. Nessa perspectiva, observa-se que sua formulação, atribuída a economistas como Theodore Schultz, opera ao definir o “capital humano” como “o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros” (Theodore Schultz, 1973, *apud* Frigotto, 2009, p. 46), produzindo sentidos que vinculam a educação a uma lógica de investimento e retorno, própria do mercado. Contudo, essa concepção parte de uma visão liberal de ser humano, individualista, racional e movido pela maximização da utilidade, que desconsidera as determinações históricas e sociais da desigualdade. Nessa perspectiva, a teoria do capital humano desloca a explicação da desigualdade do terreno da exploração estrutural para o da responsabilidade individual, mascarando as reais condições que produzem e reproduzem o desemprego, a pobreza e a exclusão social.

Frigotto (2009) argumenta que tal concepção opera dentro de uma lógica funcionalista e reducionista, que fragmenta e naturaliza fenômenos sociais historicamente determinados. Ao considerar a escolaridade como solução para o subdesenvolvimento, a teoria desvia o

olhar das relações de poder e das determinações históricas do capitalismo, como o colonialismo, o imperialismo e a dependência estrutural. Além disso, o autor destaca que, apesar do aumento da escolarização em escala mundial, observa-se simultaneamente a precarização do trabalho, o desemprego estrutural e a perda de direitos trabalhistas, elementos que contradizem as promessas feitas pela teoria do capital humano. Nesse sentido, a crítica ao conceito torna-se, segundo Frigotto (2009), uma tarefa ética e política para aqueles comprometidos com a superação da ordem social capitalista.

Nesse ponto, é importante retomarmos as considerações de Nogueira e Dias (2018), que observam como, nas políticas públicas de educação, há um funcionamento que busca construir efeitos de unidade e de totalidade, produzindo uma homogeneização das diferenças sob o nome de *diversidade*. Essas autoras interrogam o modo como o “comum” e o “essencial” passam a ser determinados, muitas vezes, por critérios que apagam as condições de produção dos saberes e reforçam desigualdades históricas. Como destacam Nogueira e Dias (2018), trata-se de um discurso que captura sentidos da participação e da autonomia para significá-los em uma lógica utilitarista e performativa. Nesse modelo, o que se aprende deve ser quantificável, mensurável, passível de ser convertido em resultado.

Em sintonia com esse funcionamento, Stübe e Kohler (2021)¹¹ analisam o discurso sobre um sujeito-aluno idealizado, logocêntrico e totalizante, que se inscreve em uma racionalidade histórica marcada pela busca constante da completude. Nesse funcionamento discursivo, o “novo” opera como um dispositivo de reconfiguração da escola e do aluno, apagando as contradições e reafirmando sentidos já estabilizados de escolarização. Desse modo, cada nova proposta educacional não rompe com o que veio antes, mas reinscreve, sob novas formas, o mesmo gesto de homogeneização e padronização.

É a partir deste ponto que nos deteremos com mais atenção. A implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, marca, ao nosso ver, um acontecimento histórico na medida em que reorganiza sentidos já postos e atualiza dispositivos que regulam a gestão da educação. A leitura de Le Goff (1990) nos permite compreender que um acontecimento histórico não se define apenas pelo que ocorre, mas pelo modo como é lembrado e narrado. Assim, o NEM se configura como um acontecimento que

¹¹ O documento *Novas perspectivas para o cotidiano escolar* (2011), elaborado para orientar o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Santa Catarina, compõe o arquivo analisado na pesquisa de mestrado intitulada *O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito-aluno: escola em tempo integral em cena* (2014), disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/87>.

joga com a memória, produzindo efeitos sobre o presente e tensionando os modos de contar e interpretar a escola pública.

Essa reconfiguração do ensino médio se inscreve em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e, em Santa Catarina, ganha corpo por meio de materiais elaborados pela Secretaria de Estado da Educação, entre 2018 e 2019. Tais materiais passaram a orientar a atuação dos professores das escolas-piloto do Novo Ensino Médio, a partir de um processo de formação que, ao mesmo tempo que anuncia a “autonomia docente”, carrega o imperativo de adaptação e adesão.

Como professora da rede estadual e participante das formações promovidas para a implementação do Novo Ensino Médio, o que me interpela de imediato, ao acessar o Portfólio “*Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes*” (Santa Catarina, 2020), é o modo como o sujeito-professor é convocado a se (re)posicionar. O material, ao manter uma linguagem que enuncia deveres e expectativas, apresenta, discursivamente, um funcionamento que naturaliza um lugar diferente para o professor, agora deslocado de sua área de formação e interpelado por componentes curriculares que os distanciam da sua área de formação.

Nesse cenário, o que se estabiliza é uma configuração da docência, na qual se espera que o professor esteja “comprometido” com o que é anunciado como “inovador”, ainda que esse “novo” funcione, discursivamente, sob condições de produção marcadas pela hegemonia do discurso neoliberal. Como discutem Pfeiffer e Grigoletto (2018), a Reforma do Ensino Médio, cuja implementação está articulada à aprovação da Base Nacional Comum Curricular, se inscreve em condições de produção que instituem um modo particular de significar o estudante. Não se trata de qualquer jovem: é aquele que passa a ser responsabilizado pelos baixos índices da educação brasileira. Paradoxalmente, esse mesmo jovem é também compreendido como imprescindível ao sistema, o que justifica a necessidade de mantê-lo dentro da escola.

Para as autoras, essa contradição se sustenta no discurso da necessidade de um currículo “atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável” (Brasil, 2016, p. 2 *apud* Pfeiffer; Grigoletto, 2018, p. 23), o que acaba por reforçar a lógica de que o problema da educação estaria no desalinhamento entre a escola e o mundo do trabalho. Assim, esse jovem, especialmente o jovem pobre, é responsabilizado por não ver sentido no ensino oferecido, e cabe à escola, então, adaptar-se para que ele permaneça. O que está em

jogo, segundo as autoras, é uma forma de captura do sentido da educação, agora voltada à empregabilidade.

Pfeiffer e Grigoletto (2018), problematizam que o professor também é convocado a ocupar um novo lugar: aquele que precisa, diante das limitações dos sistemas de ensino, das exigências locais e do setor produtivo, adaptar-se continuamente às chamadas demandas do século XXI. O que poderia se configurar como um processo de capacitação profissional, no sentido de uma formação continuada, crítica e situada, desloca-se para uma lógica de capacitação funcional, pautada por competências operacionais e pela busca por resultados mensuráveis.

Trata-se de um funcionamento que reduz o papel docente à função de preparar o aluno para o mercado, esvaziando possibilidades de uma formação mais ampla, como afirmam Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 23), esse processo opera um “apagamento duplo, na divisão: aluno e professor interditados na relação com o conhecimento, com o imprevisível, com a autoria. ” Ambos passam a ser tomados como sujeitos que não necessitam de formação, mas apenas de capacitação, uma capacitação funcional, regulada pela lógica da produtividade e do desempenho. Nesse contexto, o acesso a outras línguas, culturas e formas de saber também se restringe, pois passa a ser regulado pelo crivo da utilidade.

Diante desse cenário, nos interessa compreender o funcionamento discursivo que atravessa o sujeito-professor nas reformulações do ensino médio brasileiro, deslocando-o em meio a discursos que fazem operar sentidos de adaptação contínua às novas demandas institucionais. Compreendemos que tal funcionamento se inscreve no jogo discursivo em que o sujeito-professor, em serviço, é convocado a ajustar-se às exigências de competências instauradas pelos discursos oficiais do Estado e sustentadas nas práticas institucionais escolares. Tais discursos, materializados em programas de formação e aprimoramento docente, interpelam o sujeito e fazem funcionar dentro de uma discursividade deslocada pela ótica neoliberal¹², na qual "competência" e "adaptação" operam como marcas discursivas que reiteram a naturalização das políticas públicas educacionais.

No decorrer desse funcionamento, a adaptação faz sentido em um espaço discursivo em que a precarização do trabalho docente é silenciada pelo efeito de "preenchimento de lacunas", no qual as competências aparecem mobilizadas de modo deslocado das condições concretas de ensino. Desse modo, o discurso que institui a pedagogia das competências como solução funciona de modo a deslocar as contradições que atravessam o discurso educacional

¹² Ao longo da tese, discutiremos de modo mais aprofundado sobre o neoliberalismo e seu impacto na educação.

neoliberal, instaurando a ilusão de que o professor pode constantemente reinventar-se, sem que as condições materiais de sua prática sejam efetivamente transformadas.

De acordo com Reis e Rodrigues (2023), o modelo de flexibilização curricular do ensino médio, sustentado pela teoria do capital humano e pelas pedagogias das competências, do aprender a aprender e das metodologias ativas, insere-se em um funcionamento discursivo que desloca a formação para a lógica do investimento individual. No centro desse processo, destacam os autores, está a responsabilização dos jovens por suas escolhas; entretanto, isso não se restringe aos alunos: há também um deslocamento da formação do professor para um modelo de permanente ajustamento. Nos itinerários formativos, a exigência de adaptação constante recai sobre o sujeito-professor, que se vê diante da necessidade de responder a novas demandas sem que haja, de fato, condições concretas que sustentem essa transformação.

A articulação entre a pedagogia das competências e a lógica capitalista, apontada por Reis e Rodrigues (2023), reforça como a docência, nos itinerários formativos, passa a ser operada por sentidos de empreendedorismo e adaptabilidade. Nesse cenário, o sujeito-professor precisa aprender a ser flexível, a aceitar novos formatos de ensino e a se responsabilizar por sua própria formação dentro de uma conjuntura em que as condições para isso são precárias. Se, por um lado, o discurso das competências promete preparar tanto professores quanto alunos para um mundo em constante transformação, por outro, apaga as contradições que emergem dessa dinâmica. A formação docente, entendemos, passa a ser regida por um ideal de constante renovação, enquanto as dificuldades concretas do ensino permanecem. O que se produz, então, é um professor colocado entre a exigência de competência e a experiência real da falta de condições para que essa competência se efetive.

A partir de Kuenzer (2017), podemos identificar que a atual reforma se alinha diretamente ao regime de acumulação flexível, uma vez que redefine a organização curricular para atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais instável e precarizado. Para a autora, é

[...] necessário reafirmar que a pedagogia da acumulação flexível, especificamente a flexibilização do ensino médio, responde a demandas da base material do atual regime de acumulação; a ausência de diálogo e os embates ocorridos no breve transcurso de tempo entre a proposta e a sua aprovação, originada na articulação entre os setores privados e o Estado, atestam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível (Kuenzer, 2017, p. 342).

Essa reconfiguração da educação básica tem implicações diretas para a formação dos alunos. Nessa direção, Kuenzer (2017) afirma que o regime de acumulação flexível demanda

uma formação que não assegura um corpo sistemático de conhecimentos, mas, ao contrário, favorece aprendizagens fragmentadas e utilitárias, conforme as necessidades momentâneas do setor produtivo. Desse modo,

[...] é possível afirmar que a aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas. O modelo de ensino médio recém-aprovado vem ao encontro dessa concepção. (Kuenzer, 2017, p. 348)

Logo, a flexibilização curricular promovida pela reforma do ensino médio, segundo Kuenzer (2017), não amplia, de fato, as possibilidades formativas dos alunos. Pelo contrário, funciona como um dispositivo que torna a formação mais fluida e ajustável às oscilações do mercado de trabalho. A centralidade do conhecimento sistematizado cede lugar à ênfase em competências e habilidades de rápida obsolescência, voltadas à adaptação dos sujeitos às exigências do capital.

Nas palavras de Kuenzer (2017), o impacto dessa lógica na estrutura curricular da escola básica é profundo, pois o currículo passa a operar sob uma dinâmica de constante reconfiguração, priorizando a empregabilidade imediata em detrimento da formação crítica. A organização dos conteúdos escolares, destaca a autora, é fragmentada¹³, tornando-se passível de substituição e descarte conforme as flutuações do setor produtivo. Em uma crítica contundente a essa perspectiva, Kuenzer (2017, p. 350) destaca que “na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem”.

Foi necessário mobilizar, a partir de nosso objeto, o dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso, compreendendo seus conceitos — discurso, sujeito, formações imaginárias, memória, arquivo, interdiscurso, formação discursiva — como categorias que se deslocam conforme as condições de produção que os sustentam. Trabalhamos com esses conceitos na medida em que eles nos permitiram acompanhar o movimento dos sentidos nas materialidades analisadas, em sua relação com a história, com a ideologia e com os modos de funcionamento da linguagem.

¹³ Santomé (1998, p. 13) observa que atomização, ou seja, a fragmentação e a compartimentalização do trabalho, características da produção e da distribuição industrial, encontram eco nos sistemas educacionais. Essa separação do conhecimento em disciplinas autônomas, historicamente vinculada às transformações culturais dos países europeus mais industrializados (ibidem, 1998), reflete a lógica da especialização imposta pela organização da produção capitalista. Na conjuntura do Novo Ensino Médio, a noção de atomização discutida pelo autor possibilita problematizar o currículo não apenas pela segmentação e hierarquização dos saberes, mas também pelos efeitos dessa estrutura sobre a formação docente e discente, marcada pela precarização e pela redução do conhecimento a parcelas minimizadas e funcionalizadas.

Todavia, o objeto que nos inquieta, vindo do chão da escola, não se deixa capturar tão facilmente. Ele nos exigiu sair, ir ao encontro de outros saberes, de outras áreas que, a seu modo, também se debruçam sobre a linguagem, sobre a constituição dos sentidos, sobre o espaço da educação. Constituir as condições de produção foi, então, aceitar a travessia, sabendo que todo atravessamento carrega algo de deslocamento e de risco. Desse modo, reconhecemos a necessidade de percorrer outros caminhos, de escutar outros trabalhos, de nos deixar afetar por outros olhares. Foi nessa travessia que encontramos contribuições importantes, mas também instabilidades que nos deslocaram do lugar de conforto e abriram novas possibilidades de interpretação. As aproximações teóricas que fomos tecendo, longe de uma justaposição de saberes, tornaram-se gestos de aposta: a aposta de que, nesse diálogo movente, a Análise de Discurso não se fecha sobre si, mas se refaz, sempre, ao encontro do outro.

No âmbito dessa contextualização, abordamos estudos na Análise de Discurso, como os realizados por Pfeiffer (2017, 2018), que se dedicou a examinar as tensões e os deslocamentos discursivos produzidos pelas políticas de Reforma do Ensino Médio no Brasil. A autora se ocupou em investigar as equivocidades e contradições que produzem efeitos de sentido da política educacional, analisando como, nela, estabelecem-se lugares e sentidos para o ensino de línguas, para os professores, para as escolas e para os alunos, especialmente a partir das transformações recentes nesse nível de ensino.

No que diz respeito à formação inicial de professores de línguas, destacamos os estudos de Surdi da Luz (2010). A autora analisa os discursos presentes nos materiais curriculares dos cursos de Letras no Oeste catarinense, buscando compreender as ressonâncias de sentidos sobre a Língua Portuguesa e o ensino de línguas. Seus trabalhos possibilitam refletir sobre o perfil de profissional que se pretende formar para responder às exigências do contexto sócio-histórico atual.

As pesquisas de Ângela Derlise Stübe (2008) contribuem para pensar a formação de professores de línguas como um processo de constituição de sujeitos constituídos pela linguagem, pela história e pelas condições sócio-históricas de produção, inscrevendo o ser-estar docente no entre-línguas e culturas. Sua perspectiva se articula à compreensão de que a formação é sempre atravessada por movimentos de deslocamento e reinscrição no espaço da escola.

Trazemos também a pesquisa de Fernanda Gonçalves de Laia (2024), que analisa os modos de funcionamento da língua, do sujeito e do mundo do trabalho na contemporaneidade,

a partir dos discursos que circulam os livros didáticos de Projeto de Vida. Sua análise evidencia como o sujeito-aluno é constituído no espaço escolar a partir das relações de trabalho e de produção de si. Ao modo de Laia (2023), que identifica nos livros didáticos uma política linguística neoliberal voltada à formação de sujeitos adaptáveis ao mundo do trabalho, observamos, nas narrativas analisadas, o funcionamento de uma política discursiva que desloca o lugar do professor e reconfigura o que pode e deve ser dito sobre seu trabalho.

Em articulação, convocamos os estudos de Acácia Zeneida Kuenzer (2017), que analisa a flexibilização do ensino médio na conjuntura do regime de acumulação flexível¹⁴. A autora discute como a reconfiguração do ensino médio responde às novas exigências do mercado de trabalho, ressignificando o papel da escola e a constituição de subjetividades trabalhadoras, evidenciando os deslocamentos nas relações entre trabalho, escola e currículo.

Também, sustentamos nossa reflexão nas pesquisas de Solange Aparecida Zotti (2004) e de Regina Célia Barbosa Ferreira Almeida (2022), cujos estudos percorrem a história do ensino médio no Brasil, articulando uma análise crítica das propostas e políticas que constituíram e constituem esse nível de ensino. Seus trabalhos oferecem importantes aportes para compreender os movimentos de reformulação curricular, os modos de formação dos professores e a constituição da escola como espaço de disputas, tensões e atravessamentos.

As pesquisas realizadas nesse percurso contribuem para as discussões da linha de pesquisa *Práticas Discursivas e Subjetividades*, uma vez que, ao mobilizar conceitos da Análise de Discurso, reafirmamos a importância do gesto de interpretação e da produção de efeitos de sentido sobre determinados discursos que circulam o campo educacional. Entendemos ainda que escutar os professores de línguas, seus dizeres, suas tensões e deslocamentos, torna possível tensionar a distância entre a formação inicial e a prática cotidiana na educação básica.

Por fim, mas não como encerramento, reconhecemos que as pesquisas sobre o Novo Ensino Médio ainda são recentes no âmbito das escolas básicas de Santa Catarina. Nesse sentido, muitas questões ainda se colocam e outras podem ser abertas, seja para a reflexão

¹⁴ Compreendemos o conceito de Regime de acumulação flexível a partir do geógrafo David Harvey (2009, p. 24) como “A post-Fordist style of accumulation that is extremely malleable in terms of: (1) the labor process (utilizing a more contingent and hence cheaper work force) and (2) economic organization (with firms that are multisectoral, more dispersed and spatially nimble, and more vertically disintegrated).” “Acumulação Flexível: Um estilo de acumulação pós-fordista que é extremamente maleável em termos de: (1) processo de trabalho (utilizando uma força de trabalho mais contingente e, portanto, mais barata) e (2) organização econômica (com empresas multissetoriais, mais dispersas e espacialmente ágeis, e mais desintegradas verticalmente).” (Tradução nossa)

sobre as práticas pedagógicas, seja para a organização dos saberes na área das linguagens, ou, ainda, para a constituição do espaço da escola como lugar de produção de sentidos.

Assim, ao convocarmos essas diferentes perspectivas, buscamos compor uma rede de reflexões que sustenta, tensiona e abre possibilidades para a análise que produzimos sobre o ser-estar professor nos itinerários formativos. Dadas as apresentações iniciais, voltamo-nos, agora, à apresentação da organização desse trabalho de tese de doutoramento. Assim, a partir do que nos propomos nesta pesquisa, divididas em três capítulos, traremos:

No primeiro capítulo – *À Luz da Lanterna: De que lugar? Sobre o que? E de quem estamos falando?* – apresentamos o lugar teórico que sustenta esta pesquisa, o objeto de estudo e os sujeitos da análise. Partimos do pressuposto de que toda leitura é sempre parcial, atravessada por uma posição-sujeito, e é nessa posição que nos filiamos à Análise de Discurso de linha francesa, especialmente aos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, que nos ajudam a compreender a linguagem como espaço de contradição, de resistência e de produção de sentidos não transparentes. Ao abordarmos conceitos como narrativa e arquivo, situamos também as condições de produção da pesquisa, apresentando as escolhas metodológicas: desde a seleção do município de Chapecó/SC como *locus*, até a escuta dos professores de línguas que atuam nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. São esses sujeitos-professores que, convocados por novas políticas públicas, compartilham suas histórias em um cenário de deslocamento e de não pertencimento. As informações de caráter geográfico e institucional são organizadas por meio de gráficos (não apenas como dados quantitativos) mas como parte do gesto interpretativo que atravessa a análise. Desde o início, justificamos a escolha teórica-metodológica como movimento de escuta ao que diz o sujeito deslocado pelas reformas educacionais recentes.

No segundo capítulo, intitulado: *É preciso historicizar para ressignificar - então tu tens que desbravar*, voltamo-nos à história do ensino médio, considerando que os sentidos que hoje se estabilizam sobre os itinerários formativos se sustentam em uma memória, em apagamentos e em reformulações que, ao longo do tempo, foram se inscrevendo no corpo das políticas públicas educacionais. Mobilizamos, aqui, conceitos da Análise de Discurso em diálogo com outras áreas do saber, como a história das disciplinas escolares e os estudos sobre política educacional. A partir disso, analisamos o Recorte Discursivo 1 (RD1), organizado a partir de regularidades discursivas que emergem nas falas dos professores com o novo. O RD1 traz enunciados que tensionam a relação dos sujeitos-professores com o Novo Ensino Médio, funcionando em um jogo entre adaptação, resistência e precarização. Também permite

observar as flutuações nas nomeações dos saberes, entre *disciplina, matéria, projeto, eletiva*, e como essas nomeações atualizam sentidos históricos sobre o currículo e o papel do professor. Historicizar, aqui, é deslocar o já-dito, é interrogar o funcionamento de sentidos que se apresentam como novos, mas que atualizam antigas formas de controle e apagamento. Ao fazer isso, procuramos dar visibilidade às condições históricas e ideológicas que sustentam as transformações do ensino médio e os efeitos dessas transformações sobre o trabalho docente.

No terceiro capítulo, [...] *é escuro, é ir para a escuridão: o lugar do ser-estar em um (não) saber nos itinerários formativos*, concentramos nossa escuta sobre a constituição identitária do sujeito-professor de línguas, especialmente no confronto com o desconhecido que os itinerários formativos impõem. A metáfora da escuridão, trazida por um dos professores entrevistados, torna-se aqui um marcador da experiência de deslocamento, não apenas de conteúdo, mas de posição-sujeito. Trabalhamos nesse capítulo com os dizeres extraídos do RD2, selecionando as sequências discursivas em que aparecem marcas como *começar do zero, ter que pedir ajuda, pedir suporte, não faz parte da minha formação*, entre outras. Tais formulações materializam efeitos de um deslocamento que se inscreve sobre o saber docente e colocam em funcionamento no discurso a ideia de que o professor precisa sempre se refazer, reinventar-se, adaptar-se, mesmo quando as condições objetivas não permitem esse movimento. Ao mobilizar conceitos como posição sujeito, memória discursiva, deslocamento e resistência, articulamos os dizeres dos professores com os efeitos do discurso neoliberal sobre a docência. Ao escutar os professores que dizem *é difícil, mas tô sobrevivendo*, compreendemos que o *ir para a escuridão* não é apenas um movimento metafórico, mas material: é ser convocado a habitar um espaço onde o saber não está garantido, onde a lanterna ilumina pouco, mas ainda assim é acesa como gesto de resistência.

E, por fim, apresentamos as considerações finais — *Da lanterna ao farol*, em que retomamos o percurso da pesquisa para interpretar que, diante de reformas que se anunciam como promotoras de inovação, mas que operam pela via da flexibilização e da fragmentação, o sujeito-professor de línguas entrevistado parece ser convocado a se (re)fazer continuamente, mesmo quando lhe faltam garantias mínimas para isso. Ao escutarmos seus dizeres, foi possível compreender que a escola pública ainda se sustenta como espaço de produção de sentidos, não pelo cumprimento das promessas institucionais, mas pelos gestos cotidianos de professores que insistem, com o que têm, em manter o ensino em funcionamento. Nessa conjuntura, o trabalho docente não se organiza como resposta direta à política, mas como

travessia marcada por deslocamentos, improvisos e tentativas. A tese se suspende aí, apostando que há força nos entre-lugares, nas pausas, nas resistências que não se anunciam, mas que se repetem, e que talvez seja justamente nesse insistir que algo do ser-estar-professor ainda se sustente.

A epígrafe farol *que alumia errâncias*, aponta, desde o início, para um trajeto que não promete chegada. Um caminho feito de idas e vindas, de incursões que não traçam mapas prontos, mas que funcionam como gestos de escuta e leitura. Escolher essa imagem nos permite marcar desde já o espaço simbólico que separa e tensiona dois objetos discursivos nesta tese: a lanterna e o farol. Se o farol brilha nos documentos, nos discursos institucionais, nas promessas das reformas, a lanterna acende no corpo dos professores que, deslocados, hesitam, insistem, reinventam-se. O farol projeta um futuro desejável, alinhado, planejado; já a lanterna ilumina o agora, com pouca luz, mas com o bastante para seguir, mesmo sem garantias.

É entre esses dois dispositivos, entre o que promete e o que se sustenta, que escrevemos esta tese. E é à luz da lanterna que iniciamos o primeiro capítulo, voltando o olhar para o lugar de onde falamos, para os sujeitos que convocamos à escuta e para o gesto teórico-metodológico que sustenta a análise. Se trata, portanto, de percorrer o caminho com a instabilidade que o discurso nos impõe: com seus cortes, suas repetições, seus desvios. Ao final desta tese, voltaremos à metáfora para recolocar a diferença entre promessa e resistência, entre política e prática, entre o dizer que ofusca e o dizer que, mesmo vacilante, acende. Porque sustentar a lanterna é também sustentar a leitura como travessia.

1 CAPÍTULO I – À LUZ DA LANTERNA: DE QUE LUGAR? SOBRE O QUÊ? E, DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

O método é modo pelo qual podemos ligar a teoria e a análise desse objeto, sendo a escrita o lugar em que explicitamos, tornamos visível como fazemos. Dito de outra maneira, é em nossa escrita que a teoria aparece em seu lugar e o método se mostra com seus efeitos. Sem o que, não há compreensão e interpretação e não nos tornamos silenciosos, deixando as portas abertas. ” (Orlandi, 2012, p. 12)

Iniciar a escrita deste capítulo é, ao mesmo tempo, colocar em movimento a lanterna que dá título a esta tese e delimitar o modo como se sustenta o gesto analítico que a percorre. Não se trata apenas de declarar uma filiação teórica, mas de explicitar o modo como teoria e método se entrelaçam com a escrita e com os deslocamentos do próprio pesquisador, num movimento em que escutar é também se deixar afetar.

A epígrafe escolhida, em que Orlandi (2012) afirma que “o método é o modo pelo qual podemos ligar a teoria e a análise desse objeto, sendo a escrita o lugar em que explicitamos [...] como fazemos”, funciona aqui como antecipação de um posicionamento que não se quer neutro. Assumir uma teoria é assumir uma forma de ver e de dizer, é aceitar que a análise se faz sempre na tensão entre o já-dito e o que se pode dizer. O que se apresenta neste capítulo é um percurso. Um traçado que busca sustentar, com rigor e deslocamento, a escuta dos dizeres dos sujeitos-professores que compõem esta pesquisa.

O capítulo se organiza, então, em cinco partes. A primeira delas, 1.1 – De que lugar estamos falando?, trata da filiação teórica que sustenta esta pesquisa, marcada pela Análise de Discurso de linha francesa. Nela, retomamos as formulações de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, que me permitiram compreender a linguagem como espaço de opacidade, atravessado pela ideologia, pelo inconsciente e pela história. Não se trata de apresentar um panorama geral da teoria, mas de inscrever o modo como essa posição teórica funda o olhar analítico que mobilizo nos capítulos seguintes.

Em 1.2 – Sobre o que estamos falando? Delimitamos as condições de produção do Novo Ensino Médio, compreendido não apenas como política educacional recente, mas como materialidade atravessada por relações de força, disputas e reatualizações discursivas. Nesse movimento, examinamos o funcionamento de sentidos como “flexibilização”, “protagonismo” e “formação por competências”, articulando autores que pensam a política educacional brasileira em sua dimensão ideológica e histórica.

Na seção 1.3 – De quem estamos falando? Apresentamos os sujeitos-professores de línguas que compõem esta pesquisa: sujeitos em serviço, localizados em escolas públicas estaduais do município de Chapecó/SC, e interpelados pelas exigências e deslocamentos implicados na implementação dos itinerários formativos. Aqui, também são explicitados os critérios de inclusão e exclusão, bem como o percurso metodológico de contato com as escolas e com os sujeitos.

Em 1.4 – Sobre a escuta e seus percursos, discutimos o funcionamento da entrevista como gesto teórico e político de escuta. Afastando-se da compreensão de entrevista como técnica neutra de coleta de dados, essa seção propõe compreendê-la como espaço de produção discursiva. A escuta é aqui entendida como gesto de abertura à opacidade do dizer, sustentada por uma ética do encontro com o outro, cujas palavras e silêncios não são apenas respostas, mas inscrições de uma memória discursiva atravessada por marcas, rupturas e resistências.

Por fim, em 1.5 – Os primeiros movimentos de interpretação, apresentamos uma breve aproximação das regularidades discursivas que emergem nos dizeres dos sujeitos-professores entrevistados. Ainda que a análise aprofundada se realize nos capítulos II e III desta tese, esta seção antecipa os gestos de interpretação que organizam os capítulos analíticos seguintes, explicitando o modo como os dizeres foram recortados e agrupados a partir de suas materialidades. Essa organização não é anterior à análise, mas nasce dela, e, como tal, carrega também seus riscos e atravessamentos. Ao longo deste capítulo, a lanterna que orienta o trabalho é também aquela que ilumina o próprio gesto de análise: entre teoria e método, é a escrita que sustenta a travessia.

1.1 DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO? FILIAÇÃO TEÓRICA

Escolher um lugar teórico não é um gesto neutro. Assumir uma posição diante da linguagem implica se deixar atravessar por uma memória teórica que não se acomoda. Por isso, gostaria de iniciar este capítulo destacando o percurso que me levou à teoria que sustenta esta pesquisa e se inscreve no gesto analítico dos capítulos seguintes. Não se trata apenas de adotar uma teoria entre tantas, mas de construir um modo de olhar, de se situar frente à linguagem e às suas opacidades constitutivas. É nesse movimento que me filio à Análise de Discurso de linha francesa, tomando como referência fundante a obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, de Michel Pêcheux (2008), em sua tradução por Eni Orlandi.

Não pretendo aqui oferecer uma síntese ou resenha do livro. Inscrevo-o, antes, como base material sobre a qual se sustentam as análises que se seguem. Quando me deparei com o livro pela primeira vez, surpreendeu-me sua materialidade: poucas páginas, formato pequeno, mas imensa densidade. Era, e continua sendo, um livro que exige deslocamentos, insistências, relidas. Logo nas primeiras páginas, compreendi que sua escrita deslocava qualquer expectativa de conforto teórico. O autor "propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios" (Pêcheux, ([1983] 2008, p. 7).

O entremeio a que se refere Pêcheux ([1983] 2008), esse espaço de desconforto teórico, não se fecha em sua formulação inaugural. Ele encontra desdobramentos importantes nas formulações de Eni Orlandi (2012), cuja leitura, atravessada pelas obras de Pêcheux, amplia e tensiona a compreensão desse lugar não como espaço de conciliação entre campos (linguística, psicanálise, história), mas um lugar de tensão, atravessado pela contradição. Para Orlandi, o entremeio não é um espaço de conciliação entre campos (linguística, psicanálise, história), mas um lugar de tensão e de ressignificação, "[...] entre a língua como real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades e unidades de análise de diferentes materialidades significantes" (Orlandi, 2012, p. 11).

Importa destacar, como Orlandi (2012) sublinha, que trabalhar no entremeio não é reunir nem somar teorias. É deslocar os conceitos no próprio movimento de seu funcionamento discursivo. Ao indicar que a Análise de Discurso se localiza "na posição de estar no meio de sentidos ou na unicidade/objetividade obrigada da informação; entre o que a psicanálise pode oferecer à análise de discurso e aquilo que a análise de discurso pode oferecer arguindo o campo da psicanálise" (Orlandi, 2012, p. 11), a autora aponta para a necessidade de pensar o discurso não como um campo disciplinar, mas como um gesto que atravessa a língua, o sujeito e a história, em sua não transparência. Essa perspectiva rompe com uma compreensão da língua como instrumento neutro ou do sujeito como origem do sentido. O que se instala, no gesto da Análise de Discurso, é a necessidade de historicizar¹⁵ os conceitos, abrir a teoria à sua materialidade. Como escreve Orlandi (2012, p. 11), trata-se de "trabalhar a contemporaneidade dos conceitos em sua historicidade", resistindo às tentações de disciplinarização e de fechamento teórico.

¹⁵ Compreendemos que a noção de história e historicidade são conceitos importantes para a análise de discurso, pois são compreendidas, segundo Orlandi (2020b), como constitutivas de sentido. Abordaremos de modo mais aprofundado esses conceitos no capítulo III.

Nesta direção, emerge um cuidado fundamental com a noção de materialidade. Orlandi adverte contra a banalização do conceito, enfatizando que "Materialidade não se reduz 'ao que está dito', ou ao 'dado' de qualquer natureza que seja" (Orlandi, 2012, p. 70). O apelo à materialidade é, na verdade, um apelo ao materialismo, à inscrição histórica e ideológica dos sentidos: "Na noção de forma material com a qual trabalho, 'material' faz apelo ao materialismo" (Orlandi, 2012, p. 73, grifo da autora). Desse modo, a teoria não se fecha em si mesma. Tampouco o método pode ser concebido como aplicação automática. Orlandi (2012) afirma que no "método da análise de discurso, o que procura expor o olhar do leitor à opacidade do texto, que leva em conta que algo fala antes, em outro lugar e independentemente, faz contínua retomada da teoria, no processo analítico" (Orlandi, 2012, p. 12). Entre teoria e análise, instala-se uma tensão contínua: o processo analítico exige uma retomada incessante da teoria, ao mesmo tempo que a interpela, expõe suas limitações, convoca seus deslocamentos.

Nesta tese, procuramos manter esse gesto de abertura: a teoria sustenta as análises, mas não as encerra; a análise convoca a teoria, mas não a abandona. Seguindo a orientação de Orlandi, trata-se de "não deixar de levar às suas consequências o ir e vir da teoria à análise, da descrição à interpretação, caminhando pelo estabilizado e o sujeito a equívoco. Trabalhar com método. Compreender em profundidade e, sobretudo, praticar o entremeio" (Orlandi, 2012, p. 10-11).

A partir desse lugar teórico, passamos a refletir sobre o dispositivo analítico construído para esta pesquisa. Orlandi (2020a) propõe que o papel do analista é sustentar uma escuta que vá além das evidências, acolhendo "a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência" (Orlandi, 2020a, p. 57). E, para Pêcheux [1988] 2014) a ideologia

Através do "hábito" e do "uso, está designado, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de "desvios" linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de "retomada do jogo". É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem" aquilo que *chamaremos o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, [1988] 2014, p. 146 – grifos do autor)

Ainda, Pêcheux dirá que “o caráter material do sentido - mascarado por evidencia transparente para o sujeito – consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas.” (*ibid*; grifos do autor)

Construir um dispositivo analítico é, nesse sentido, estabelecer relações entre o dito e o não-dito. Não buscamos nos discursos dos sujeitos-professores verdades absolutas, mas o funcionamento do real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Orlandi (2020a, p. 57) reafirma que, na Análise de Discurso, “[...] a ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo”. Nessa perspectiva, Pêcheux ([1983] 2008, p. 53) formula uma noção fundamental, em que,

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação.

A formulação de Pêcheux ([1983] 2008, p. 53) nos convoca a abandonar a crença na fixidez do sentido, ao afirmar que todo enunciado carrega, em sua materialidade, a possibilidade de se deslocar de si mesmo. Esse movimento de deriva é constitutivo do funcionamento da linguagem: o dizer se faz sempre entre o que foi dito e o que pode vir a ser dito, jamais fora do interdiscurso. Ao nomear essa possibilidade de transformação como “pontos de deriva possíveis”, Pêcheux ([1983] 2008) inscreve o gesto analítico em uma perspectiva não estabilizadora, que recusa interpretar o discurso como simples reflexo de uma intenção consciente ou de um sujeito soberano. Assim, ao assumir que todo enunciado oferece lugar à interpretação, o autor recoloca o analista diante de sua tarefa: escutar o que escapa, o que resiste, o que se desloca no interior do próprio dizer.

No interior desta pesquisa, essa formulação permite compreender que os dizeres dos sujeitos-professores de línguas, ao narrarem sobre seus percursos nos itinerários formativos, funcionam como inscrições marcadas por deslocamentos, hesitações e atravessamentos. Os sentidos que ali se dizem, ou se silenciam, só se sustentam porque estão inseridos em cadeias discursivas mais amplas, que os antecedem e os excedem. É nesse espaço de deriva que se inscrevem os efeitos do inconsciente, da ideologia e da memória: o sujeito não diz tudo o que quer, nem quer tudo o que diz. O gesto de análise, portanto, não busca capturar a “intenção” dos professores, mas acompanhar os pontos de deriva que se abrem em seus enunciados,

sustentando a hipótese de que aí se fazem ouvir os efeitos de um dizer atravessado por disputas e reatualizações, especialmente no modo como o “novo” se apresenta na reforma do ensino médio.

Com base nessa reflexão, Orlandi (2020a) sublinha que é nesse espaço da deriva que o inconsciente e a ideologia produzem sentidos e moldam os sujeitos. A linguagem, nesse quadro, é sempre uma produção social. Como afirma Orlandi (2011), a linguagem não é instrumento, mas relação que constitui e transforma a sociedade: "a linguagem é uma produção social, considerando que tanto a linguagem quanto o trabalho resultam da interação entre o homem e a realidade natural e social" (Orlandi, 2011, p. 24).

Essa indissociabilidade entre linguagem e sociedade caracteriza a Análise de Discurso como terreno privilegiado para pensar o modo de existência da linguagem. O discurso, conforme definido por Pêcheux [1983] 2008, como efeitos de sentidos entre locutores, não é expressão de um conteúdo, mas materialização de relações sociais e históricas. Nessa direção, Orlandi (2011) afirma que "Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação" (Orlandi, 2011, p. 26). Portanto, todo discurso se inscreve em uma formação social, atravessada por regras constitutivas da significação. O sujeito, ao produzir linguagem, reproduz sentidos preexistentes, ainda que, na superfície, acredite ser a origem exclusiva de seu discurso: "o sujeito que produz a linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente" (Orlandi, 2011, p. 26).

Na conjuntura específica desta pesquisa, voltada ao sujeito-professor nas condições de ensino médio, a noção de formação social é fundamental. O ensino médio não é um campo autônomo, isolado das determinações históricas e ideológicas. Pelo contrário, é um espaço onde discursos se estabilizam, legitimam-se, reproduzem-se, garantindo a continuidade de relações de poder e modos de subjetivação que organizam o campo educacional.

A teoria de Althusser (1985) ajuda a compreender essa dinâmica. O autor distingue entre Aparelhos Repressivos de Estado (como a polícia e o exército) e Aparelhos Ideológicos de Estado, entre os quais a escola ocupa posição central. A escola opera principalmente pela ideologia, e sua função ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos técnicos. Althusser (1985) pergunta: "O que se aprende na escola?" E responde:

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto, algumas técnicas,

e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção [...]. Ensina também a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a ‘mandar bem’, isto é (solução ideal) a ‘falar bem’ aos operários, etc. (Althusser, 1985, p.58 – grifos do autor).

Portanto, a escola não apenas instrui: forma sujeitos, inculca normas, valores e crenças. No movimento da ideologia, ela prepara os futuros trabalhadores, técnicos, gestores, operários e capitalistas para seus lugares na divisão social do trabalho. É neste entremeio, entre a materialidade dos discursos e a formação dos sujeitos, que esta pesquisa se inscreve. Quando o ensino médio é reformulado dentro de um discurso que enfatiza a flexibilização curricular e a preparação para o mercado, e o sujeito-professor passa a se deslocar da sua área de saber, não podemos ler apenas como uma mudança pedagógica, mas se inscreve como a reiteração de um funcionamento ideológico que estrutura os dizeres sobre a escola, o conhecimento e a formação dos sujeitos que nela se constituem. O que se apresenta como inovação carrega, de modo material, relações de força que reatualizam as formas de disciplinar corpos e discursos, operando sob a aparência da autonomia e da escolha.

Para acompanhar esse funcionamento, nossa posição teórico-metodológica se ancora na análise de discurso proposta por Pêcheux, que, em sua formulação, articula materialismo histórico, linguística e teoria do discurso. Como aponta o autor, "Ele [o método] reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico" (Pêcheux; Fuchs, [1990] 2014, p. 160). Essa articulação implica, ainda, reconhecer que essas regiões são deslocadas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica: "Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade" (Pêcheux; Fuchs, [1990] 2014, p. 160).

A análise do discurso, assim, não se reduz nem à análise linguística nem ao tratamento automático de textos, já que "tudo se passa como se a análise morfosintática colocasse necessariamente em jogo elementos que temos o hábito de denominar semânticos" (Pêcheux; Fuchs, [1990] 2014, p. 172), o que exige preparar o terreno para uma revolução teórica, ainda incerta em sua forma.

Essa distinção entre análise linguística e análise discursiva é fundamental para compreendermos que a análise do discurso recusa a neutralidade da linguagem, operando, ao contrário, no deslocamento dos sentidos e no reconhecimento de sua produção histórica. Como destaca Pêcheux ([1988] 2014) o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a

esta ou aquela formação discursiva. O conceito de formação discursiva, assim, é central, pois, ela é o conjunto de condições históricas que determina o que pode e deve ser dito, articulando-se às formações ideológicas dominantes.

Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sobre a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc). Pêcheux ([1988] 2014, p. 147)

A análise de discurso, portanto, implica historicizar o dizer, compreender que os sentidos são efeitos produzidos pela relação entre o sujeito, a história e a ideologia. Orlandi (2011) contribui para essa compreensão ao mostrar como o discurso institucionalizado da escola opera sob a lógica da reprodução cultural, mascarando-se sob a aparência de um discurso neutro e científico. Para a autora, o discurso pedagógico "seria um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser sujeito (credibilidade da ciência)" (Orlandi, 2011, p. 28).

Contudo, contrariando essa noção de neutralidade, Orlandi descreve o funcionamento de três tipos de discurso que coexistem na escola: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico, há polissemia, pois, o referente são os interlocutores; no discurso polêmico, a polissemia é controlada; já no discurso autoritário, o referente é apagado, o que reforça a ilusão de uma transparência do saber. Como aponta Orlandi (2020a, p. 34), a polissemia é o que permite o "deslocamento, ruptura de processos de significação", jogando com o equívoco.

Atualmente, o discurso pedagógico escolar se mostra "como um discurso autoritário" (Orlandi, 2011, p. 29), operando pela metalinguagem que organiza o sistema de ensino de modo fragmentado e hierarquizado, mas sob a aparência da homogeneidade e do consenso. Essa operação silencia as tensões históricas e políticas que circulam o saber escolar. Desse modo, compreendemos que a relação dos sujeitos com seus discursos é atravessada pela história: não há dizer sem memória discursiva, não há constituição de sentidos sem a inscrição histórica do sujeito. Pêcheux ([1988] 2014) é preciso ao afirmar que,

[...] o sentido de uma palavra, uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux ([1988] 2014, p. 146).

Assim, o discurso não é apenas a expressão do pensamento de um sujeito individual, mas o efeito da posição que esse sujeito ocupa em relação às formações ideológicas e discursivas. A interpelação ideológica, conforme Pêcheux ([1988] 2014), transforma indivíduos em sujeitos do discurso, pois, "os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem" (Pêcheux ([1988] 2014, p. 147). Nesse movimento, Orlandi (2020a) introduz o conceito de interdiscurso, o conjunto de todos os já-ditos que possibilita e limita o que pode ser formulado. O interdiscurso é condição de produção do intradiscurso — o dizer atual —, estruturando, pelo esquecimento e pela memória, o acontecimento do discurso (Orlandi, 2012). A análise do discurso, nessa perspectiva, compromete-se a historicizar o dizer, a produzir deslocamentos que marcam a materialidade ideológica do sentido, compreendendo que: "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia" (Pêcheux *apud* Orlandi, 2012, p.17).

Assim, ao acompanharmos os deslocamentos que marcam o ser-estar professor nos itinerários formativos, encontramos um espaço em que as fronteiras não cessam de se reconfigurar, em que o escuro insiste como parte do percurso. Compreender essas materialidades exige voltar-se para as condições que as tornaram possíveis, sem as quais seu funcionamento na escola pública permaneceria opaco. É nesse gesto que nos voltamos a seguir, para a análise das condições de produção do Novo Ensino Médio e dos sujeitos-professores de línguas.

1.2 SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO? AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Toda análise do discurso pressupõe a consideração de suas condições de produção. Falar das condições de produção não é simplesmente localizar o enunciador no tempo e no espaço, mas compreender o entrelaçamento de posições, relações de força e formações imaginárias que sustentam o que é possível dizer. Nessa perspectiva, ao desenvolver as análises que se seguem, buscarei delinear essas condições, atentando para o modo como os sujeitos-professores de línguas se colocam e são colocados no movimento discursivo que atravessa a implementação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Na obra *Por uma análise automática do discurso* (Pêcheux, [1990] 2014), o discurso é concebido como parte de um mecanismo em funcionamento, inscrito em um sistema de normas que deriva da estrutura de uma ideologia política e ocupa um lugar específico no

interior de uma formação social. Pêcheux observa que “o discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produções dadas” (Pêcheux, [1990] 2014, p. 76). Assim, o que é dito e o modo como é dito não escapam das relações de força e da posição que o sujeito ocupa no espaço social.

Ao enunciar diferentes elementos estruturais das condições de produção, Pêcheux ([1990] 2014) demonstra que lugares como o do patrão, do diretor e do funcionário, ainda que definidos por propriedades diferenciáveis na estrutura social, não se projetam de maneira direta no discurso. Em vez disso, eles se transformam: no processo discursivo, o que opera são formações imaginárias que atribuem imagens a esses lugares, imagens que os sujeitos fazem de si e dos outros, no jogo entre quem fala e para quem se fala. Nas palavras do autor:

Seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos funciona* como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado* [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro. (Pêcheux, [1990] 2014, p. 82)

Dessa forma, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias que atravessam e sustentam o funcionamento do discurso. Pêcheux ([1990] 2014) organiza essas relações no quadro a seguir, em que o lugar de A e de B é atravessado por perguntas implícitas que fundam a imagem que cada sujeito faz de si e do outro.

Quadro 1 - Formações imaginárias

Significação da expressão	Questão implícita, cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux ([1990] 2014)

Essa perspectiva é desenvolvida também por Orlandi (2020a), para quem a relação entre situação empírica e posição discursiva é mediada por regras de projeção, pois "o que significa no discurso são essas posições" (Orlandi, 2020a, p. 38). Desse modo, o que funciona nas condições de produção não é apenas o lugar empírico, mas as representações que se organizam nas relações de sentido, nos mecanismos de antecipação e nas relações de força.

Primeiramente, as relações de sentido fazem com que um dizer aponte sempre para outros, anteriores, imaginados ou possíveis, desestabilizando qualquer ideia de começo absoluto ou de final definitivo para o discurso. Em segundo lugar, o mecanismo de antecipação permite ao sujeito projetar-se no lugar do outro, regulando o seu dizer a partir da expectativa de como será ouvido (Orlandi, 2020a, p. 37). Por fim, as relações de força impõem uma hierarquia no valor dos dizeres, uma vez que "as palavras do professor produzem sentidos diferentes (valem mais) do que as de um aluno" (Orlandi, 2020a, p. 37). Portanto, como resume Orlandi (2020a), as condições de produção compreendem a materialidade da língua, a formação social e o mecanismo imaginário que organiza imagens dos sujeitos e dos objetos do discurso em um dado contexto sócio-histórico.

Nesta pesquisa, o discurso dos sujeitos-professores de línguas nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio constitui o objeto de análise. Desse modo, ressoam as palavras de Ferraça (2019, p. 16), para quem as entrevistas permitem "escutar o ordinário de um cotidiano que se inscreve na história, em um social rachado, dividido por fronteiras histórico-político-ideológicas, no encontro com condições de produção dadas". É nesse desencontro entre tempos — passado e presente — que os sentidos se movem, sustentando aquilo que "não podia ser esquecido" (Ferraça, 2019, p. 18) e constituindo a memória discursiva que se atualiza nos dizeres.

Falar do Novo Ensino Médio é entrar em um campo constituído por disputas de sentidos, em que a escola pública, os sujeitos que nela trabalham e estudam, e as políticas que a regulam são marcados por atravessamentos históricos, econômicos e ideológicos. Assim, é preciso situar as condições de produção desse discurso: quando falamos do Novo Ensino Médio, de que lugar falamos? Em que condições históricas esse projeto se materializa e se dá a ler?

As discussões que operam na reforma do ensino médio no Brasil não são recentes, ainda que sua implementação legal tenha ocorrido apenas em 2017. É possível

observar que reformas como essa se inscrevem em uma engrenagem mais ampla de tentativas de reconfiguração do sistema educacional brasileiro, orientadas, em grande parte, por demandas associadas ao século XXI. No entanto, essa trajetória não se dá sem conflito. Como aponta Kuenzer (2017), o campo de disputas se materializa entre abordagens divergentes, que operam sob diferentes sentidos de modernização: de um lado, setores privados, cada vez mais presentes na formulação de políticas públicas, apostam na flexibilização dos percursos formativos como meio de alinhar os alunos a projetos de vida e interesses pessoais; de outro, entidades e intelectuais voltados à defesa da classe trabalhadora sustentam a necessidade de uma formação integrada, que combine ciência, tecnologia, cultura e trabalho de modo orgânico.

Nessa perspectiva, essa oposição funciona como um embate sobre a própria definição do que é "educar" no espaço público. De um lado, a flexibilização é significada como condição de liberdade e adequação ao mercado; de outro, a integração curricular é reivindicada como resistência à fragmentação do conhecimento e da formação humana. Kuenzer (2017) mostra que setores como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho de Secretários de Educação passam a produzir sentidos de rigidez para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012), tomando-as como obstáculo à modernização pretendida. Já o Movimento em Defesa do Ensino Médio denuncia que a flexibilização rompe com os princípios da educação básica previstos tanto na LDB/1996 quanto nas DCNEM/2012, instaurando uma lógica de fragmentação e de enfraquecimento da formação escolar. Essa tensão se condensa na formulação de Kuenzer (2017, p. 336), que nos permite observar como a luta simbólica em torno da reforma se distribui:

Se os setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem a flexibilização, os intelectuais e alunos que vêm defendendo, ao longo dos últimos trinta anos, uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei.

Ao tomar essa formulação, é possível compreender que o enfrentamento não é apenas técnico ou pedagógico, mas atravessa a disputa pelo próprio sentido da escola pública e de seus destinatários. Sentidos da educação como bem de mercado pode ser mais bem compreendido à luz das análises de Oliveira e Fonseca (2005), que examinam a inscrição dos princípios neoliberais nas reformas educacionais brasileiras, sobretudo

no período de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Segundo os autores, a descentralização, um dos pilares dessas reformas, não se configura apenas como redistribuição de responsabilidades, mas funciona como um deslocamento da responsabilidade pelo sucesso escolar para as próprias escolas e comunidades, imbricando práticas do setor privado no espaço da educação pública.

A descentralização, nessa perspectiva, articula-se a uma nova cultura escolar, sustentada nos valores da eficiência, da produtividade e da competitividade, conceitos que ressoam uma lógica empresarial e mercadológica (Oliveira; Fonseca, 2005, p. 59). A gestão escolar é reconfigurada como gestão de empresa: espera-se que a escola se torne capaz de buscar fontes alternativas de financiamento, de adotar práticas de liderança empreendedora e de se adaptar às exigências de performance. Essa lógica, que se consolida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), inscreve na legislação a valorização da autonomia administrativa e da gestão participativa, ao mesmo tempo que desloca para o espaço local a responsabilidade por condições estruturais que, antes, eram atribuídas ao Estado. Oliveira e Fonseca (2005) observam que esse funcionamento da autonomia opera no duplo movimento de oferecer liberdade aparente às instituições, ao mesmo tempo que reforça a precarização e a competição entre elas.

No ensino médio, especificamente, a LDB/1996 reafirma a orientação da educação para o mercado de trabalho, enfatizando a formação tecnológica e profissional. Nessa direção, a escolarização deixa de se organizar prioritariamente em torno de uma formação crítica e ampla, para se tornar cada vez mais alinhada às exigências de formação de mão de obra qualificada. Como mostram Oliveira e Fonseca (2005), essa perspectiva está saturada pela lógica neoliberal, que atribui à escola a função de formar sujeitos adaptáveis, produtivos e eficientes. O que se destaca, portanto, é que as reformas educacionais brasileiras materializam um deslocamento: a educação pública passa a ser atravessada pela lógica de mercado, reconfigurando os sentidos de escola, de aluno e de formação. Como operam Oliveira e Fonseca (2005), a descentralização e a flexibilização, apresentadas sob a perspectiva da modernização, instauram na escola uma racionalidade de conformidade às exigências do capital, na qual a eficácia substitui a formação, e a competição suplanta a cooperação.

As condições de produção que configuram o processo de reformulação do ensino médio no Brasil, tensionadas pela implantação dos itinerários formativos, encontram um

momento de inflexão no governo da presidente Dilma Rousseff. É sob sua gestão que o Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, sancionado em 2014 por meio da Lei n.º 13.005/2014, inscreve novas diretrizes no espaço da educação básica, reafirmando o imperativo da ampliação do acesso e da melhoria da qualidade do ensino médio.

Na materialidade do PNE, pode-se observar um funcionamento que propõe a revisão da organização curricular do ensino médio, destacando, na Meta 3, a estratégia da institucionalização do currículo integrado. Essa proposta não se apresenta apenas como tentativa de superação da fragmentação do ensino, mas também como dispositivo que organiza o conhecimento a partir de uma lógica de articulação entre áreas — ciência, trabalho, linguagem, tecnologia, cultura e esporte —, conforme registrado: “incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos” (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, o currículo integrado, que à primeira vista pode ser interpretado como resposta às demandas históricas de integração curricular, também funciona como um articulador que impulsiona uma formação voltada para o desenvolvimento de competências, articulando-se, assim, a uma concepção de educação afinada às exigências do mercado. Tal funcionamento discursivo tensiona a escola em sua função histórica de formação crítica, instaurando deslocamentos significativos na forma como o processo educativo é significado. Como se observa, a formação orientada por competências, almejada pelo PNE, aponta para uma visão que pode desconsiderar aspectos fundamentais da educação, como a promoção do pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Ainda no âmbito do PNE, a Meta 6 assume relevância ao propor a ampliação da educação em tempo integral¹⁷, determinando que “50% das escolas públicas” ofereçam esta modalidade a “25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014). Nesse ponto, ressoa a análise de Ferretti (2018, p. 28), para quem “a escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação”.

¹⁶ BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024; Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125). Disponível em <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de jun. de 2023.

¹⁷ Ferretti (2018) descreve que a proposta da escola em tempo integral no Novo Ensino Médio está cautelosamente ancorada no Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Meta 6.

Entrelaçado a essas diretrizes está o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI)¹⁸, instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e que aparece, na documentação, como iniciativa para “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (Brasil, 2014, p. 52). Articulado ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (Decreto n.º 6.094/2007), o ProEMI traz à cena a atuação crescente de organizações privadas no interior das políticas públicas, promovendo uma ideia de inovação atrelada à inserção de tecnologias e ao desenvolvimento de competências, sem, no entanto, deslocar as bases tradicionais de desigualdade.

Nas análises de Sanzovo (2020), encontra-se a inscrição de que, ainda que os governos de Lula e Dilma tenham mobilizado políticas públicas com forte marca de preocupação social, o campo da educação permaneceu funcionando por interesses de instituições privadas - não houve questionamento substantivo sobre a participação da iniciativa privada no campo educacional.

A inflexão mais visível nesse percurso político-discursivo acontece com o afastamento definitivo da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, em decorrência do processo de *impeachment*. Sanzovo (2020) chama atenção para a natureza do afastamento, ao afirmar que o processo teve como fundamento a acusação de crime de responsabilidade fiscal (as chamadas pedaladas fiscais), mas foi marcado por intensas disputas políticas e econômicas. A ascensão de Michel Temer ao poder não apenas desloca a direção política do país, mas também reinscreve, no campo educacional, o projeto neoliberal iniciado na década de 1990.

É nesse cenário de transição que se atropelam os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda sob a gestão de Dilma Rousseff, foi disponibilizada, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC, antecedida por seminários estaduais de discussão. Com o afastamento da presidenta, e sob a nova condução do Ministério da Educação, inicia-se a elaboração da terceira versão da Base, como aponta Sanzovo

¹⁸ BRASIL. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomediainovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2023.

(2020), a mudança política interfere diretamente na composição das equipes e no rumo da elaboração da Base, marcando o alinhamento com interesses privados e empresariais.

Ao significar esse processo, observamos que o chamado Novo Ensino Médio, tal como instituído na sequência, está atravessado por uma memória discursiva que reacende o ideário de formação por competências, flexibilidade curricular e protagonismo juvenil. É nesse ponto que o discurso da integralidade se articula a uma concepção funcional de competência, cujo sentido se desloca conforme a rede de formulações e a posição enunciativa ocupada por quem enuncia. A noção de “itinerários formativos”, embora se anuncie como ampliação das possibilidades de escolha do aluno, inscreve-se numa cadeia discursiva mais ampla, em que o léxico da liberdade e da autonomia é mobilizado para sustentar um funcionamento discursivo que mantém, sob novas roupagens, os imperativos de adaptação e empregabilidade. Tal noção comparece, inclusive, no interior da própria Medida Provisória nº 746/2016, articulada à sentidos de “adequação às demandas do setor produtivo”, como se vê na seguinte formulação:

Art 36

§ 3º-A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 11 A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do **caput** considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2016, s/p.)

Essa formulação, que comparece no corpo da medida como dispositivo legal, faz funcionar sentidos que vão além do que está literalizado, pela via da nomeação (“experiência prática”, “setor produtivo”, “certificados intermediários”), opera-se o deslocamento do eixo formativo para o eixo da produtividade e da qualificação por etapas, instaurando uma lógica de escalonamento da formação vinculada diretamente à lógica do capital. Assim, sob a aparência de inovação, o dizer estatal inscreve efeitos de continuidade com outras políticas anteriores marcadas pela valorização da adaptação ao mercado como finalidade última da educação.

Nessa direção, o “novo” que dá nome à reforma não se sustenta como rompimento com o passado, mas se constitui como efeito de sentido na relação entre o

já-dito e o que se formula no presente, entre a memória discursiva e o acontecimento enunciativo. É nesse ponto que as palavras de Orlandi nos deslocam: “não há sentidos sem repetição” e, justamente por isso, “os sujeitos (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o efêmero e o que se eternaliza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder” (Orlandi, 2020a, p. 36).

Esse dizer não apenas confirma, mas sustenta o movimento que analisamos: o “novo” não é um começo do nada, mas inscrição na memória que, pela repetição, abre espaço para o diferente sob o governo das relações de poder. É nessa tensão que podemos pensar a permanência. Permanência de quê? daquelas formações discursivas que continuam a alimentar o imaginário da modernização e da eficiência, sustentando-o e fazendo-o circular. Assim, o “novo” precisa ser interrogado não tanto pelo conteúdo que traz, mas por seu funcionamento discursivo: de onde fala? O que silencia? A quem interpela? Ao colocarmos essas questões, vemos que os itinerários formativos, ao mesmo tempo em que se enunciam como instrumentos de liberdade, operam também como estratégias de gestão da precariedade e de responsabilização individual pela formação e pela inserção no mundo do trabalho.

Localizamos, nesse período, a apresentação da Medida Provisória (MP) 746 editada em 22 de setembro de 2016 pelo Presidente da República, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) como um acontecimento histórico filiado a tensões políticas e discursivas. Conforme destacado por Ferretti (2018), “[...] a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados” (Ferretti, 2018, p. 26). O autor observa que, embora o Projeto de Lei 6840 tenha sido objeto de contestação, especialmente pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos desse projeto sobreviveram e se reinscreveram na Lei 13.415, com alterações, entre as quais se destaca a constituição dos chamados itinerários formativos, ainda que “bastante modificados” (Ferretti, 2018, p. 26).

Nesse sentido, vai se constituindo uma memória discursiva que tensiona a compreensão de que a reforma teria surgido de maneira abrupta apenas a partir da MP 746. Ferretti (2018) aponta que a apresentação dessa reforma por meio de medida provisória pode ter gerado a percepção de uma ação autoritária por parte do governo vigente, sobretudo entre aqueles que não acompanhavam os debates mais amplos sobre

a educação nacional. Nessa perspectiva, é possível perceber a emergência de sentidos que remetem à urgência, à necessidade e à autoridade governamental, compondo a cena discursiva da reforma.

Ainda no interior dessas condições, a MP 746 figura como a segunda ação de grande impacto do governo Temer, conforme nos lembra Ferretti (2018). A primeira teria sido a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente convertida no Projeto de Lei 55/2016 e, mais tarde, na PEC 95, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal, limitando os gastos públicos primários por 20 anos a partir de 2017. É nessa conjuntura de restrição orçamentária e de intensificação de políticas neoliberais que se dá a inscrição do Novo Ensino Médio, implicando sentidos que articulam gestão, eficiência e flexibilização.

A leitura desses acontecimentos, fundamentada no gesto de interpretação que sustenta esta tese, compreende que os relatórios e estudos apresentados, tanto nacionais quanto internacionais, operam dentro de um espaço de filiação política e ideológica. Como aponta Ferretti (2018), esses documentos indicam deficiências na qualidade da educação, o que, em sua formulação, sustenta a necessidade de reformas estruturais. No entanto, o que se coloca em evidência aqui é que esses relatórios não falam de um lugar neutro; antes, funcionam como dispositivos de sustentação discursiva de determinadas políticas. Nesse funcionamento, como interpretamos, produzem o efeito de naturalização da necessidade da reforma.

Ferretti (2018) menciona que foram realizadas consultas públicas para colher opiniões da sociedade, mas é importante considerar que essas manifestações foram também atravessadas por interesses diversos e, muitas vezes, tensionadas por demandas que não coincidem integralmente com a proposta efetivada. Tal movimento pode ser compreendido, a partir da perspectiva discursiva que orienta esta pesquisa, como parte de um jogo de forças que busca legitimar a reforma pela via da participação social, ainda que essa participação seja, em parte, capturada e ressignificada no interior das condições políticas daquele momento.

É também relevante recuperar, como parte das condições de produção deste trabalho, que, embora a gestão do ensino médio seja responsabilidade de cada estado, a organização curricular e a estrutura geral são orientadas nacionalmente por legislações e diretrizes, como a LDB, os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses instrumentos normativos, conforme lembra Ferretti (2018), são

elaborados por agentes estatais e operados por interesses que, nem sempre, alinham-se diretamente às necessidades educacionais dos sujeitos-alunos e dos sujeitos-professores.

Nesse percurso, identificamos, ainda, o espaço da página eletrônica do Ministério da Educação (MEC)¹⁹ como um lugar de circulação de discursos que sustentam o Novo Ensino Médio. Documentos como a Lei 13.415/2017, a Portaria nº 649/2018 (Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Portaria nº 1432/2018, que estabelece referenciais para a organização dos itinerários formativos, compõem essa rede de sustentação discursiva.

Segundo esses documentos, a reforma do ensino médio objetiva "a modernização e reestruturação do currículo dessa etapa de ensino, com o objetivo de torná-lo mais flexível e adequado às necessidades dos alunos, bem como às demandas do mercado de trabalho e da sociedade em geral" (Brasil, 2017, p. 3). A flexibilidade e a adaptação às exigências de mercado são empregadas, nesse discurso, como categorias naturalizadas, funcionando para deslocar o centro da formação escolar da formação crítica e integral para a formação voltada ao mercado. Na Lei 13.415/2017, o artigo 36 enuncia que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para a conjuntura local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2017, p. 3).

A materialidade desse enunciado marca o funcionamento de uma lógica de diferenciação e adaptação, que pode ser interpretada como constitutiva do projeto de flexibilização da formação no ensino médio.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁰, destacamos que sua aprovação precedeu a promulgação da Lei 13.415/2017. A BNCC é apresentada como um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 7), tendo como princípio assegurar os "direitos de aprendizagem e

¹⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Marco Legal – Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal>. Acesso em: 07 ago. 2023.

²⁰ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

desenvolvimento", alinhando-se aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE). A inscrição da BNCC nesse processo pode funcionar como base para uma formação orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que, ainda que enunciados no plano legal, são articulados pelas tensões políticas do momento histórico de sua formulação.

É importante destacar que, nas condições de produção em que o Novo Ensino Médio se constitui, o funcionamento discursivo do "novo" se articula a velhos sentidos já estabilizados em reformas anteriores. Nesse sentido, Lourenço (2021, p. 213) formula que os itinerários formativos "devem ser elaborados de acordo com as necessidades locais e as possibilidades de oferta dos sistemas de ensino e das instituições escolares", o que implica, na materialidade, uma tensão entre a promessa de escolha individual e as limitações concretas impostas pelas condições socioeconômicas e infraestruturais das escolas. Assim, o que poderia se apresentar como liberdade de escolha aos alunos passa a funcionar, na prática, como uma escolha restrita, deslocada pela capacidade material das redes de ensino e pela política de financiamento da educação pública.

Ainda nesse deslocamento de sentidos, Pfeiffer (2018) observa que o movimento de reorganização curricular promovido pela reforma do ensino médio e pela BNCC se inscreve em uma lógica de responsabilização individual, em que os alunos são convocados a fazer escolhas que nem sempre encontram sustentação em condições objetivas de igualdade. Desse modo, como formula a autora, produz

[...] o efeito imaginário de que este jovem, referente discursivo construído na reforma do Ensino Médio, e a escola pressuposta pela reforma, têm escolhas. Ou seja, todos estão incluídos: os jovens, as escolas e os professores, nesse processo de construção de diferentes itinerários à disposição de todos. Não há divisão, não há história, não há o político funcionando. As condições materiais de existência são iguais para todos – efeito imaginário dos mais transparentes." (Pfeiffer, 2018, p. 46).

A formulação de Pfeiffer (2018, p. 46) aponta para um funcionamento discursivo que apaga as marcas da desigualdade ao instaurar o efeito imaginário de que todos, jovens, professores e escolas, dispõem igualmente de escolhas no processo de construção dos itinerários formativos. Trata-se de um modo de significar que neutraliza as divisões sociais e políticas, ao produzir uma cena escolar onde não haveria conflitos, disputas ou assimetrias históricas. Esse funcionamento ideológico opera por meio do que a autora chama de “efeito imaginário dos mais transparentes”(ibid, 2018, p.46):

uma transparência que encobre a opacidade das condições materiais de existência e sustenta um imaginário de igualdade.

A convocação à escolha, nesse cenário, não leva em conta os atravessamentos de classe, raça, território ou gênero, mas projeta um sujeito universal, o “jovem da reforma”, que, ao ser interpelado como livre e autônomo, é responsabilizado por seu trajeto escolar, como se ele não fosse também determinado por políticas públicas, por disputas históricas e por condições concretas de possibilidade. O apagamento da história, da divisão e do político funciona, portanto, como estratégia de sustentação de uma racionalidade meritocrática que desloca a responsabilidade para o sujeito e silencia os efeitos das desigualdades estruturais. “Assim sendo, o imaginário que se institui diz respeito ao projeto de individualização dos sujeitos, à meritocracia e à desresponsabilização do Estado, construindo um movimento de continuidade com outras máscaras.” (Pfeiffer; Silva; Petri, 2019, p. 130).

Ao problematizar esse cenário, Oliveira e Fonseca (2017) chamam a atenção para o modo como a organização por áreas e itinerários, ainda que apresentada sob o efeito de inovação, não rompe com a lógica de um currículo prescritivo e fragmentado. Pelo contrário, segundo o autor, reinscreve, de outro modo, sentidos de um ensino técnico e pragmático, orientado por interesses econômicos e de mercado, já operantes em reformas anteriores, como a da LDB nº 5.692/71. A presença de um tecnicismo renovado no discurso da BNCC e da reforma do ensino médio, portanto, não configura uma ruptura, mas uma reatualização de sentidos que já circulavam no discurso educacional brasileiro.

Assim, quando a BNCC organiza a formação geral básica e os itinerários formativos em áreas do conhecimento, propõe uma flexibilização do currículo que, em vez de romper com a estrutura disciplinar tradicional, reconfigura-a sob outra lógica: a lógica da adaptabilidade às demandas do mercado, como já pontuado por Silva (2017). A autora observa que a formação por competências e habilidades, central na BNCC e nos itinerários, atua como um deslocamento do sentido de educação de uma formação humana ampla para uma formação utilitarista, moldada pelas exigências do capital. Desse modo, a organização curricular do Novo Ensino Médio, fundamentada na BNCC, não rompe com o modelo anterior, mas o reinscreve, sob outras condições, sentidos

antigos²¹, a saber, a centralidade da preparação para o trabalho, o enfraquecimento da formação crítica e a responsabilização individual dos alunos pelos resultados de sua escolarização.

Cabe destacar que, de acordo com o que já havia sido proposto pela BNCC, o Novo Ensino Médio não está organizado por disciplinas, mas, sim, por Componentes Curriculares²² por Áreas do Conhecimento, que constituem a Formação Geral Básica, fundamentada na BNCC. Estas áreas estão divididas em: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A outra parte do currículo é caracterizada como a parte flexível, denominada Itinerários Formativos (Brasil, 2018).

A promulgação da reforma do ensino médio, materializada inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016, e posteriormente incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), abre condições de produção circuladas por múltiplas tensões, que não se esgotam nas questões práticas, como financiamento ou infraestrutura escolar. Tais tensões mobilizam também disputas em torno do acesso à formação técnica e da capacidade real das instituições públicas de ensino de concretizar as mudanças exigidas. O cenário político, nesse movimento, funciona como elemento determinante na produção dos sentidos sobre a reforma, especialmente na conjuntura de transição governamental entre Jair Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva, intensificando instabilidades e reinscrevendo embates sobre o direcionamento da educação no país.

Nesse deslocamento, Silva e Araújo (2021) retomam a historicidade dessa discussão, apontando para o descontentamento que atravessa o tecido social desde a edição da MP 746/16. Para as autoras, o movimento de flexibilização curricular inscreve efeitos de sentido que se associam, por um lado, à exclusão da obrigatoriedade de componentes como Filosofia, Sociologia e Artes, e, por outro, à autorização da entrada de profissionais sem formação docente formal, legitimados sob o título de “notório saber”. A forma autoritária de apresentação da reforma pelo governo de Michel Temer, sem amplo debate social, tensiona ainda mais a produção dos sentidos sobre o Novo Ensino Médio. Silva e Araújo (2021) assinalam que, ao ser absorvida pela LDB, a reforma transfere a estados e municípios a responsabilidade por sua implementação,

²¹ A reinscrição de sentidos antigos, embora sob outras condições, será explorada no capítulo II.

²² Discutiremos de maneira mais aprofundada sobre as nomeações dos saberes no capítulo II

processo que faz emergir, com ainda mais força, as desigualdades regionais na educação.

Sanzovo (2020), ao historicizar esse processo, observa que a profunda transformação no ensino médio, articulada à aprovação da PEC 241/2016, que congela investimentos públicos e sociais, mobiliza movimentos de resistência, principalmente estudantis, organizados no chamado movimento “Ocupas”. A autora pontua que “com a homologação dessa última parte da BNCC, a base passa a ter as aprendizagens previstas para todos os níveis de ensino da Educação Básica” (Sanzovo, 2020, p. 24), funcionando como elemento de centralização curricular, em detrimento das especificidades locais. Ainda que audiências públicas tenham sido realizadas para avaliar a proposta de reforma, Sanzovo (2020) destaca que tais espaços não impediram que fortes críticas fossem formuladas, especialmente quanto à priorização do ensino de português e matemática em detrimento de outras áreas do conhecimento.

Nesse jogo de forças, a análise de Ferretti (2018) permite compreender que, embora os estados figurem como responsáveis diretos pela estruturação do ensino médio, essa responsabilidade não se dá de forma isolada: as políticas nacionais, como a própria LDB, os Planos Nacionais de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituem molduras que orientam e, ao mesmo tempo, tensionam as práticas locais. Para Ferretti (2018), essas políticas educacionais não emergem de consensos amplos; ao contrário, operam no interior de um campo constituído por múltiplos interesses, frequentemente conflitantes.

As condições de produção do Novo Ensino Médio, nesse entrecruzamento de discursos, configuram-se, portanto, como atravessadas por demandas econômicas que pressionam a educação pública a se alinhar às necessidades do mercado de trabalho. O currículo, nesse processo, é tensionado a priorizar competências técnicas e habilidades específicas, aquelas consideradas como potencializadoras da empregabilidade juvenil.

Essa lógica, ao se constituir na materialidade dos documentos oficiais e na discursividade que circula sobre a reforma, também se filia à constituição do sujeito-professor, interpelado a adaptar sua prática pedagógica aos imperativos da empregabilidade e da formação por competências. No interior desse quadro, será necessário observar, na continuidade desta tese, como esses efeitos de sentido se inscrevem nos dizeres dos sujeitos-professores de línguas, sujeitos que, chamados a atuar nos itinerários formativos, deslocam-se em seu ser-estar docente. Retomaremos,

nos capítulos II e III, a análise discursiva das narrativas dos professores, focalizando os efeitos da reforma não apenas como reorganização institucional, mas como operação discursiva de deslocamento nos modos de constituição dos sentidos de ensinar e aprender.

Adiantando essa problematização, é importante marcar que o sujeito-professor não funciona simplesmente como transmissor das políticas educacionais. Ele é, antes, atravessado por elas, sendo chamado a reinscrever sentidos sobre a docência a partir da interpelação que o constitui. Assim, quando dizemos que o sujeito-professor aparece como "porta-voz" das políticas, não estamos afirmando uma adesão passiva; ao contrário, compreendemos que ele é interpelado a enunciar sentidos que ora repetem, ora deslocam as diretrizes impostas, sempre a partir de sua posição de sujeito histórico, inscrito pelas materialidades da língua e do mundo.

Constitui-se, desse modo, um espaço discursivo tenso e conflituoso, no qual os sentidos sobre o ser e o estar professor de línguas nos itinerários formativos se produzem entre a afirmação de uma formação por competências e a resistência à precarização do conhecimento e do trabalho docente. É nesse entremeio, nesse entre-dizer, que localizamos a inscrição do sujeito-professor neste trabalho: um sujeito em deslocamento, tensionado entre políticas que o constituem e práticas que o circulam, sempre na instabilidade própria da linguagem.

1.3 DE QUEM ESTAMOS FALANDO? OS SUJEITOS-PROFESSORES DE LÍNGUAS QUE ILUMINARAM A PESQUISA

Quando nos perguntamos sobre os sujeitos que constituem esta pesquisa, é preciso dizer que não partimos de sujeitos transparentes, dados em si mesmos, prontos para serem descritos. Falamos de sujeitos-professores de línguas, em serviço, inscritos em práticas escolares concretas, marcadas por deslocamentos, silenciamentos e tensionamentos que constituem o cotidiano do trabalho docente nas escolas públicas de ensino médio.

Esses sujeitos, cujas vozes escutamos ao longo desta pesquisa, vivem e trabalham no município de Chapecó, no oeste de Santa Catarina. A maioria habita a zona urbana, mas seus percursos extrapolam os limites da cidade — há quem atravesse o interior, quem vá a municípios vizinhos, quem percorra caminhos múltiplos para

ocupar espaços escolares tão diversos quanto as condições em que exercem sua docência. Suas trajetórias não se estabilizam, elas oscilam e resistem dentro de uma escola que se transforma, muitas vezes sem que esses sujeitos tenham participado das decisões que reconfiguram seu trabalho.

A escolha de Chapecó como lugar de escuta não se faz por acaso. Este é também o meu lugar de morar e de me constituir como professora de línguas, desde 2010. Aqui, entre escolas públicas estaduais, fui sendo interpelada por discursos que tensionam o ensinar e o aprender no ensino médio, especialmente a partir das reformas que se anunciam como “novidade”, mas que operam por apagamentos e repetições. É nesse lugar, atravessado por sentidos em disputa, que também me constituo pesquisadora, na Universidade Federal da Fronteira Sul, primeiro na especialização, depois no mestrado, e agora neste percurso de doutoramento. Escolher Chapecó é, assim, uma escolha operada por sentidos afetivos, políticos e discursivos. Escolho escutar onde também opero pelas mesmas interrogações.

Para localizar o leitor em relação ao território que também inscreve os sentidos desta pesquisa, apresento, a seguir, dados que nos situam geograficamente. O município de Chapecó está situado no oeste catarinense e possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²³, uma população estimada em 227.587 habitantes. No que se refere à educação, os dados que seguem ajudam a compor o cenário em que se inscrevem as práticas discursivas analisadas. O Quadro 2 a seguir apresenta alguns dados sobre a educação no município de Chapecó, os quais ajudam a compor a cena em que se inscrevem os sentidos desta pesquisa:

Quadro 2 - Dados sobre a educação no município de Chapecó/SC

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,4 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	6,4
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,9
Matrículas no ensino fundamental [2021]	28.827 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	8.240 matrículas

²³ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>. Acesso em 10 dez de 2022. Mantivemos desse ano (2022) e não atualizamos conforme o último por ser no momento das entrevistas,

Docentes no ensino fundamental [2021]	1.730 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	718 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	85 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	32 escolas

Fonte: Elaborado pelo autor com base no site do IBGE Cidades (2022)²⁴.

Compreendemos que os números apresentados não funcionam apenas como índices quantitativos de uma realidade escolar local. Eles carregam sentidos, sentidos esses, que escorrem das políticas educacionais e se materializam nas salas de aula, nos corredores das escolas, nas práticas dos professores e nos deslocamentos dos alunos. Sendo assim, a presença de 32 escolas com oferta de ensino médio no município, das quais 21 pertencem à rede pública sob responsabilidade da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó, diz da importância que esse espaço ocupa na constituição dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

A partir da implementação do Novo Ensino Médio, essas escolas foram convocadas a reorganizar seus tempos e espaços escolares. As jornadas passaram a se distribuir entre os turnos matutino, vespertino, noturno e integral, a depender do projeto pedagógico e das possibilidades materiais de cada instituição. Tal organização atravessa o cotidiano dos sujeitos-professores que, como já mencionado, deslocam-se entre escolas, zonas da cidade e realidades muito distintas, sendo convocados a adaptar suas práticas a uma proposta de ensino em movimento, movimento este que nem sempre é acompanhado de condições adequadas de trabalho ou formação.

As escolas públicas estaduais com ensino médio estão distribuídas por diferentes regiões da cidade, o que, por um lado, facilita o acesso dos alunos às unidades escolares mais próximas de suas residências; por outro, intensifica a circulação dos docentes que, geralmente, precisam compor sua carga horária entre diferentes instituições. Esse entrecruzamento de percursos e sentidos configura a cena discursiva na qual esta pesquisa se sustenta. No Quadro 3, apresentamos a relação dessas escolas públicas, compondo um recorte do território onde os discursos sobre o ser e estar professor de línguas no Novo Ensino Médio se materializam.

²⁴ Mantivemos os dados referentes ao ano de 2022 por corresponderem ao período em que as entrevistas foram realizadas. Decidimos não atualizá-los conforme os dados mais recentes para preservar a coerência entre a escuta dos sujeitos-professores e as condições materiais que compunham aquele momento.

Quadro 3 - Escolas públicas com Ensino Médio no município de Chapecó/SC

Nº	Escola	Rede	Município	Bairro
1	EEB Saad Antônio Sarquis	Estadual	Chapecó	Cristo Rei
2	EEB Bom Pastor	Estadual	Chapecó	Centro
3	EEB Prof. Lourdes Angela Sarturi Lago	Estadual	Chapecó	Bela Vista
4	EEB Prof. Zelia Scharf	Estadual	Chapecó	Presidente Medici
5	EEB Prof. Irene Stonoga	Estadual	Chapecó	Maria Goretti
6	EEB São Francisco	Estadual	Chapecó	Seminário
7	EEB Tancredo De Almeida Neves	Estadual	Chapecó	Efapi
8	EEB Coronel Ernesto Bertaso	Estadual	Chapecó	São Cristóvão
9	EEB Marcolina Rodrigues Da Silva	Estadual	Chapecó	Distrito Marechal Bormann
10	EEB Prof. Valesca Carmen Resk Parizotto	Estadual	Chapecó	Jardim América
11	EEB Marechal Bormann	Estadual	Chapecó	Centro
12	EEB Pedro Maciel	Estadual	Chapecó	Maria Goretti
13	EEB Prof. Geni Comel	Estadual	Chapecó	Bela Vista
14	EEB Druziana Sartori	Estadual	Chapecó	Palmital
15	EEB Prof. Lídia Glustack Remus	Estadual	Chapecó	Interior
16	EEB Prof. Nelson Horostecki	Estadual	Chapecó	Centro
17	EEB Antônio Morandini	Estadual	Chapecó	SAIC
18	EEB Coronel Lara Ribas	Estadual	Chapecó	Passo Dos Fortes
19	EEB Prof. Zitta Flach	Estadual	Chapecó	Passos Dos Fortes
20	EIEF Fen No	Estadual	Chapecó	Terra Indígena Toldo Chimbanguê II, Interior

Fonte: Elaborado pelo autor com base no site da Secretaria de estado de educação de Santa Catarina (2022).

As escolas listadas no quadro acima compõem o espaço material e simbólico onde esta pesquisa se inscreve. Foi a partir da autorização da Coordenadoria Regional

de Educação de Chapecó (CRE) que o contato com as instituições se tornou possível. No gesto de procurar pelos sujeitos-professores que comporiam o grupo de inclusão desta pesquisa — professores de línguas com, no mínimo, cinco anos de experiência em sala de aula e atuando nos itinerários formativos no primeiro semestre de 2022 — fomos nos aproximando das condições de produção que tornaram possível esta escuta.

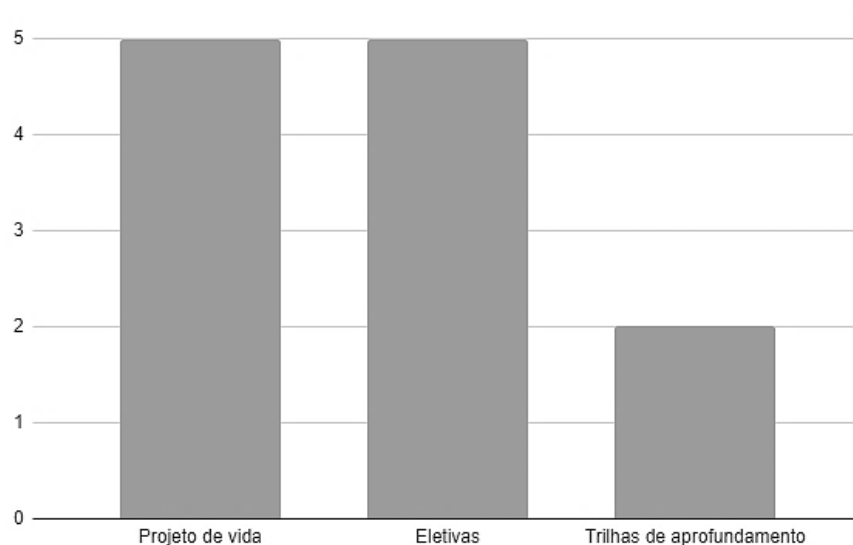
Nessa perspectiva, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética²⁵, cada escola foi contatada por e-mail, mediante o envio de um formulário *Google*. O questionamento que orientou essa sondagem foi se havia, naquele espaço escolar, professores de línguas ministrando componentes curriculares vinculados aos itinerários formativos: Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento. Os retornos recebidos permitiram delimitar o campo empírico desta pesquisa, não apenas em termos de número, mas de existência discursiva: ali onde a escola e seus sujeitos se reconhecem convocados pelas transformações curriculares em curso.

Importa destacar que, embora o quadro registre 21 escolas, a Escola Indígena de Educação Fundamental Fen No, localizada na Terra Indígena Toldo Chimbanguê II, naquele momento ainda não havia implementado o Novo Ensino Médio. Segundo informações da CRE – Chapecó, essa decisão se articula ao entendimento de que a atual matriz curricular não contempla os ideais formativos dos jovens indígenas. Em articulação com as comunidades e com as especificidades de cada povo, uma nova proposta vinha sendo construída em âmbito estadual, com previsão de implementação em 2023, abrangendo as etnias Kaingang, Guarani e Xokleng.

O que se apresenta, portanto, não é apenas um quadro informativo sobre instituições escolares. Trata-se de um gesto de inscrição, no espaço, no discurso e na história, de sujeitos que, interpelados pelas políticas públicas e pelas reformas educacionais, veem-se diante do desafio de (re)significar suas práticas em um tempo que o “novo” se impõe como palavra de ordem. A seguir, apresentamos o gráfico com as informações fornecidas pelas escolas, a partir do qual foi possível delimitar os sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

²⁵ Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, aprovado em 11 de julho de 2022, Parecer n.º 5.433.146 CAAE 50866021.20000.5564. O estudo foi registrado na Plataforma Brasil e conduzido em conformidade com as Resoluções CNS n.º 466/2012 e n.º 510/2016, que regulam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. As entrevistas, realizadas entre agosto e outubro de 2022, ocorreram somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); todos os áudios foram gravados, transcritos integralmente e anonimizados para assegurar a confidencialidade dos participantes.

Figura 1 - Gráfico das Informações apresentadas pelas escolas sobre o número de professores de línguas que ministram os itinerários formativos



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das escolas (2022).

A escuta que se efetivou nesta pesquisa não foi imediata, tampouco espontânea. Ela é articulada por relações institucionais, condições de produção que também dizem dos sujeitos que falam. A partir dos retornos recebidos das escolas listadas anteriormente, foi possível mapear a presença de doze (12) componentes curriculares dos itinerários formativos ministrados por professores de línguas no primeiro semestre de 2022. Esse número, no entanto, não se traduziu diretamente no número de entrevistas realizadas. Há sempre uma distância entre a possibilidade de dizer e o gesto de falar.

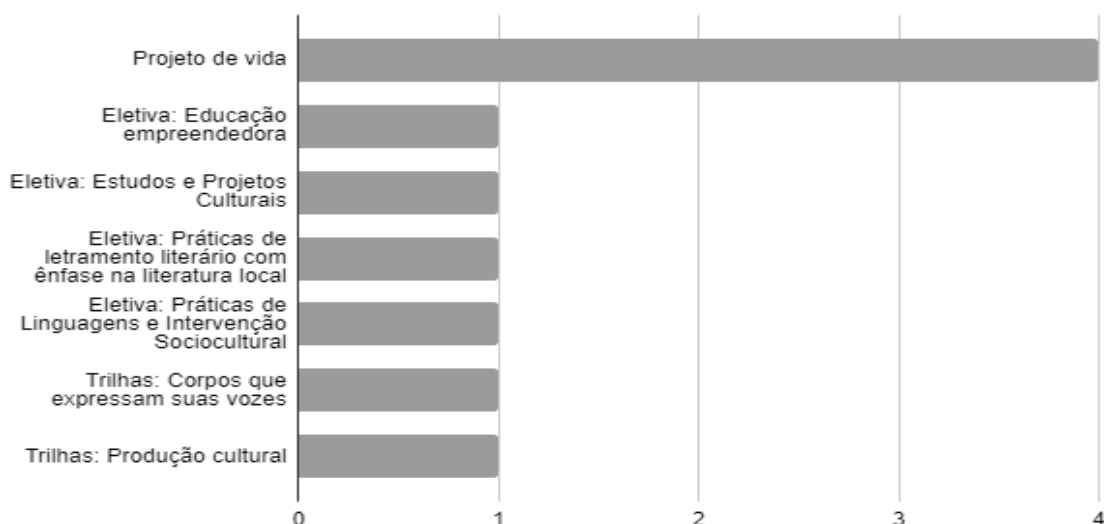
Das 12 respostas recebidas, um dos professores não respondeu ao contato posterior e outro não se enquadrava nos critérios de inclusão da pesquisa, pois possuía tempo inferior a cinco anos de atuação em sala de aula, delimitação que nos serviu como marca teórica e metodológica, ao buscar sujeitos cujas práticas se inscrevem em uma memória mais longa da docência. Trabalhar com professores mais experientes implicou considerar trajetórias que atravessaram diferentes configurações do ensino médio, e que, por isso, operam deslocamentos que se mostram significativos frente às reformulações em curso.

Ainda, é preciso considerar que um dos professores entrevistados ministrava três componentes curriculares simultaneamente, o que nos levou à realização de oito entrevistas, com seis mulheres e dois homens. Essa configuração, por si só, já enuncia determinados efeitos de sentido: quem são esses sujeitos que permanecem, que

assumem novas disciplinas, que habitam o currículo redesenhado? Que histórias e silêncios atravessam essas práticas?

Para dar maior visibilidade à materialidade do trabalho docente, os componentes curriculares dos itinerários formativos ministrados por esses professores foram agrupados nas seguintes categorias, conforme declaradas pelas próprias escolas e pelos sujeitos entrevistados:

Figura 2 - Gráfico dos itinerários formativos ministrados pelos sujeitos-professores de línguas entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações dadas pelas escolas e pelos sujeitos entrevistados (2022)

A partir dos dados sistematizados nos dois gráficos anteriores, foi possível delimitar o grupo de sujeitos-professores que compõem o arquivo empírico desta pesquisa. Foram realizadas quatro (04) entrevistas com professores que, naquele momento, estavam responsáveis pelo componente curricular "Projeto de Vida"; uma (01) entrevista com docente que lecionava na eletiva "Educação Empreendedora"; uma (01) com o professor da eletiva "Estudos e Projetos Culturais"; uma (01) com professora da eletiva "Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural"; e, por fim, uma (01) entrevista com professor que ministrava, simultaneamente, três componentes: a eletiva "Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local", a Trilha de Aprofundamento "Corpos que Expressam Suas Vozes", e a Trilha "Produção Cultural". Com isso, oito (08) professores compõem o *corpus* de entrevistas desta pesquisa.

Trata-se de sujeitos que aceitaram, em meio às exigências da escola e à sobreposição de tarefas, compartilhar suas palavras, seus silêncios e seus deslocamentos

frente à implementação do Novo Ensino Médio e ao funcionamento do currículo por itinerários. Aqui, o que se recolhe não são apenas respostas, mas vestígios de sentidos que resistem, reinscrevem-se e se deslocam a partir da posição-sujeito que ocupam.

A partir do levantamento inicial, foram contatados os professores que manifestaram interesse em participar e que estavam, naquele momento, lecionando em componentes curriculares vinculados à parte flexível do currículo. Os convites foram encaminhados por e-mail, com posterior agendamento das entrevistas, sempre realizadas presencialmente nas escolas públicas estaduais do município de Chapecó/SC. As entrevistas ocorreram mediante consentimento registrado, com gravação de voz, respeitando os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos no projeto aprovado pelo Comitê de Ética, os quais apresentamos a seguir.

1.4 OS SUJEITOS-PROFESSORES EM SERVIÇO: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Pode-se dizer que, ao nos voltarmos para o sujeito-professor em serviço, partimos da compreensão de que é aquele que já carrega, em sua história de dizer, o peso e a densidade de um tempo vivido em sala de aula. Essa escolha, não descritiva, desloca a análise para sujeitos que, pela própria travessia do cotidiano escolar, podem fazer funcionar sentidos circulados por muitas determinações. Um professor recém-formado, talvez, ainda não nos oferecesse materialidades discursivas suficientemente tensionadas para o gesto de interpretação que pretendemos desenvolver.

Quando nos dirigimos a esses professores, não se trata de lhes dar voz, gesto que traria uma ilusão de transparência à linguagem, mas de colocar em funcionamento uma escuta que permita acolher os modos como o dizer se articula, se desloca e se opacifica. Desse modo, o sujeito-professor, constituído, inicialmente, por sua formação em Letras, passa a se inscrever em diferentes posições-sujeito: mãe, pai, psicólogo(a), *coach*, entre outras, que atravessam seu fazer pedagógico sem que os sentidos se estabilizem.

O processo de constituição desse sujeito-professor se dá no deslizamento dos sentidos, sendo continuamente atravessado pelas formações que frequenta, tais como, especializações, formações continuadas, práticas cotidianas, e pelos embates que o funcionamento da escola faz operar. É a partir dos gestos teóricos da Análise de Discurso que tentamos escutar para além da superfície evidente do discurso. Nesse

quadro, a linguagem se apresenta como espaço de opacidade, de lapsos, de resistências. Assim, o que nos interessa não é o que o sujeito-professor quis dizer, mas o que se produz de efeitos de sentido em seus dizeres, especialmente quando colocados em funcionamento no interior da discursividade dos chamados “itinerários formativos”. Talvez, nesse entrecruzamento, abra-se um espaço para vislumbrar a singularidade, o possível, a ruptura.

Quando o sujeito-professor é “convidado”²⁶ a se deslocar do seu saber de formação inicial para ministrar outros componentes, como ocorre nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, é necessário interrogar: qual memória fala aí? Qual narrativa se constitui? Ao ser atravessado por essa exigência de reposicionamento, o sujeito-professor se vê interpelado a habitar outros espaços de interpretação, distintos daqueles em que sua identidade docente se inscrevera inicialmente. Desse modo, é preciso considerar que, ao ouvirmos a voz dos sujeitos em pesquisa, tratamos não apenas da sua representação, mas da constituição de espaços de identidade, cidadania e autonomia. Como afirma Magalhães (2006), a voz, no âmbito da pesquisa, precisa assegurar aos participantes a possibilidade de serem representados de maneira ética, de modo que não se contemplem apenas os anseios dos pesquisadores, mas se reconheça a implicação dos sujeitos no processo de produção de saber.

Narrar, portanto, é mais do que relatar fatos ou contar histórias. Trata-se de um funcionamento discursivo que organiza as temporalidades da experiência, como mostram as acepções variadas do termo *narrativa* nos estudos de diferentes áreas. Conforme Gimenez (2010, p. 200), no uso comum, narrativa é confundida com crônica, história, relato, narração e conto, com pouca diferença de significado. Contudo, na tradição dos estudos da linguagem, a narrativa assume um funcionamento mais complexo. Labov e Waletzky (1967) propuseram uma definição que inscreve a narrativa como uma forma específica de relatar eventos passados, organizando-os em uma sequência temporal na qual a ordem da enunciação coincide com a ordem dos acontecimentos narrados.

²⁶ O uso das aspas na palavra “convidado” busca tensionar o funcionamento da palavra que, em um primeiro movimento, remeteria à ideia de um convite voluntariamente aceito. A partir das entrevistas analisadas, é possível observar que, para muitos professores, a aceitação de ministrar componentes dos itinerários formativos não se organiza como uma escolha, mas como uma determinação que constitui o funcionamento institucional. Assim, o termo “convidado” funciona para deslocar o imaginário de liberdade associado à palavra, apontando para os modos como, na materialidade discursiva, o sentido se produz em atravessamento pelas relações de força.

É neste entrelaçamento de temporalidades que Ricoeur ([1983] 1994) propõe compreender a narrativa como operação que estrutura o tempo da experiência humana, exigindo a organização do passado em enredo, para que este se torne inteligível. Narrar, para Ricoeur, é reunir eventos díspares sob conexões causais que os tornem significativos. Como destaca Fabrício (2006), toda história contada seria, nesse sentido, uma reconfiguração, uma reconstrução criativa da experiência, que impõe uma ordem lógica a acontecimentos que não a possuem em si mesmos, e cuja narração se aproxima da ficção.

Nessa direção, Fabrício (2006) reforça que as narrações orais cotidianas instauram realidades e identidades sociais, funcionando pelo caráter ficcional e metafórico, à medida que elaboram explicações e conexões para os eventos narrados. A narrativa, portanto, não apenas relata; ela constitui sentidos para a existência, produzindo pertinências novas para aquilo que é dito. Neste trabalho, contudo, é a perspectiva deslocada por Orlandi (2016) que orienta a compreensão de narrativa, afastando-se das taxonomias tradicionais entre narração, descrição e dissertação, e inscrevendo a narrativa no campo da Análise de Discurso. Para Orlandi (2016, p. 13), a narrativa deve ser pensada no funcionamento do interdiscurso, enquanto memória discursiva atravessada pela historicidade e pela materialidade do discurso, entendido como estrutura e acontecimento.

Em vez de considerar a narrativa como um gênero textual estável, Orlandi (2016) a toma como um efeito da memória em funcionamento, mostrando que as narrativas se desdobram em diferentes versões porque estão inscritas em redes de memória ideológica e inconsciente. Ou seja, a narrativa, nesse entendimento, funciona como uma atualização da memória, sempre deslocada pelas condições de produção do discurso. Essa perspectiva, leva a autora a redefinir também a noção de "tipologia textual", entendendo que formas como narração e descrição são historicamente produzidas, e não formas naturais ou fixas da linguagem. Ela escreve: "Fez parte de nossa proposta de pesquisa, através dessa redefinição de 'narratividade' [...] ressignificar a própria 'tipologia' que inclui essas formas discursivas, mostrando o processo histórico em que formulações tomam sua forma e seu sentido" (Orlandi, 2016, p. 13).

Em Orlandi (2016), narrativa e narratividade são pensadas a partir do funcionamento discursivo da memória e da ideologia, fora dos quadros da retórica e da

pragmática, o que implica considerar que toda narrativa é uma inscrição histórica em que o dizer carrega o peso do já-dito e se refaz em novas condições. Essa descrição permite refletir sobre a inscrição do sujeito em formações discursivas específicas, situadas em sua historicidade, sendo, essas formações, "determinadas" à matéria mesma da pesquisa. Assim, ao trazer as histórias dos sujeitos-professores que atravessam o processo de deslocamento exigido pelos itinerários formativos, interessa-nos menos relatar linearmente suas trajetórias e mais, interpretar como se atualizam memórias e processos identitários em seus dizeres.

Assim, a relação entre memória e narratividade se dá no movimento em que o sujeito, ao narrar sua história, atualiza modos de pertencimento, desloca-se em espaços discursivos e constitui sentidos para a sua experiência de ser-estar professor em meio às exigências e produção de efeitos de sentido do Novo Ensino Médio. Interessa-nos observar como, na língua, projetam-se relações que ligam as situações empíricas às posições discursivas, compreendendo que "em toda língua há mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação – sociologicamente descritível – e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa" (Orlandi, 2020b, p. 29). É a partir desse gesto de interpretação que buscamos analisar o funcionamento discursivo dos itinerários formativos nas trajetórias dos sujeitos-professores de línguas.

Com tal compreensão, passamos à apresentação dos sujeitos-professores de línguas, em serviço (SPS), cuja descrição, construída para garantir o sigilo das identidades empíricas, não pretende capturar a totalidade de seus dizeres, mas abrir espaço para interpretar como seus modos de significar o trabalho docente se articulam às formações imaginárias que os atravessam. Como afirma Orlandi (2020b, p. 29), "não são os traços sociológicos empíricos – classe social, idade, sexo, profissão – mas as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais, que funcionam no discurso".

SPS 01: O SPS1, do sexo feminino, tem 26 anos de idade. Possui graduação em Letras, com ênfase em Português e Espanhol, e uma pós-graduação, *lato sensu*, em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Desde 2017, atua como docente e, desde 2019, ocupa um cargo efetivo, lecionando o componente curricular de Língua Portuguesa. Atualmente, ministra o componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, bem como Língua Espanhola, além de coordenar uma eletiva relacionada à educação empreendedora para os primeiros anos do ensino médio.

SPS 02: O SPS2, do sexo feminino, não menciona a idade. É graduado em Letras Português e tem uma experiência de, aproximadamente, 20 anos na área educacional. Possui pós-graduação, *lato sensu*, na área de Língua Portuguesa, e destaca que o estágio realizado no passado abriu portas para sua carreira como docente. Atualmente, trabalha em regime temporário; enfatiza seu gosto pelo trabalho que realiza. Suas responsabilidades incluem ministrar o componente curricular de Língua Portuguesa e complementar sua carga horária com um componente curricular eletivo denominado Projetos e Pesquisas Culturais.

SPS 03: Aos 44 anos de idade, o SPS3, do sexo feminino, possui formação acadêmica em Letras Português e Literatura, além de uma pós-graduação, *lato sensu*, em Psicopedagogia Infantil. Atualmente, a entrevistada exerce a função de docente em caráter efetivo, com experiência de 11 anos de atuação no ensino fundamental e médio. Suas responsabilidades incluem ministrar aulas de Língua Portuguesa para oito turmas do ensino médio. Além disso, dentre essas turmas, ela, simultaneamente, leciona o componente curricular Projeto de Vida em seis delas. SPS3 ressalta que sua escolha de incluir o componente curricular Projeto de Vida em seu currículo se deu devido à redução na carga horária do ensino médio, que passou de três horas-aulas para apenas duas horas-aulas semanais.

SPS 04: O SPS4 tem 42 anos de idade e é do sexo masculino. Possui graduação em Letras Português, com especialização em Gestão de Projetos Culturais e mestrado em Estudos Linguísticos. Atualmente, encontra-se em fase de preparação para ingressar no programa de doutorado em Estudos Linguísticos. No âmbito de sua carreira, leciona de forma efetiva há cerca de oito anos. Suas responsabilidades incluem o ensino dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, além de ministrar as eletivas na área das linguagens, bem como participar na elaboração de trilhas de aprendizagem na mesma área, voltadas ao ensino médio.

SPS 05: Aos 31 anos de idade, do sexo feminino, o SPS5 possui graduação em Letras, com ênfase em Inglês, bem como uma segunda graduação em Língua Portuguesa. Além disso, possui duas especializações: uma em Gestão Escolar e outra em Ensino de Língua Inglesa. É mestre em Estudos Linguísticos e, atualmente, encontra-se cursando doutorado em Estudos Linguísticos. No âmbito profissional, exerce um cargo efetivo e atua em duas escolas, lecionando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Trilhas de Aprofundamento (em outro município) e Projeto de Vida.

SPS 06: Com 42 anos, do sexo feminino, a sujeito-professora SPS6 possui graduação em Letras – Português e Literaturas e mestrado em Estudos Linguísticos. Atualmente, encontra-se em processo de obtenção de uma segunda graduação, desta vez em Artes, escolha que fundamenta na compreensão de que uma nova formação na área das linguagens é necessária para sua atuação. Com oito anos de experiência docente, leciona tanto na rede pública estadual quanto na rede privada, assumindo uma carga horária de 34 aulas semanais. No currículo escolar, é responsável pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e por uma eletiva intitulada *Práticas de Linguagem e Intervenção Sociocultural*.

SPS 07: O SPS7 tem 51 anos de idade e é do sexo masculino. Possui graduação em Letras Português-Inglês e especialização em Gestão Escolar. Ao longo de sua carreira, que se estende por 26 anos, são 11 anos de experiência em cargos de direção escolar. Atualmente, efetivo, ministra os componentes curriculares de Português e Inglês, no en-

sino fundamental, além de Língua Portuguesa e Projeto de Vida no ensino médio, totalizando 38 aulas ministradas em sala de aula.

SPS 08: O SPS8 tem 35 anos de idade e é do sexo feminino. É graduada em Letras Inglês e possui uma pós-graduação, *lato sensu*, em Tradução. Além disso, realizou um curso de aperfeiçoamento internacional em Nova Iorque/EUA. Atualmente, é efetiva nas redes públicas municipal e estadual. Ao longo dos últimos 10 anos, tem exercido a função de professora de Língua Inglesa, sendo que, atualmente, ministra aulas desse componente curricular para o ensino fundamental e Projeto de Vida no ensino médio.

Gostaríamos de pontuar que o acolhimento nas escolas, por parte da gestão, secretaria e professores, foi um elemento fundamental para a realização das entrevistas. Desde o primeiro contato, encontramos abertura e disposição para nos receber, muitas vezes ultrapassando o horário regular de trabalho, a fim de garantir um espaço apropriado para as gravações. Essa acolhida, além de colaborar para a qualidade técnica dos registros, também possibilitou trocas importantes com outros professores, interessados em conhecer a pesquisa em andamento, e nos oportunizou apresentar o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS à comunidade da educação básica.

A partir da apresentação dos participantes, é importante destacar que as entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro elaborado previamente, o qual nos orientou quanto ao objeto de estudo, objetivos, hipóteses e fundamentação teórica. Buscamos assegurar, em todo o processo, o respeito à integridade do entrevistado, atentos à composição, sequência e adequação da linguagem das perguntas, em consonância com os princípios éticos que regem a pesquisa científica. No início do encontro, com o objetivo de promover uma interação inicial e de organizar a seleção dos participantes, construímos um primeiro bloco de perguntas básicas, contemplando informações sobre idade, formação e tempo de atuação na docência. Em seguida, para favorecer a abertura da conversa, convidamos o professor a narrar um pouco de sua trajetória ao atuar nos componentes curriculares dos itinerários formativos.

No decorrer da entrevista, novos questionamentos foram introduzidos, de modo a aprofundar a análise. Para refletir sobre como o sujeito-professor de línguas vai se constituindo a partir da circulação de novos saberes, propusemos as seguintes questões: (1) *Quais processos de formação inicial e continuada te ajudaram a ministrar as disciplinas da parte flexível?* (2) *O que te motivou a escolher lecionar nas disciplinas da parte flexível?* e (3) *Quais os desafios e conquistas encontrados ao ministrar essa*

disciplina? Ainda, para compreender o funcionamento discursivo do Novo Ensino Médio, no entrelaçamento entre os sentidos que se reinscrevem a partir da memória de outras propostas e seus apagamentos, formulamos a questão: (4) *Quais apoios foram importantes para conduzir a disciplina?* Já com a intenção de analisar o lugar ocupado pela formação inicial nesse processo, questionamos: (5) *O que te aproxima e o que te distancia da sua formação de origem?* e (6) *Qual a sua avaliação sobre essa experiência?*

Para possibilitar uma leitura atenta da materialidade discursiva produzida nas entrevistas, elaboramos uma legenda que orienta a interpretação das pausas, interrupções, comentários e outras marcas que atravessam o discurso dos sujeitos. A sistematização apresentada no Quadro 4 busca, assim, dar visibilidade aos movimentos da fala, fundamentais para o gesto analítico que produzimos.

Quadro 4 - Legenda das transcrições

Símbolo/Marcação	Significado
/	Pausa curta na fala
///	Pausa longa na fala
(inc)	Palavra ou trecho incompreensível na gravação
[]	Comentário inserido pelo pesquisador
[...]	Supressão de trecho da fala do professor
SD1, SD2, SD3...	Sequência Discursiva numerada conforme a ordem de aparecimento no texto
SPS1, SPS2, SPS3...	Sujeito-Professor em Serviço, numerado conforme a ordem de realização das entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A seguir, passamos à apresentação dos primeiros movimentos de interpretação do *corpus*, reconhecendo que as condições de produção até aqui discutidas não se encerram, mas seguem operando como base material para a análise. O que chamamos de arquivo, nesse contexto, já se constitui como gesto de leitura: um recorte atravessado por sentidos, delimitado por posições discursivas e inscrito na divisão social do trabalho da interpretação.

1.5 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO

Começar a falar do arquivo é reconhecer que a interpretação não é algo que vem depois da seleção documental: o arquivo já é, ele mesmo, um gesto de interpretação. Ao mobilizar essa noção, retomamos Orlandi (2020b), que situa o arquivo como uma forma, um modo de recorte inscrito pela divisão social do trabalho da leitura, na esteira do que Pêcheux (1993) desenvolve em seu artigo "Ler o arquivo hoje". Ler, nesse sentido, não é decodificar o já-dado, mas inscrever-se em uma história, em uma rede de sentidos em disputa, marcada por relações ideológicas.

A produção de sentidos, tal como Pêcheux (1993) elabora, é, portanto, histórica, social e atravessada por ideologias, afastando qualquer ilusão de um sentido pleno ou de uma origem pura, como também nos alerta Orlandi (2020b). Nesse movimento, o arquivo não comparece como uma memória intacta a ser reconstituída, mas como materialidade constituída por esquecimentos, silenciamentos, deslocamentos.

Jacques Derrida, em "Mal de Arquivo" (2001), também tensiona a compreensão tradicional do arquivo como "memória" ou "origem". Para ele, não é a escavação arqueológica que interessa, mas justamente a necessidade de não confundir o arquivo com um retorno ao "tempo perdido" (Derrida, 2001, p. 07-08). Esse descentramento da origem aproxima Derrida da perspectiva discursiva que aqui mobilizamos: ambos deslocam a ilusão de um passado transparente, enfatizando que todo gesto de leitura é também um gesto de inscrição na história. Por outro lado, se Derrida enfatiza a desconstrução das estruturas de poder inscritas no arquivo, a Análise de Discurso, conforme desenvolvida por Pêcheux e retomada por Orlandi, enfatiza a materialidade da ideologia e as condições históricas que tornam certos dizeres possíveis. Nesse sentido, há um deslocamento importante, ou seja, para a Análise de Discurso, o arquivo não é apenas um jogo de traços e ausências, mas um efeito da luta de sentidos.

Guilhaumou, Maltidier e Robin (2016) trazem outro elemento essencial para pensarmos a complexidade do arquivo. Historicamente, o *corpus* discursivo era recortado a partir de séries textuais já organizadas, geralmente, sob o olhar do historiador. No entanto, os autores propõem que, hoje, é necessário compreender o arquivo como um "fato" opaco, jamais dado de antemão. Todo arquivo é marcado por datas, nomes, instituições, selos — indícios de sua inscrição material e histórica —, o

que nos chama a pensar: que lugar o Novo Ensino Médio ocupa nessa série que diz respeito à instituição escolar e à formação social brasileira?

Problematizar essa opacidade do arquivo é também problematizar o modo como nos aproximamos dos deslocamentos no ensino médio ao longo da história da educação no Brasil. Esses deslocamentos não se dão de maneira linear nem transparente - eles funcionam atravessados por processos de silenciamento, resistências e ressignificações. Assim, a partir do gesto de leitura que se faz diante da materialidade da língua no arquivo (Zoppi-Fontana, 2005), é que os efeitos de sentido se constituem. O modo como nos colocamos frente ao arquivo, a nossa posição de leitura, é que possibilita fazer emergir regularidades, deslizos, contradições. É nesse movimento de aproximação e distanciamento, de escuta da opacidade e de escuta das histórias silenciadas, que algumas regularidades nas transcrições dos sujeitos-professores começaram a se mostrar à nossa análise.

Interpelados pela recorrência do significante *novo*²⁷ nas falas dos sujeitos-professores, colocamo-nos diante de uma inquietação que, longe de se apresentar como um dado simples, funciona na materialidade discursiva como uma inscrição do tempo, isto é, um presente que se institui em relação a um passado que ainda insiste, que ainda marca o dizer. Nesse funcionamento, o *novo* não estabiliza sentidos, antes, tensiona o sujeito-professor na necessidade de adequação a um espaço outro, regulado por parâmetros que, embora nomeados como atuais, carregam em si a memória de velhas práticas de controle e organização escolar.

É nesse entrecruzamento de temporalidades que os dizeres sobre o Novo Ensino Médio se deslocam. Os modos de nomeação que emergem — disciplina, matéria, componente curricular, trilha, eletiva — não apenas nomeiam diferentes objetos, mas

²⁷ Embora o termo *novo* não figure como designação oficial no corpo jurídico da Lei nº 13.415/2017, ele funciona no texto legal por meio de formulações que instauram mudanças apresentadas como inéditas. No **Art. 24, §1º**, estabelece-se que “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas” (BRASIL, 2017, p. 1), instaurando a promessa de atualização do tempo escolar. No **Art. 35-A, §7º**, lê-se que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 3), inscrição que se apresenta como novidade pedagógica, mas reinscreve a memória da responsabilização individual do estudante. Já o **Art. 36** introduz os *itinerários formativos*, definidos em áreas e em “formação técnica e profissional”, reorganizando o currículo sob a forma de arranjos flexíveis, mas carregando a memória da divisão entre formação geral e técnica já presente em legislações anteriores (BRASIL, 2017, p. 4). Assim, o *novo* circula na Lei como efeito de legitimação de mudança, tensionando o presente pela reinscrição de velhas práticas de controle e organização escolar.

movimentam sentidos que indicam uma instabilidade na própria relação do sujeito-professor com o saber escolar. Trata-se de um trabalho da linguagem que desestabiliza o que poderia se imaginar fixo: o saber, a prática, o ensinar. Ao trazer essas nomeações para a superfície, o discurso dos sujeitos-professores inscreve uma memória de outras reformas, outras promessas de inovação que atravessaram a história do ensino médio brasileiro.

Nessa trama, torna-se inscrita uma tensão que perpassa as falas: entre o domínio do saber de formação inicial e o deslocamento imposto pelas exigências de flexibilidade curricular, o sujeito-professor parece ser colocado na posição de ter que refazer gestos de saber, reorganizar lugares de enunciação. Não sem marcas, surgem relatos de começar “do zero”, de precisar recorrer ao já sabido para tentar dar forma ao que ainda não se deixa nomear. Palavras como *ajuda* e *suporte* emergem na materialidade discursiva como inscrições que dão corpo a uma falta que não se reduz a uma ausência empírica: trata-se de um furo constitutivo do dizer, de uma incompletude própria do sujeito em sua relação com a língua. Esse funcionamento faz operar o *novo* como lugar de tensão em que o sujeito-professor se vê convocado a significar aquilo que ainda não encontra nome.

É nessa direção que assumimos, como gestos de interpretação, os conceitos de falta, excesso e estranhamento, conforme mobilizados por Ernst-Pereira e Varini Mutti (2011). Não se trata, aqui, de classificações rígidas, mas de modos de observar o movimento do sentido, isto é, a falta como funcionamento que torna visível a ausência de formação, de referencial ou de estrutura para o trabalho com as eletivas; o excesso como insistência, repetição, saturação de enunciados e metáforas que fazem ecoar a violência simbólica da imposição curricular; o estranhamento como fenda aberta na linguagem, em que o sujeito-professor tropeça na nomeação, evidenciando o não-todo do reconhecimento diante da nova configuração.

As sequências discursivas analisadas, extraídas de entrevistas realizadas com professores da rede estadual de ensino de Chapecó/SC, foram transcritas preservando pausas, hesitações e silêncios, elementos que, para além de simples interrupções, funcionam como materialidades do dizer, marcas de uma resistência, de uma deriva no próprio gesto de significação. O critério de seleção dessas sequências procurou captar os momentos em que o sujeito se vê inscrito pela tensão entre a memória de um saber

dominado e a interpelação por um ensino outro, que ainda se instala no espaço escolar sob os efeitos de sentido da dúvida e do desencaixe.

Trabalhar com a Análise de Discurso de linha francesa, tal como desenvolvida por Pêcheux ([1983] 2008) e retomada por Orlandi (1984), implica reconhecer que a análise não parte de dados "dados", mas de um gesto de interpretação que constrói seu próprio objeto. É nesse gesto que se inscreve este subcapítulo. Pensar o entrecruzamento entre intradiscurso e interdiscurso é pensar a inscrição do sujeito na língua, atravessado pelas marcas da memória discursiva, pelas redes de sentidos que o precedem e que nele se atualizam de modos nem sempre visíveis à primeira leitura.

É nesse funcionamento que as noções de falta, excesso e estranhamento entram em cena, não como categorias analíticas rígidas, mas como movimentos que fazem ver a fragilidade da fixação dos sentidos, especialmente quando os professores significam suas experiências em relação ao discurso institucional que os convoca. Os sentidos não se alinham de forma estável: eles batem, oscilam, bifurcam e é nessa oscilação que a análise se faz possível.

Importa destacar que o percurso aqui traçado não visa esgotar o material nem, tampouco, capturá-lo em sua totalidade. Seleccionamos, no arquivo discursivo, aquelas sequências em que a flutuação terminológica, tensionada pela memória e pela necessidade de novas designações, abre frestas para a análise dos efeitos de sentido. Esses movimentos foram organizados em dois recortes discursivos, entendidos não como recortes objetivos, mas como construções analíticas, atravessadas pelas condições de produção do próprio gesto de pesquisa.

Ao falar em recorte, nos ancoramos na formulação de Orlandi (1984, p. 14), para quem um recorte é um fragmento de situação discursiva, um pedaço de linguagem em situação que se constitui a partir das relações que o atravessam. Não é um pedaço neutro; é, já, interpretação, tomada de posição no modo como olhamos para o material.

Seguimos também Lagazzi (2009, p. 3) quando compreendemos que o dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso permite mobilizar diferentes materialidades significantes sem homogeneizá-las, fazendo, porém, trabalhar suas diferenças. Nesse movimento, a coleta, o recorte, a descrição e a interpretação não obedecem a uma linha contínua: a análise pulsa no batimento do ir e vir, no tropeço e na retomada.

Organizamos os recortes da seguinte maneira:

- **Capítulo II: Recorte Discursivo 1 (RD1)** — *O que os sujeitos-professores de línguas nos contam sobre o Novo Ensino Médio.*
- **Capítulo III: Recorte Discursivo 1 (RD1)** — *O ser-estar-fora do domínio de saber*

Em cada recorte, numeramos as sequências discursivas (SD) de forma crescente, retomando a contagem a cada novo capítulo. Exemplificamos:

- **RD1 (SD1):** *Foi, é... tá sendo... está sendo uma experiência muito... tipo, às vezes, é gratificante, às vezes, é decepcionante, porque é um desafio, porque pra mim é totalmente novo.* (SPS1 – Educação Empreendedora)
- **RD2 (SD1):** *Assim / pra mim, quando eu /// caiu de surpresa / porque quando eu vi / eu falei "eletiva?" /// "Nunca trabalhei com eletiva" / era algo novo / até a palavra, né /// eu fiquei em dúvida / "será que eu pego ou não?" / mas foi bom / que pra mim também é /// acaba sendo um aprendizado diferente, né /// que sai daquela coisa ali de Líng /// né /// fora a produção escrita / tem uma /// uma parte prática, né /// com eles / Não deixa de ser também produção de /// de textos, né ///* (SPS2 – Eletiva Projetos e Pesquisas Culturais)

Nas SDs, destacamos em negrito as marcas linguístico-discursivas que, no trabalho analítico, mostram-se como pontos de tensão e deslizamento dos sentidos. Algumas SDs poderão retornar em diferentes momentos, assinalando outros deslizamentos e atravessamentos, porque, como nos ensina a própria Análise de Discurso, o sentido não está, ele se faz, e se refaz, na leitura.

Diante do que emergiu nas entrevistas, consideramos necessário buscar informações em documentos normativos elaborados no estado de Santa Catarina para a implementação do novo modelo do ensino médio. Esses materiais nos ajudam a remontar as condições de produção do Novo Ensino Médio na rede estadual catarinense, as quais descrevemos a seguir:

- *Caderno de Orientação para a Implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Santa Catarina, publicado em 2019 pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019).*
- *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021)*, que, conforme mencionado anteriormente, encontra-se dividido em cinco cadernos:
- Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
- Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;

- Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;
- Caderno 4 - Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos - Construindo e Ampliando Saberes e,
- Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

As condições de produção do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina, conforme analisam Rodrigues e Santos (2025), se constituem no entrelaçamento entre o setor público e instituições privadas, com forte presença de organizações do terceiro setor. As autoras destacam que, a partir de 2020, o estado se tornou pioneiro na implementação da reforma, iniciando o processo em 120 unidades escolares denominadas escolas-piloto. Esse pioneirismo não ocorreu de forma isolada, mas foi marcado pela entrada de parcerias público-privadas com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC).

Rodrigues e Santos (2025), apontam que, ainda em 2017, o governo catarinense firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), com apoio do Grupo Natura, com o objetivo de efetivar uma proposta de Educação Integral para o Ensino Médio. Essa proposta, como apontadas pelas autoras, tinha como base “as competências para o século 21” (UNESCO, 2015, *apud* Rodrigues e Santos, 2025, p. 03), formuladas pela Unesco (2015) a partir do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Esse movimento inicial, segundo as autoras, já indicava a direção da política educacional do estado: uma aproximação com a lógica empresarial e a valorização de competências alinhadas ao mercado. Em 2019, mesmo sem uma justificativa clara para o rompimento da parceria com o IAS, o governo de Santa Catarina anunciou, em um seminário pedagógico, a entrada do NEM nas escolas da rede estadual com o apoio do Instituto Iungo. Coube a esse instituto a responsabilidade pela implementação do novo modelo, pela formação dos docentes e pelo encaminhamento do currículo estruturante da parte flexível da reforma.

Rodrigues e Santos (2025) detalham que o Instituto Iungo “é uma instituição sem fins lucrativos, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional no Brasil, como foco na educação e na potência transformadora dos educadores e gestores

escolares para construir uma educação de qualidade e mais significado os estudantes (Quem somos [...], 2020, *apud* Rodrigues e Santos, 2025, p. 04)”. Dentre seus principais parceiros que as autoras citam, estão o Instituto Arapyaú, o Itaú Educação e Trabalho, o Instituto MRV, a PUC-Minas, a USP e o NAP. Parte de seu financiamento provém do Fundo Socioambiental do BNDES, sendo o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV os principais mantenedores.

Essa rede de apoio, como mostram Rodrigues e Santos (2025, p. 05), aponta para o modo como os “setores empresariais passaram a se organizar em torno da educação, especialmente de nível médio, e a estreitar laços nessa direção com o governo federal, principalmente por meio do Movimento Todos pela Educação (TPE)”. Tal articulação representa um deslocamento importante na condução da política educacional, pois a formação continuada de professores da rede pública estadual passa a ocorrer sob influência direta de uma organização privada, que assume funções pedagógicas centrais antes desempenhadas por instituições públicas de ensino superior.

Rodrigues e Santos (2025) argumentam que esse processo materializa-se à medida que os setores empresariais adentram o espaço da escola pública com a justificativa de promover melhorias, quando, na verdade, deslocam o foco da formação científica e crítica para um modelo de educação enxuto, pragmático e voltado à empregabilidade.

As mudanças apresentadas pela contrarreforma permitiram a organização do Novo Ensino Médio (NEM), o que exigiu a reestruturação curricular desse nível de ensino. As alterações promovidas não afetaram somente a formação dos estudantes, mas também trouxeram grandes e profundas transformações nas políticas de formação continuada de professores, com o intuito de efetivar a reestruturação curricular, afetando drasticamente o trabalho docente. (Rodrigues e Santos, 2025, p. 03).

Esse movimento de reestruturação, apontado por Rodrigues e Santos (2025), se materializou também em documentos e dispositivos curriculares concretos produzidos nos estados. Em Santa Catarina, essa lógica assumiu forma no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), que, até o momento, encontra-se organizado em seis cadernos.

O Caderno 1 afirma que o desenvolvimento do currículo se baseou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e teve como objetivo promover a mobilização necessária para assegurar a participação democrática no processo de elaboração. Contudo, ao analisarmos as instituições envolvidas no processo, observamos que a

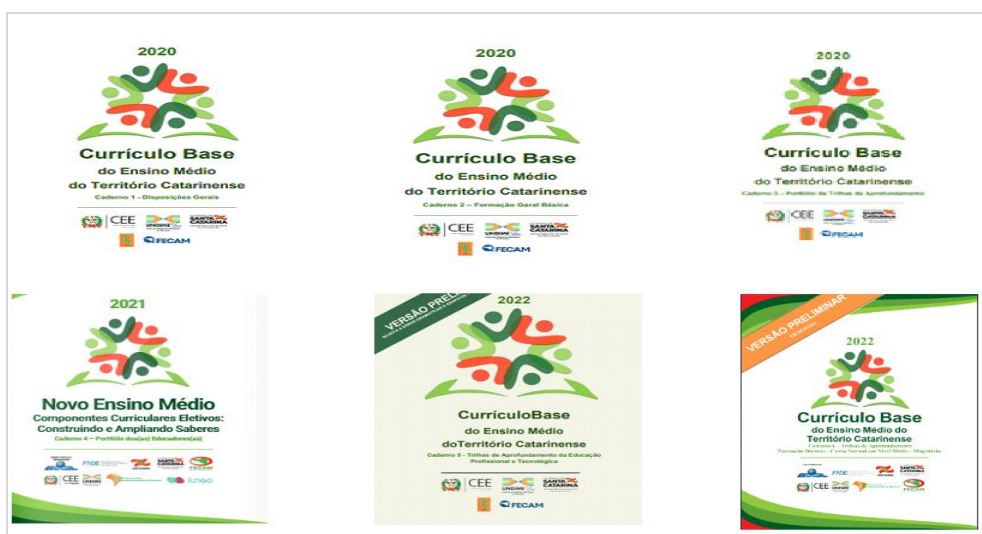
participação mobilizada se concentrou majoritariamente em instâncias administrativas e representativas de gestão educacional, como a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), a Federação Catarinense de Municípios (FECAM/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC).

Embora o documento enfatize a atuação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, a menção à presença de associações de professores, movimentos estudantis, instituições de ensino superior (IES) públicas ou privadas e pesquisadores da área da educação não é evidenciada nos materiais analisados. Este silêncio documental acerca da presença de coletivos docentes, de representações estudantis e de pesquisadores no processo de elaboração curricular tensiona a própria noção de "participação democrática" anunciada no texto oficial. Assim, o que se apresenta como uma construção coletiva ampla parece se circunscrever a um âmbito institucional e técnico, limitando as possibilidades de ampliação do debate curricular e da disputa de sentidos sobre a educação que o Novo Ensino Médio propõe.

Para uma visualização, seguem as imagens das capas dos cadernos que compõem o CBEMTC - Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem)²⁸ organizado, até o presente momento, em seis cadernos, os quais apresentamos a seguir.

²⁸ Na página da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>, encontra-se um repositório de materiais relacionados ao Novo Ensino Médio.

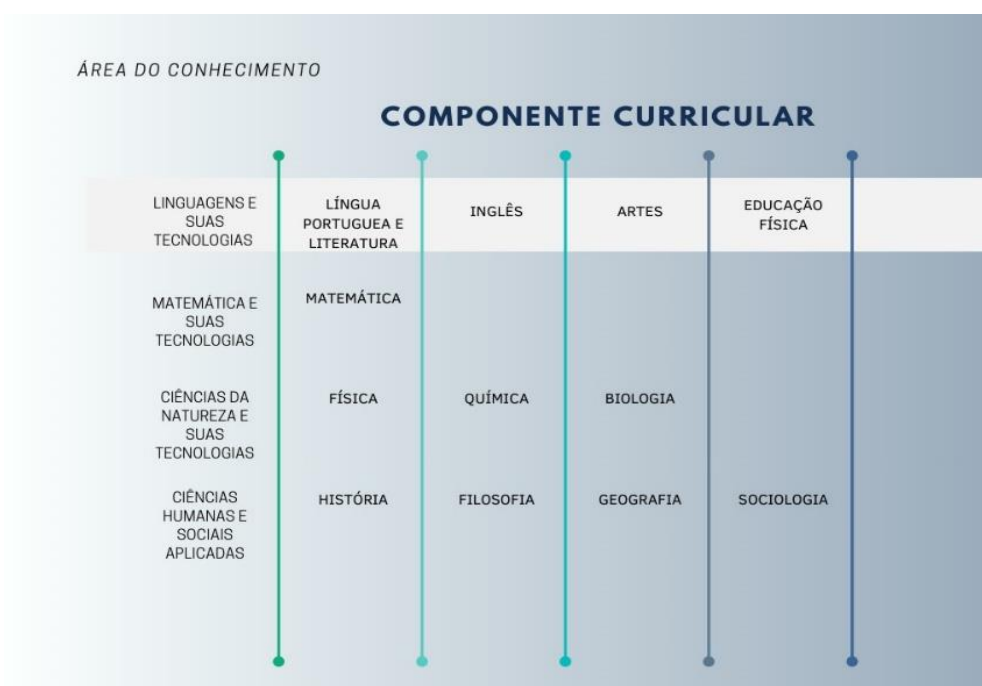
Figura 3 - Capas dos cadernos que compõem o CBEMTC



Fonte: CEE/SC (2025)²⁹

Nos cadernos, é possível compreender a organização curricular do ensino médio que se estabelece da seguinte maneira:

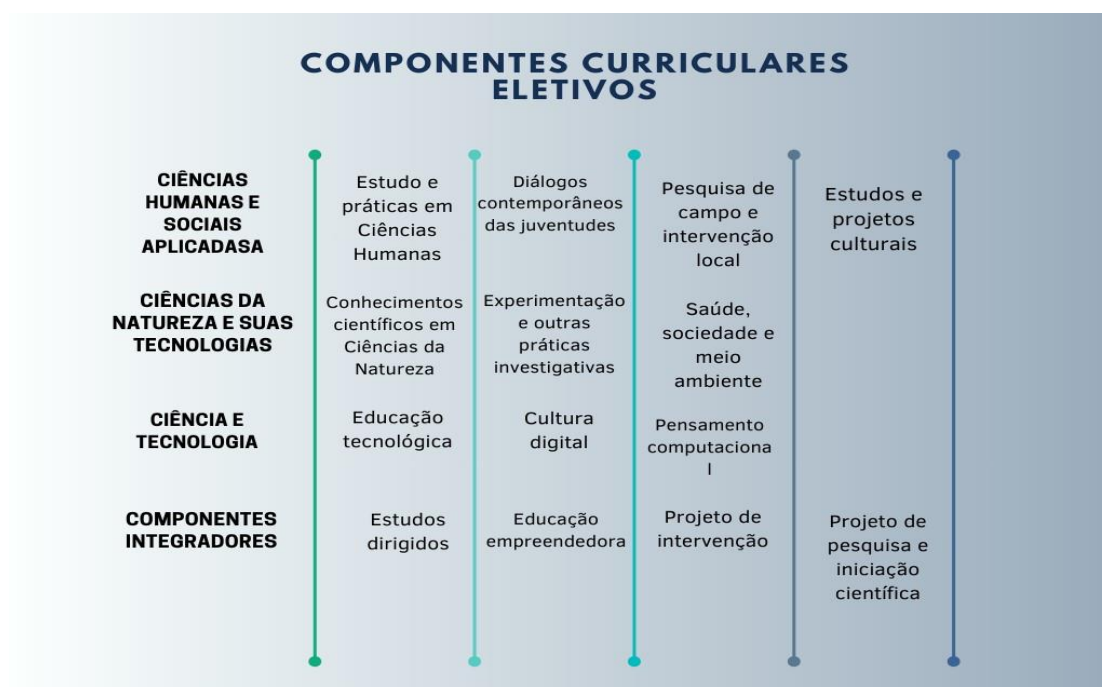
Figura 4 - Formação Geral Básica



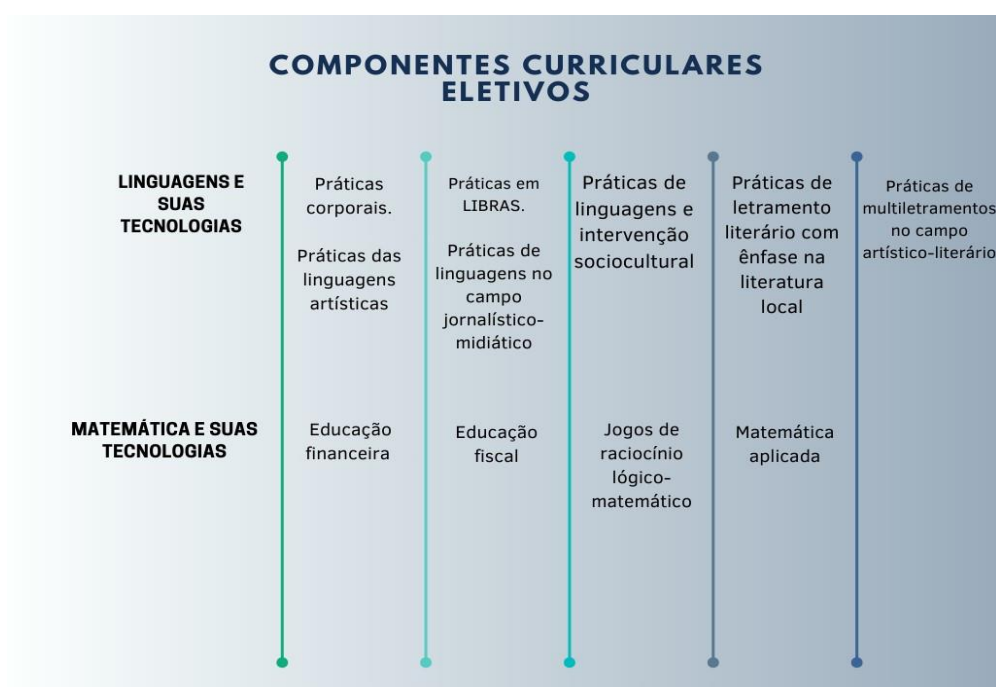
Fonte: Santa Catarina (2020). Elaborado pelo autor.

²⁹ Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>

Figura 5 - Componentes Curriculares Eletivos

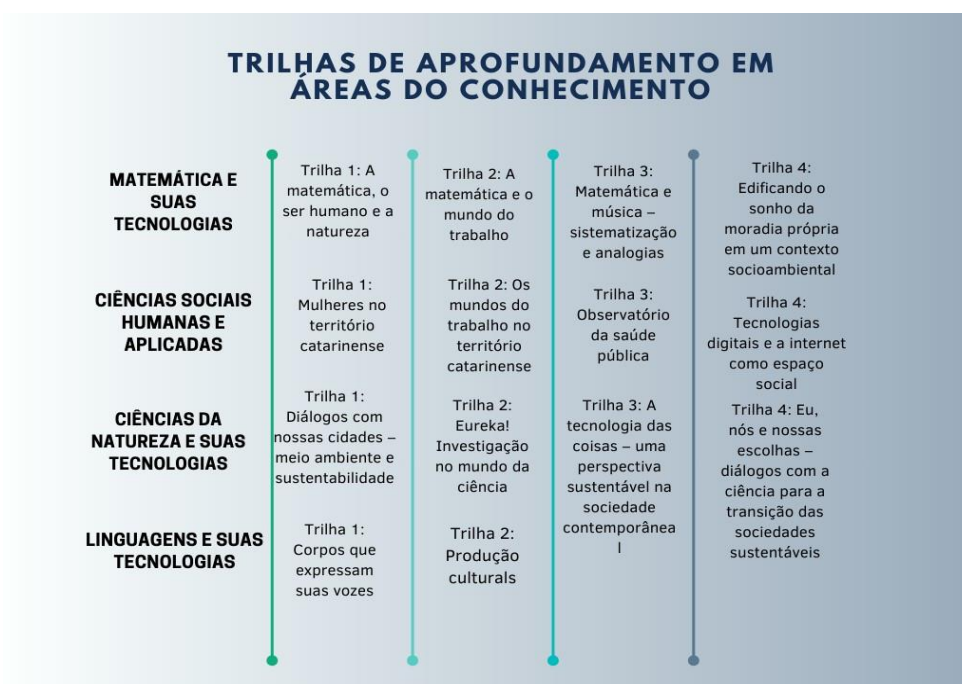


Continua...



Fonte: Santa Catarina (2021). Elaborado pelo autor.

Figura 6 - Trilhas de Aprofundamento em áreas do conhecimento

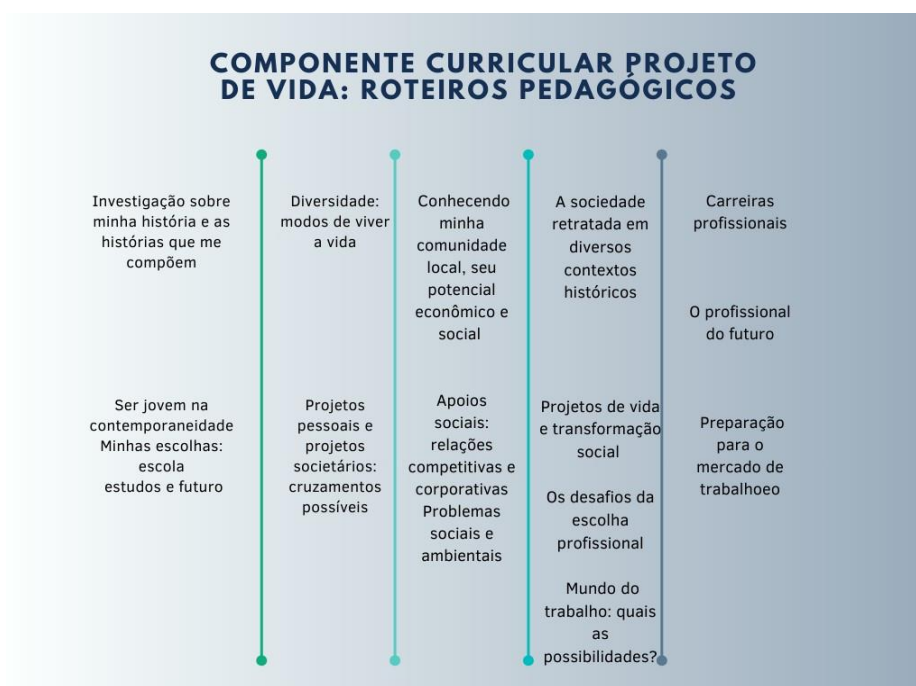


Fonte: Santa Catarina (2020). Elaborado pelo autor.

Figura 7 - Trilhas de Aprofundamento Integradas em área do Conhecimento



Fonte: Santa Catarina (2020). Elaborado pelo autor.

Figura 8 - Componente Curricular *Projeto de Vida*

Fonte: Santa Catarina (2020). Elaborado pelo autor.

Referente à Segunda Língua Estrangeira, as opções ofertadas no estado de Santa Catarina são espanhol, alemão e italiano. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SED, 2020), anteriormente, a matriz curricular do ensino médio era organizada em 25 horas semanais. Com a nova proposta, o aluno poderá ter de seis a sete aulas em um único período ou, em alguns casos, vivenciar dias com período integral, divididos entre turnos matutino e vespertino. Para possibilitar essa reorganização, foram disponibilizadas quatro matrizes curriculares para escolha das escolas:

- **Matriz A – Integral:** composta por 31 horas/aula semanais, com 5 aulas diárias e um dia em período integral;
- **Matriz A – Estendida:** composta por 31 horas/aula semanais, com 4 dias de 6 aulas cada e 1 dia de 7 aulas;
- **Matriz B:** composta por 35 horas/aula semanais, sendo 3 dias com 5 aulas e 2 dias em período integral;
- **Matriz C:** composta por 44 horas/aula semanais, com organização variável entre dias de 10 e 7 aulas.

A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos-professores de línguas, em serviço (SPS), buscamos, nos Cadernos 3 e 4 do CBEMTC, compreender a caracterização dos componentes curriculares mencionados por eles.

A análise desses materiais possibilita entrever a maneira como a organização curricular do Novo Ensino Médio vem se configurando no estado de Santa Catarina. Contudo, é preciso considerar que a implementação do novo modo não ocorre de maneira homogênea no país, uma vez que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre os entes federativos, o que permite variações significativas nas formas de operacionalização.

Essa condição de produção, em que a implementação dos itinerários formativos se subordina às possibilidades concretas de oferta das instituições, funciona como um elemento central para compreender o modo como o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) foi elaborado. Ainda que o documento apresente uma estrutura ampla de trilhas de aprofundamento e componentes eletivos, sua organização se sustenta em uma lógica que antecipa variações, moduladas pelas condições locais de cada escola. Nesse movimento, o CBEMTC se inscreve como material que, ao mesmo tempo que responde às exigências da normatividade nacional, desloca para as unidades escolares a responsabilidade pela efetivação dos itinerários.

Tal deslocamento, operado discursivamente sob os signos da autonomia e da flexibilidade, evidencia o risco de ampliação das desigualdades educacionais, a saber, escolas situadas em territórios socialmente mais vulneráveis podem encontrar maiores obstáculos para ofertar itinerários diversos, limitando, assim, as possibilidades de escolha e de trajetória formativa dos alunos. A constituição do currículo em Santa Catarina, portanto, não escapa às contradições do próprio Novo Ensino Médio, ou seja, entre a promessa de flexibilização e a materialidade desigual das condições de oferta, instala-se um espaço de tensão que precisa ser considerado para compreender os modos de produção de sentidos sobre a formação dos sujeitos escolares na contemporaneidade.

Considerando os documentos normativos como parte das condições de produção que atravessam o dizer dos sujeitos-professores entrevistados, retomamos o *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (Santa Catarina, 2021), especificamente o *Caderno 4*, que organiza a parte flexível do currículo e os componentes curriculares eletivos. Entendemos, com Orlandi (2020a, p. 60), que "não há análise de discurso sem considerar as condições de produção", e que o analista, ao se movimentar entre *corpus*, teoria e interpretação, busca compreender como esses documentos operam na produção dos sentidos disponíveis para o sujeito (Orlandi, 2020a, p. 64-65).

No movimento de compreender as condições de produção que constituem a pesquisa que desenvolvemos, voltamo-nos para a materialidade dos Cadernos 3 e 4 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2020), que compõem parte do interdiscurso que organiza o dizer dos sujeitos-professores de línguas. Ainda que os componentes curriculares (CC) ministrados pelos SPS não componham o *corpus* da tese, eles funcionam como materialidades que possibilitam situar, discursivamente, a posição em que esses sujeitos falam e trabalham na conjuntura do Novo Ensino Médio.

Nessa direção, observamos que o SPS1 ministra o componente curricular eletivo de *Educação Empreendedora*, cuja proposta textual, inscrita no Caderno 4, convoca o aluno à identificação de “possibilidades de atuação empreendedora, tendo em vista o bem comum do território” (Santa Catarina, 2020, p. 248). O funcionamento desse enunciado organiza a memória discursiva de um empreendedorismo que ultrapassa a esfera empresarial, mas, ao mesmo tempo, a reinscreve ao final da unidade temática, pela exigência de construção de planos de negócio. Assim, a língua funciona aqui como uma tessitura que, ao mesmo tempo que abre sentidos para o “bem comum”, reinscreve o sujeito em práticas de mercado, tensionando sentidos de ação social e lógica empresarial no dizer pedagógico.

Já o SPS2 atua no componente curricular *Estudos e Projetos Culturais*, materialidade que se apresenta no documento como espaço de vivências voltadas para “a desnaturalização e o combate aos preconceitos” (Santa Catarina, 2020, p. 100). A formulação sobre diversidade cultural funciona como deslocamento do eixo de integração escolar tradicional para a produção de um sujeito-aluno que reconhece a diferença, que a enuncia e com ela se posiciona diante de uma comunidade múltipla. Entretanto, também aqui se pode notar o tensionamento entre o discurso de valorização da diferença e a gestão de uma identidade cultural que se ancora na cultura local e regional, produzindo sentidos estabilizados sobre os modos de ser dos “povos” do território.

O SPS4, por sua vez, ministra três componentes curriculares: Eletiva Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local, Trilha de Aprofundamento Corpos que Expressam suas Vozes e Trilha Produção Cultural. Detendo-nos, aqui, no primeiro componente mencionado, identificamos que o dizer da Secretária de Estado da Educação (SED) propõe uma “viagem” pela literatura catarinense (Santa Catarina, 2020,

p. 379-380), mobilizando imagens de encantamento e descoberta para convocar o aluno a se engajar no universo literário. No funcionamento desse discurso, há uma repetição de sentidos que enlaçam o patrimônio, a memória e a identidade regional, produzindo um laço de pertencimento territorial pela via da literatura. A leitura literária, nesse cenário sócio-histórico, deixa de ser apenas prática escolar para se tornar prática de inscrição subjetiva na identidade estadual.

O SPS6 ministra o componente curricular *Práticas de Linguagem e Intervenção Sociocultural*, o qual propõe que o aluno “investigue suas realidades” para “provocar mudanças intencionais” (Santa Catarina, 2020, p. 366-367). Tal formulação faz funcionar um deslocamento do aluno para a posição de sujeito que escuta e intervém, organizando um efeito de autoria que se ancora no reconhecimento da realidade local. No entanto, ao estabelecer como condição de intervenção o domínio de “gêneros textuais do campo de atuação na vida pública”, o discurso da SED reinscreve a necessidade de adaptação às práticas discursivas legitimadas, operando uma delimitação dos modos de dizer e intervir.

No *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense* (Santa Catarina, 2021), o componente curricular *Projeto de Vida* (SPS3, SPS5, SPS7e SPS8) é descrito como espaço destinado ao “desenvolvimento das competências socioemocionais” e à constituição de “um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades” (Santa Catarina, 2020, p. 63). Tal formulação já inscreve discursivamente a educação em um projeto de formação integral que busca abarcar dimensões cognitivas, emocionais, físicas, sociais e culturais dos alunos.

De um ponto de vista discursivo, é possível interpretar que a convocação ao desenvolvimento de competências socioemocionais está atravessada pelas condições de produção que, historicamente, reconfiguraram o papel da escola, especialmente a partir da adoção da lógica da governamentalidade neoliberal, na qual, conforme Orlandi (2020a), os sentidos circulam e se fixam provisoriamente em formações discursivas dominantes. Nesse componente, a produção de sujeitos capazes de “compreender a si mesmos e seu papel no mundo social” (Santa Catarina, 2020, p. 63) funciona para reinscrever o ideário da autogestão e da autorresponsabilidade, deslocando para o plano individual a resolução de conflitos e dificuldades que, muitas vezes, têm origem estrutural. A preocupação com o “protagonismo”, a “autonomia” e o “desenvolvimento

de aspirações pessoais e profissionais" insere o aluno em uma narrativa em que a trajetória de sucesso ou fracasso é entendida como resultado de sua capacidade de gerir a si próprio, narrativa que apaga a materialidade histórica das desigualdades.

O sujeito-professor, nesse espaço de dizer, é interpelado a ocupar a posição daquele que favorece o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, organizando práticas pedagógicas orientadas por uma lógica que prioriza o exercício de competências subjetivas. O que funciona aí é um deslocamento da função pedagógica, historicamente ligada à mediação do conhecimento, para uma função atravessada por injunções da racionalidade gerencial, na qual o professor passa a ser mobilizado como *coach* ou *mentor*. Nesse funcionamento, a formação acadêmica não desaparece, mas é reinscrita sob a exigência da gestão emocional e da performance de habilidades múltiplas, as chamadas *multi skill*.

Segundo o *Dicionário de Recursos Humanos* (RH AuRHélio), discutido por Dela-Silva (2025), *multi skill* é definido como um “Conjunto de habilidades e competências a serem exercidas em diversos contextos, dentre eles, está a essencialidade em possuir um campo de visão ampliado, disciplina, flexibilidade, criatividade, resolver problemas de alta complexidade, negociação, persuasão e inteligência emocional.” (Dela-Silva, 2025, p.11). Nessa perspectiva, segundo a autora, os profissionais dotados dessas habilidades são nomeados como “trabalhadores da era 4.0”, inscrição que se ancora na memória discursiva das tecnologias digitais e da inteligência artificial, com seus efeitos sobre o mercado de trabalho.

Dizer do sujeito-professor nesse cenário é compreender que este está atravessado por uma discursividade que desloca o trabalho docente para o campo da excepcionalidade, como se essas competências fossem naturais do sujeito, apagando os processos históricos de formação e as condições materiais que os sustentam. Como analisa Dela-Silva (2025), o *Dicionário de RH AuRHélio* opera uma pluralização das designações do trabalho, entre “colaborador”, “funcionário”, “mentor”, “chefe”, “facilitador”, que produz como efeito o apagamento da condição de trabalhador enquanto pertencente a uma classe. Tal funcionamento reforça a fragmentação e a responsabilização subjetiva, organizando o espaço escolar segundo a lógica do capital humano, na qual a formação crítica e teórica perde centralidade frente à valorização de competências como resiliência, adaptabilidade e inteligência emocional.

Ainda, no dizer de Dela-Silva (2025, p. 11), a “pluralidade das designações também produz como efeito a invisibilização da condição de trabalhador que é comum a todos, como classe trabalhadora, apagando o fato de que “o trabalho é uma atividade de homens não-livres”. Assim, o funcionamento discursivo em torno do sujeito-professor no Novo Ensino Médio não apenas desloca os sentidos de seu trabalho, mas reinscreve o espaço escolar sob a égide de uma racionalidade neoliberal que exige do sujeito mais do que saberes: exige que ele performe, que ele sobreviva, e que o faça com entusiasmo. Como nos ensina Orlandi (2020a, p.79), "os sentidos são sempre efeitos de posições em confronto", e, nesse caso, o que se confronta é a concepção de educação como direito social *versus* a educação como formação de sujeitos adaptáveis às demandas de um mercado volátil e em permanente transformação.

Também, recorreremos a outros materiais que embasam o Portfólio: leis, decretos, portarias e resoluções sobre o Novo Ensino Médio, entre os quais destacamos: alteração em leis de documentos nacionais, Lei n. 13.415/2017; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/1996; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, em 2018; atualização, em novembro deste mesmo ano, e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio.

Pela configuração do *corpus*, delineamos os seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que foi incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções”, em um movimento pendular entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. (Orlandi, 2020a, p. 64-65). Tratamos da teoria, no sentido de que não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão do analista. É assim que o analista de discurso encara a linguagem (Orlandi, 2020a, p. 60). E, para problematizar o discurso do novo apontado pelos entrevistados, recortamos as sequências discursivas (SDs) destacando as marcas que nos conduzem a responder ao presente questionamento: quais discursos atravessam o ser-professor nos itinerários formativos?

Nosso gesto analítico se faz, portanto, por aproximação e deslocamento. Aproximação, porque nos colocamos na escuta das marcas deixadas pelos professores em seus dizeres, buscando compreender como eles significam o trabalho docente nos espaços de exceção criados pelos itinerários formativos. Deslocamento, porque recusamos a naturalização das reformas como “necessárias” ou “modernizadoras”, tal

como prescrevem os documentos oficiais, voltando-nos aos efeitos de opacidade, hesitação e estranhamento que comparecem nas falas docentes.

Ao concluir o primeiro capítulo, o texto estabelece o horizonte teórico-analítico que sustenta toda a tese: a Análise de Discurso de linha francesa, tal como trabalhada por Pêcheux e Orlandi, funciona como eixo que articula teoria, método e materialidade, permitindo que a interpretação se mova continuamente entre descrição e análise. O percurso histórico das reformas do ensino médio e a descrição das condições de produção em que elas se inscrevem configuram o cenário onde se organizam os dizeres sobre flexibilização curricular, mercado e escola pública. Desse modo, é possível acompanhar como esses discursos se relacionam e se atualizam, produzindo modos de significar a formação docente e o trabalho escolar.

A delimitação do *corpus* — recortes dos dizeres de oito professores de línguas lecionando em componentes da parte flexível do currículo em Chapecó — introduz sujeitos cujas trajetórias longas permitem analisar deslocamentos entre uma formação disciplinar consolidada e as exigências dos itinerários formativos. Esse recorte coloca em circulação sentidos que atravessam práticas, políticas e memórias da docência. Ao mobilizar interdiscurso, memória discursiva e posição-sujeito como noções em funcionamento, o capítulo I organiza o terreno analítico que possibilita, nas seções seguintes, acompanhar o modo como o “novo” se inscreve na escola e no trabalho docente. O percurso desenvolvido até aqui sustenta o horizonte de leitura a partir do qual os capítulos posteriores poderão interpretar como as narrativas dos sujeitos-professores produzem efeitos de sentido que redimensionam a escola pública, a experiência de ensinar e a própria ideia de inovação curricular.

2 CAPÍTULO II - É PRECISO HISTORICIZAR PARA RESSIGNIFICAR - 'ENTÃO TU TENS QUE DESBRAVAR'

O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente. Por esse passado, normalmente distante, mais ou menos imaginário, estamos prontos para lutar [...] embora surja uma nova conjuntura, um novo horizonte de expectativa, uma nova sede de fundação, nós o apagamos, esquecemos, remetemos à frente de outros episódios, voltamos, reescrevemos a história, inventamos, em função das exigências do momento e das antigas lendas (Robin, 1939 [2016], p. 31).

Escolhemos a reflexão de Robin ([1939] 2016) para abrir esta parte porque ela coloca em movimento uma tensão na relação entre passado e presente: o modo como a história é significada no agora, reinscrita nas condições de exigências de cada conjuntura. É nesse jogo de reescrita e apagamento que as reformas educacionais se inscrevem, fazendo do passado um espaço de disputa, no qual certos sentidos são preservados e outros são silenciados. Ao historicizar³⁰ as reformas do ensino médio, não buscamos apenas retratar um percurso dentro de um recorte específico, mas interrogar como os sentidos se deslocam, repetem-se e se transformam nas políticas educacionais que, sob a aparência de novidade, em geral, atualizam antigas lógicas. A cada nova política, o discurso sobre o que é ser professor, e o que se espera dele, se reorganiza. Assim, quando historicizamos o ensino médio e suas reformas (como a LDB de 1996, a Reforma de 2001 e, mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017), não apenas descrevemos mudanças estruturais, mas analisamos os efeitos de sentido que essas políticas produzem na constituição do sujeito-professor. O sujeito não é anterior às políticas; ele se forma nesse espaço de memória e esquecimento que cada nova reforma convoca.

Nesta parte, organizamos a análise em torno de dois movimentos a partir dos objetivos específicos apresentados na introdução: (1) historicizar as reformas do ensino médio, compreendendo como determinadas propostas retornam em diferentes conjunturas, reconfigurando-se a partir de novas materialidades discursivas; (2) analisar como os sentidos produzidos por essas reformas ressoam na memória discursiva dos sujeitos-professores, mobilizando seus apagamentos e seus já-ditos, que voltam sob outras formas em suas narrativas.

³⁰ Discutiremos este aspecto no decorrer deste capítulo.

O ensino médio, em sua conformação atual, é articulado por um discurso que, sob a promessa de flexibilidade e autonomia, reinscreve tensões históricas entre a formação ampla e a instrumentalização para o mercado de trabalho. A instituição dos itinerários formativos e a flexibilização curricular emergem como um desdobramento de um processo que vem sendo gestado ao longo de décadas, no qual as fronteiras entre o público e o privado se tornam cada vez mais porosas. Se o passado não é livre, como nos lembra Robin ([1939] 2016), é porque ele continua operando no presente, produzindo efeitos que se materializam no discurso sobre a educação.

Dito isso, no Recorte Discursivo 1 (RD1), reunimos as sequências discursivas (SDs) extraídas das entrevistas com sujeitos-professores de línguas da rede pública estadual, em exercício no contexto sócio-histórico da implementação do Novo Ensino Médio. Este recorte foi definido a partir do funcionamento de enunciados nos quais a historicização comparece como fio condutor das formulações, mas não exclusivamente. As SDs aqui analisadas se inscrevem em uma rede de sentidos onde a história não é pano de fundo, mas superfície de inscrição, atravessada por deslocamentos, repetições e apagamentos que atingem o trabalho docente, os saberes escolares e a posição do sujeito-professor. A unidade do recorte não está na linearidade temática, mas no funcionamento discursivo que convoca a escuta do que retorna sob outras formas, do que se (re)nomeia, e do que se tensiona como “novo”.

Quadro 5 - Recorte discursivo 1 (RD1): O que os sujeitos-professores de línguas nos contam sobre o Novo Ensino Médio

(SD1) Foi / é /// tá sendo /// está sendo uma experiência muito /// tipo / às vezes / é gratificante / às vezes / é decepcionante / porque é um desafio / porque pra mim é totalmente novo. (SPS1 – Educação Empreendedora)
(SD2) Em relação a experiência com o componente curricular Projeto De Vida / eu tive o primeiro contato com esse projeto em 2017 por ser uma escola-piloto que oferecia ensino médio integral em tempo integral / Então nós tivemos uma formação oferecida por uma instituição privada / o Instituto Ayrton Senna / que trabalhou com os professores essa flexibilização curricular que /// da qual /// alguns traços permanecem no Novo Ensino Médio / sendo um deles o projeto de vida /// Então foi um /// primeiramente foi um desafio compreender o que seria esse projeto de vida e entender qual era a finalidade dele /// compreender os documentos que o programa / que a instituição privada apresentava-nos / para depois tentar trabalhar em sala de aula com os alunos /// Agora / nós temos então um outro processo de projeto de vida e que pra mim é repensar novamente por que o projeto de vida para cada escola ele é diferente / e o material didático que nós muitas vezes temos /// tivemos que adaptar por mais que diziam: /// "não / vamos sentar e seguir como o material era" / nós precisávamos adaptar porque cada espaço / cada escola é diferente (SPS 5 – Projeto de vida).

SD3 [...] assim / **tinha pra complementar minha carga horária essa eletiva** [...] pra mim / quando eu /// **caiu de surpresa** / porque quando eu vi / eu falei "**eletiva?** Nunca trabalhei com **eletiva**" / **era algo novo / até a palavra** / né /// **eu fiquei em dúvida** / "**será que eu pego ou não?**" / mas foi bom / que pra mim também é /// acaba sendo um aprendizado diferente / né [...] e aqui tá sendo um período novo / né /// uma nova fase pra mim / que [...] eu tô começando com as /// com o **projeto** também / **das eletivas** / né /// que eu tô gostando também / **tanto minha evolução como dos** /// **do** /// **dos alunos** [...] você sempre tem que tá buscando [...] no meios, [...] nas redes sociais / é /// o[...] que você pode tá produzindo algo novo, algo diferente, pra chamar atenção deles / né /// e /// mas assim /// é uma **matéria** /// é uma **disciplina** que eu vejo [...] que se tem [...] aquele planejamento bem feito / né /// algo / assim / bom / que [...] atraia / uma coisa assim tem que ser atrativa / pra eles ter essa participação [...] (SPS2) – Eletiva Projetos e Pesquisas Culturais).

(SD4) a gente comenta bastante na escola porque esse projeto do **Novo Ensino Médio é desde 2014** né / e este governo esperou nos últimos meses do último ano pra / pra começar a mexer com / com / com isso /// **Aí eles não prepararam professores / não mexeram na / na es** /// **na infraestrutura** pra / pra / pra melhorar / nada / nada / nada / Então eu acho que é por isso um pouco que também a gente / a gente **não se adaptou** / o **desânimo** / veio assim de jogar de cima pra baixo (SPS 7 – Projeto de vida)

(SD5) E o **Novo Ensino Médio**, eu acho que ele vai ser um pouco demorado pra nós conseguir entrar nos /// pra se **adequar a tudo** / porque uma, a maioria das escolas **não tem suporte** pra recebê-lo/// **que não tem sala/** que chega///porque eles têm **que ficar um tempo a mais** / e conforme vai aumentando os anos / vai aumentando as turmas / e escola que tem desde os anos iniciais até o terceiro ano do ensino médio é mais **complicado** ainda / porque daí tem **menos sala** / tem **mais alunos** / **material também pra**/// **pra ministrar as disciplinas não tem** [...](SPS 1 – Educação empreendedora)

(SD6) Então / eu observei / assim / que aquilo que eu tava passando / os outros professores também estavam passando / né /// essa **dificuldade** / essa formação /// porque nós estamos acostumados a trabalhar em disciplinas / eu sou Português / o outro é de Matemática / e aí, de repente / cai no nosso colo **uma coisa** que nós **não estávamos acostumado** / né /// e é difícil você abrir-se para o **novo sem** /// **principalmente / sem uma formação** / né ///. tem coisas ali que precisaria ser um psicólogo / Tem outros ali que precisaria ser um psicopedagogo / né /// mas agora / sim / ahn /// hoje / eu posso dizer que eu me sinto mais tranquila em trabalhar essa disciplina coisa que me **angustiaava muito** / como se diz / que **tirava o sono lá o início** do ano. (SPS3 - Projeto de vida)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ainda que operemos com um único recorte discursivo, a escuta analítica nos convoca a observar zonas de maior densidade e repetição no funcionamento do dizer. Nessa direção, organizamos a análise em torno de algumas regularidades discursivas internas, que não se dissociam entre si, mas se atravessam: (i) o funcionamento da historicização como operador de resistência à lógica do ineditismo nas reformas; (ii) a nomeação como gesto que (re)organiza os saberes escolares e desloca posições docentes; (iii) a interpelação do sujeito-professor como aquele que deve se adaptar, reinventar-se e “se virar”, sob a lógica da flexibilização curricular; e (iv) a entrada do setor privado como instância reguladora dos saberes e da formação docente, produzindo efeitos de verticalização e deslocamento institucional. Essas regularidades, embora apresentadas separadamente para fins de exposição, funcionam de modo imbricado na materialidade do *corpus*, e sua análise visa compreender como os sentidos da docência,

da escola pública e do ensino médio são historicamente atravessados e reconfigurados nos dizeres dos sujeitos.

Iniciamos a próxima seção com o gesto de historicizar os sentidos que atravessam o ensino médio, a fim de compreender como o presente reformista se sustenta em repetições que atualizam, sob a aparência do novo, lógicas já inscritas na memória da escola pública e da docência.

2.1 HISTORICIZAR É PRECISO: O PASSADO QUE RETORNA SOB A MÁSCARA DO NOVO

Se o ensino médio historicamente se constitui como um espaço de regulação social (Cury, 1998; Zotti, 2004), em que se estabelecem critérios de inclusão e exclusão, a atual reforma do ensino médio intensifica essa lógica ao deslocar a responsabilidade pela formação para o próprio sujeito-aluno e, ao mesmo tempo, impõe ao professor novas formas de adaptação. Sob a pressão de um modelo que amplia a presença de agentes privados na educação pública, o professor se vê interpelado por demandas que desestabilizam sua prática, ressignificando sua posição no espaço escolar e reformulando os sentidos de sua atuação docente. Nesse sentido, as perguntas que nos guiam são: como a historicização do ensino médio marca deslocamentos nos sentidos de formação e trabalho docente? E, de que maneira o atravessamento das instituições privadas reconfigura esses discursos?

Assim, é sob o viés da análise e discurso e, tendo por base a pergunta que norteia a pesquisa, a saber: Quais discursos sustentam as narrativas dos sujeitos-professores de línguas, em serviço, das escolas públicas da educação básica do município de Chapecó, no ser-estar professor no Novo Ensino Médio? – que historicizamos o ensino médio na busca por compreender como os sentidos produzidos pelas propostas apresentadas ao longo dos anos sobre essa etapa de ensino ressoam dessa memória com os seus já-ditos e seus apagamentos e que podem, ainda, permanecer velados nas narrativas dos sujeitos-professores de línguas, em serviço. Em uma perspectiva discursiva, analisar os efeitos de sentido é olhar para a exterioridade com vistas a compreender como a memória discursiva emerge no discurso, trazendo possibilidades de dizeres e o esquecimento de outros. Memória que é também esquecimento (Orlandi, 2010), memória que é saber de muitas outras vozes e que retorna em nosso dizer sem pedir licença, inconscientemente.

[...] falar é esquecer. Esquecer para que surjam novos sentidos, mas também esquecer apagando os novos sentidos que já foram possíveis, mas foram estancados em um processo histórico-político silenciador. São sentidos que são evitados, de-significados (Orlandi, 2010, p. 61-62).

Olhamos de modo mais aprofundado para essa etapa de ensino por compreendermos que, ao longo dos anos, os sujeitos que dela participam — estudantes, professores, gestores — são continuamente (re)formados e transformados, à medida que determinados saberes passam a ser incluídos ou excluídos dos currículos escolares. Nessa dinâmica, o que hoje é nomeado como novo carrega rastros de um velho que já sustentou outras discussões e que precisou ser revisto, ressignificado ou apagado.

[...] para trás no tempo, a fim de determinar as origens do evento, e para frente no tempo, a fim de determinar seu impacto e influência sobre os eventos subsequentes. Essa operação termina no ponto em que os fios desaparecem no contexto de algum outro evento ou convergem para provocar a ocorrência de algum novo evento (White, 1992 *apud* Fávero; Molina, 2004).

É preciso recolher os fios que constituíram uma memória sobre essa etapa, “identificá-los, esticá-los para atá-los aos diferentes contextos” (Fávero, 2012, p. 226). E, no fim, estender os fios. E, é a partir da narrativa dos sujeitos-professores de línguas que esticamos os fios, olhando para a história. Não como um simples conjunto de eventos e fatos que compõem o passado, mas, sim, para analisar “como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (Chartier 1999, *apud* Favero, Molina, 2004, p. 133). Deste modo, concordamos com Surdi da Luz (2010, p. 34), que é na história que “os traços e as marcas se constituem, regularizam-se e se ressignificam”, sendo que, “não se pode perder de vista que cada sujeito, cada historiador conta uma história ao seu modo, ou seja, a sua história”.

Ao tomarmos como objeto de análise o discurso dos sujeitos-professores de línguas, que, no momento da entrevista (2021), encontram-se deslocados dos saberes de sua formação inicial para ministrar outros componentes que foram inseridos no currículo escolar, a questão da historicidade das reformas do ensino médio no Brasil se impõe como fundamental. Se o discurso se constitui na relação entre o já-dito e o dizer, compreender as memórias que ressoam nesses deslocamentos exige um movimento de análise que inscreva a materialidade discursiva em sua historicidade. Essa memória

discursiva, materializada nas marcas linguísticas dos sujeitos-professores inscreve e constitui os sentidos que regulam o *corpus* desta pesquisa.

Precisamos lembrar que a concepção de história, segundo Leandro Ferreira (2003), não está relacionada a algo externo que possa influenciar o que ocorre dentro de um processo. Na teoria do discurso da corrente francesa, destaca a autora, o conceito de história é integrado à ordem do discurso, estabelecendo uma distinção significativa.

Costuma-se, em certas análises de discurso, elidir a história, o que as aproxima muito da pragmática; ou então, denegá-la, como acontece com a tendência formalista-logicista, o que encobre as condições em que se realiza a prática linguística do sujeito falante e reforça o imaginário do sujeito com pleno controle sobre sua língua (Leandro Ferreira, 2003, p. 191).

Nessa perspectiva, é pelo discurso que a história passa de evolução cronológica para produção de sentido que, para nós, só faz sentido no e pelo discurso. E, nessa relação história-linguagem, temos a *historicidade*, termo que, segundo Nunes (2007, p. 373), diferencia a posição do analista de discurso e do historiador. Historicidade que faz com que a história, na relação com a linguagem, passe de conteúdo a efeito de sentido. Deste modo, “a história organiza-se por meio das relações com o poder, por meio de práticas sociais e, portanto, não se prende a cronologias” (Surdi da Luz, 2010, p. 23).

Destacamos que, com a Análise de Discurso, as noções de história e historicidade passam a ser compreendidas como constitutivas de sentidos (Orlandi, 2020b). Desse modo, percorremos essa temporalidade olhando para aquilo que está interno no texto em relação àquilo, ao exterior; “não se parte da história para o texto – avatar da análise de conteúdo –, se parte do texto enquanto materialidade histórica. A temporalidade (na relação sujeito-sentido) é a temporalidade do texto” (Orlandi, 2020b, p. 56). A autora pontua, ainda, que a ligação entre a história externa com a história do texto não se apresenta de forma direta, automática, de causa e efeito ou de termo-a-terminos, mas de uma relação complexa e relevante que é da ordem da materialidade histórica da linguagem. É pela análise da historicidade do texto ou, segundo Orlandi (2020), pela produção de sentidos, que um texto pode estar atravessado por diferentes formações discursivas (FDs).

De acordo com Orlandi (2020b), a memória constitui todo o dizer, com seus já-ditos e seus apagamentos, manifestando-se no intradiscurso. Entretanto, é no interdiscurso que remetemos o dizer a outros dizeres que, pela memória, chegamos à

historicidade, ao ideológico, pois não temos o controle de como os sentidos se formam em nós, sujeitos. Sabemos que, para a AD, não podemos definir a ideologia como um conjunto de representações que escondem a realidade. Pelo contrário, ela é uma prática que tem a

Necessidade de interpretação, a ideologia não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. O sujeito, por sua vez, é lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação (Orlandi, 2020b, p. 48).

O interdiscurso se manifesta no intradiscurso, eixo horizontal, denominado eixo da formulação do dizer (o que está sendo dito). O interdiscurso determina o intradiscurso, ou seja, a constituição determina a formulação. Orlandi (2006, p. 21), situando a memória no eixo vertical, afirma que “são enunciações que se estratificam no eixo vertical de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto das formulações já feitas”. Assim, o interdiscurso representa, segundo Orlandi (2012a, p. 31), a memória, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, memória que, acionada, circula o dizer, atravessa o intradiscurso que, por sua vez, constitui-se no fio condutor do discurso.

O funcionamento do discurso com relação a si mesmo, isto é, o que é dito agora em relação ao que foi dito antes e ao que será dito depois, define o intradiscurso, conforme Pêcheux ([1988] 2014). Esse funcionamento se articula com o interdiscurso, espaço onde a historicidade se inscreve na formulação. Assim, o dizer se constitui no jogo entre esses dois eixos: o intradiscurso, que permite a continuidade e a retomada, e o interdiscurso, que mobiliza a memória discursiva e seus efeitos de deslocamento, conflito e repetição.

A memória, nesse funcionamento, não é um reservatório fixo de enunciados, mas um espaço móvel, marcado por divisões, disjunções, deslocamentos e retomadas. Como define Pêcheux ([1983] 1999), p. 56), trata-se de um campo de “conflitos de regularização, de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” que possibilita a inscrição da língua na história e, conseqüentemente, a produção de sentidos. É nessa direção que a Análise de Discurso compreende a língua não apenas como estrutura simbólica, mas como atravessada pelo furo, pela falha. Para Pêcheux ([1983] 2010), a língua não se fecha em si mesma: ela não é homogênea, não é regular, não é completa.

Esse caráter incompleto é constitutivo do real da língua. O real da língua consiste em fazer com que tudo não possa ser dito e, por outro lado, haja em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito (Orlandi, 2020a). Para alcançá-lo, destaca a autora, é preciso considerar essa incompletude e sua relação com a estrutura da língua. No entanto, a língua, enquanto sistema, nunca diz tudo. O que se busca compreender na análise não está apenas no sistema linguístico, mas no sistema discursivo, que opera em dois eixos fundamentais: o da transformação e o da incompletude. É nesse movimento heterogêneo que a Análise de Discurso define a materialidade discursiva. Como destaca Pêcheux ([1983] 2008, p. 151), a análise das materialidades discursivas implica compreender a relação entre língua e história como um nível de existência sócio-histórica, em que o discurso se constitui na tensão entre a estabilidade do dizer e a possibilidade de sua reformulação. Surdi da Luz (2010, p. 35) esclarece que "[...] se adotarmos uma base teórica de perspectiva discursiva, somos levados a duvidar da linearidade dos fatos e do modo como eles são significados".

Desse modo, importa problematizar que, se o discurso se constitui na relação entre o já-dito e o dizer, a análise das materialidades discursivas dos sujeitos-professores de línguas em Chapecó/SC possibilita compreender como a memória discursiva trabalha na produção de sentidos para o 'novo' na escola. Quando esses professores narram deslocamentos de sua atuação, tais como, assumir componentes curriculares que não pertencem à sua formação inicial, o que está em jogo é a repetição deslocada de memórias de outras reformas educacionais, que atualizam velhos mecanismos de exclusão e responsabilização. É nesse funcionamento que teoria e objeto se articulam: a historicidade das reformas não é apenas um dado cronológico, mas atravessa o dizer dos sujeitos-professores, reinscrevendo sentidos em disputa. No subcapítulo seguinte, voltamos para essa historicidade, examinando os já-ditos que sustentam as reformulações do ensino médio e os mecanismos de apagamento que regulam a emergência de determinados sentidos em detrimento de outros. Uma disputa sobre a palavra e o sujeito, como discutiremos no tópico a seguir.

2.2 "PRA MIM É TOTALMENTE NOVO": O FUNCIONAMENTO DA NOVIDADE COMO APAGAMENTO

Há dizeres que fazem parar. Não porque interrompem algo, mas porque convocam a escuta, não tanto do que é dito, mas do que ali se repete, se rearranja, se cala. Nesta seção, nos detemos sobre um desses dizeres, no qual o “novo” comparece de forma insistente e, justamente por isso, se mostra como marcador discursivo potente. Interessa-nos compreender como essa designação do “novo” funciona no discurso de um sujeito-professor que se vê diante de uma experiência que lhe escapa às referências anteriores de sua formação e de sua prática.

Ao dizer que é “totalmente novo”, o sujeito-professor produz sentidos que parecem romper com uma memória do já-experimentado, daquilo que já teria sido vivido na docência. Mas, como nos lembra a Análise de Discurso, o novo nunca chega do nada, ele se institui sempre em relação com aquilo que o antecede, que o cerca, que o torna dizível. Nesse gesto de nomeação, o que se apresenta como novidade pode, justamente, estar operando o apagamento de uma memória de outras experiências escolares, de outras formas de ensinar, de outros modos de significar a docência.

É nesse movimento que a análise se inscreve: partimos da materialidade discursiva de SPS1, professor de Língua Portuguesa e Espanhol, que, ao assumir uma eletiva chamada “Educação Empreendedora”, dá a ver o modo como a interpelação docente se reconfigura nas reformas do ensino médio. A formulação que mobilizamos nesta seção emerge em meio ao relato sobre essa atuação, atravessado por ausências de formação, pela precariedade dos contratos e pela presença de instituições privadas. Vejamos. Lembramos que o SPS1 tem sua formação inicial em Língua Portuguesa e Espanhol. No ano da entrevista, além de atuar nos anos iniciais com Língua Portuguesa, ministra aulas de Espanhol e do componente denominado “Educação Empreendedora” para o ensino médio.

Durante a entrevista, SPS1 relata o modo como foi convocado a atuar em uma eletiva:

[...] nós não temos uma base, nós não tivemos, assim, tipo, um conhecimento no início do ano, né...de formação, pra saber como que eu vou fazer, de nenhum componente curricular eletivo, então, assim, tu tinha que pensar, se virar, e eu decidi pegar essa matéria, porque quando eu estava, em 2018, trabalhando numa escola do município, o SEBRAE...[...] fiz um curso sobre isso, e os alunos tinham

que aprender a ser empreendedores, e quando foi lançado [...] primeiro, eles abrem pros professores efetivos escolherem a matéria, ninguém quis pegar, e pra...pra um ACT pensar em vim dar duas aula, é complicado.

Ainda que essa fala traga uma série de elementos que poderiam ser retomados para um gesto analítico mais amplo, como as condições de trabalho, a ausência de formação continuada e a presença de instituições privadas, nesta seção priorizamos a análise de uma formulação que tensiona o lugar do novo na materialidade discursiva do sujeito-professor. Vejamos:

(SD1) Foi / é /// tá sendo /// está sendo uma experiência muito /// tipo / às vezes / é gratificante / às vezes / é decepcionante / porque é um desafio / *porque pra mim é totalmente novo.* (SPS1 – Educação Empreendedora)

Na SD1, o SPS1 enuncia: “Foi / é /// tá sendo /// está sendo uma experiência muito /// tipo / às vezes / é gratificante / às vezes / é decepcionante / porque é um desafio / porque pra mim é totalmente novo”. Na presente formulação, o que se destaca, em primeiro plano, é o modo como o sujeito se inscreve em um atravessamento de tempos e avaliações que não se estabilizam. O que se diz não é simplesmente uma narrativa da experiência, mas uma tentativa, tensionada, de dizê-la.

O jogo temporal que se configura entre “*foi, é, tá sendo*” e “*está sendo*” funciona como um movimento parafrástico que reescreve, reformula e reinscreve sentidos (Pêcheux, [1990] 2014). Ao passar do pretérito (foi) para o presente (é), e deste para formas progressivas (tá sendo / está sendo), o dizer não apenas hesita, mas reconfigura o próprio objeto de que fala. Não se trata mais da mesma “experiência” referida no início: cada forma verbal que se enuncia reinscreve essa experiência em uma nova formulação de sentido.

Em particular, o uso do gerúndio nas formas progressivas *tá sendo* e *está sendo* funciona como um operador discursivo que suspende o fechamento do tempo e, por consequência, do próprio objeto de que se fala. O gerúndio, como forma verbal de aspecto durativo, implica uma continuidade no tempo, um fazer que ainda não se completou, e que, no plano discursivo, permite a inscrição de um sujeito que está em processo de lidar com um objeto também em constituição. Trata-se de uma forma linguística que sustenta, na materialidade da língua, a noção de que o sentido está “em andamento”, isto é, que o objeto-experiência não se dá como fixo, mas como algo que ainda se faz.

Assim, ao dizer “*tá sendo*”, “*está sendo*”, o SPS1 nomeia uma experiência em curso, e se localiza dentro de um tempo que escapa à clausura do passado ou à estabilidade do presente. O gerúndio, nesse sentido, funciona como gesto de adiamento e abertura, operando discursivamente na contramão de qualquer tentativa de fixação ou totalização. O SPS1 se inscreve, então, no intervalo entre o que foi, o que é e o que ainda se constrói, reinscrevendo o próprio gesto de nomear como algo que se refaz a cada enunciação.

Além do tempo verbal, em suas diferentes oscilações, a avaliação da experiência do SPS1 também produz deslocamentos. O par *às vezes / é gratificante / às vezes / é decepcionante* produz um efeito de deslizamento do sentido. Na SD1, o *às vezes* funciona como um adjunto adverbial de tempo com valor modalizante, ou seja, de modo mais explicativo, entendemos que ele não apenas situa temporalmente a ação, mas introduz uma modulação na certeza ou na estabilidade do enunciado, inscreve o “não sempre”, o “nem sempre”, abrindo espaço para a ambiguidade e a hesitação. Ele tensiona a possibilidade de uma avaliação mais aprofundada, marcando o vacilo do sujeito-professor diante da tentativa de significar sua experiência e, de forma repetida, inscreve o SPS1 na contradição.

Assim sendo, na SD1, a gratificação não apaga a decepção, pois, ambas coabitam o dizer e disputam a significação da experiência. A instabilidade aqui, na SD1, não é por acaso - ela é constitutiva da posição que o sujeito ocupa no espaço discursivo do Novo Ensino Médio. A entrada do empreendedorismo como eixo da reforma curricular, como aponta Kuenzer (2017), instala um novo regime de sentidos no qual a figura do professor deve ser ressignificada como gestor de si, capaz de inovar, adaptar-se, reinventar-se. Contudo, o enunciado do SPS1 não se alinha pacificamente a essa lógica; ao contrário, o modo como avalia sua experiência resiste à significação única de inovação e sucesso. Há um deslocamento discursivo em que o SPS1 se vê puxado por sentidos contraditórios.

A marca linguístico-discursiva novo também merece atenção para mobilizar efeitos de sentido no funcionamento que realizamos nos parágrafos acima. Na SD1, o SPS1 ao enunciar “*pra mim é totalmente novo*”, nos diz que não se trata de qualquer novidade, mas de uma que se apresenta com uma intensidade que exige ser qualificada por um advérbio absoluto. Desse modo, o “*totalmente*” funciona para reforçar a ruptura, como um marcador de que o que se vive agora não tem continuidade com o que veio

antes. Há um trabalho de produção de sentido nesse reforço: o sujeito-professor precisa dizer que é totalmente novo para marcar um limite, para significar que o que o antecedia não lhe serve mais como referência. Esse marcador intensificador, na SD1, reinscreve o novo como deslocamento, como descontinuidade. O “novo”, então, não se apresenta apenas como uma atualização, mas como aquilo que interrompe o já-dito.

No deslizamento entre os tempos verbais e na alternância avaliativa — às vezes / é gratificante / às vezes / é decepcionante —, o novo não se estabiliza como efeitos de sentido positivo. A duplicidade gratificante / decepcionante, articulada por às vezes, funciona para produzir um efeito de instabilidade, em que o SPS1 não consegue estabilizar uma significação para sua experiência. Como dito anteriormente, sintaticamente, o às vezes opera como adjunto adverbial de tempo com valor modalizante, marcando a hesitação e a incerteza, ao mesmo tempo que desloca o novo de um lugar de promessa. Há, nesse funcionamento, na SD1, uma constituição de sentidos que escapa à lógica promocional do discurso oficial, no qual o novo é frequentemente sustentado como sinônimo de avanço, melhoria, superação. Aqui, na SD1, ao contrário, o novo se inscreve como desafio, como decepção, como incômodo. A significação do novo se dá sob tensão, sem fechamento, sem acomodação. A duplicidade “gratificante / decepcionante”, mediada por “às vezes”, abre espaço para a significação do novo como tensão, como incômodo, como instabilidade.

Nesse ponto, interessa considerar que a significação do “novo”, em sua circulação no discurso educacional contemporâneo, tem funcionado como operador ideológico central nas reformas, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. O “novo” passou a ocupar o lugar de significante-mestre³¹, organizando os sentidos de inovação, empreendedorismo e flexibilização curricular. No entanto, o dizer do SPS1 resiste a essa estabilização. O “novo” aí não é sinônimo de inovação bem-sucedida. O funcionamento discursivo do enunciado desloca o novo da esfera da promessa para a da incerteza, da incompletude, da dúvida. Dizer que “*pra mim é*

³¹ Escolhemos mobilizar aqui o conceito de significante-mestre a partir de Lacan (1992) porque ele nos permite compreender como certos termos, como o “novo”, passam a funcionar no discurso educacional como marcadores centrais da significação. Na formulação lacaniana, o significante-mestre é aquele que organiza uma cadeia de sentidos e sustenta o discurso, ainda que essa sustentação seja atravessada pela incompletude e pela impossibilidade de totalizar os sentidos. Aproximando esse conceito da Análise de Discurso de orientação francesa, especialmente em Pêcheux ([1988] 2014), compreendemos que o “novo” funciona como evidência discursiva, apagando sua historicidade e naturalizando sentidos que sustentam um projeto político-ideológico de escola. É nessa direção que o enunciado analisado nos interessa: porque nele o “novo” vacila, escapa à função de mestre, e se desloca para um lugar de estranhamento, de não saber, de falta.

totalmente novo” é, nesse sentido, inscrever-se em uma posição de ruptura. A primeira pessoa do singular também não é indiferente: ao dizer “*pra mim*”, o SPS1 inscreve o novo em sua própria trajetória, particulariza a ruptura, constrói um dizer em que o desafio não é apenas pedagógico, mas subjetivo. O que se mostra nessa formulação é um sujeito em circulação, que se tenta dizer, mas só o faz por meio de reformulações que não cessam, reformulações que, a cada vez, produzem um novo efeito de sentido.

Assim, o enunciado “*porque pra mim é totalmente novo*”, presente na SD1, além de dizer sobre a experiência do SPS1, produz efeitos de sentido sobre o próprio estatuto do novo no interior de uma formação discursiva marcada pelos sentidos da flexibilização e do empreendedorismo, pois, são sentidos que se inscrevem na política educacional contemporânea ancorada na lógica neoliberal. O *novo* aparece como produção, como efeito, como construção discursiva que não se dissocia das condições de possibilidade históricas e ideológicas que o sustentam. A tentativa de nomeá-lo, de dizê-lo, reinscreve o SPS1 em uma posição de instabilidade, aquele que ainda não sabe, que não domina, que não reconhece. O novo, nesse jogo, não é simplesmente aquilo que chega, mas aquilo que desestabiliza.

A SD1 nos convoca, por fim, a formular algumas perguntas que não buscam resposta imediata, mas que fazem operar o gesto analítico: o que ainda pode ser dito como “novo” em um espaço atravessado por tantas reformulações? Como o novo se institui quando sua emergência depende da negação ou do apagamento do já-dito? E, sobretudo: que sentidos o “novo” apaga ao ser nomeado como “total”? A SD1 não resolve essas questões — seu funcionamento, entretanto, permite que elas se tornem possíveis, colocando em movimento um trabalho de escuta e interpretação.

Ao reinscrever os sentidos da docência no Novo Ensino Médio, o SPS1 atualiza memórias que não se apagam, mas que circulam em novos dizeres. Historicizar essa reformulação nos coloca diante de um processo mais amplo; ao longo das últimas décadas, os sentidos do ensino médio foram se deslocando. De uma etapa voltada à formação geral e ao preparo para o ensino superior, à sua reconfiguração como espaço de formação para o trabalho, o ensino médio se tornou um campo tensionado por múltiplas demandas sociais e políticas (Kuenzer, 2017). A reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 reinscreve essa etapa na lógica da empregabilidade e da flexibilização, operando uma nova reorganização discursiva que atinge diretamente o trabalho docente. Desse modo, a SD1 funciona para compreender como a discursividade da reforma não

apenas reorganiza o currículo, mas produz efeitos no modo como o sujeito-professor se significa. O novo, aí, não chega como plenitude, mas como lacuna, como dificuldade, como fratura. O jogo entre os tempos verbais, os operadores avaliativos e a nomeação do “totalmente novo” colocam em funcionamento um sujeito-professor que se vê desestabilizado diante daquilo que é apresentado como inovação. O que se diz como novo, ao ser enunciado, não consegue se separar do já-dito que o sustenta, e, nesse ponto, marca-se como construção histórica e ideológica.

As reformas educacionais, diante disso, além de orientar diretrizes e normativas, inscrevem-se na linguagem, reconfiguram posições, mobilizam memória, produzem esquecimentos. Cada gesto de dizer sobre o ensino médio reinscreve sentidos já-circulantes e marca deslocamentos na memória discursiva da escola. Na SD1, essa memória é tensionada. O SPS1 que hesita, que oscila, que se posiciona entre a gratificação e a decepção, inscreve que o discurso do novo não se afirma senão em meio a contradição.

O funcionamento discursivo da SD1 nos permite, então, pensar o novo não como aquilo que rompe, mas, que se institui sobre apagamentos. O novo, tal como aparece na materialidade da fala do SPS1, não se dissocia do já-dito, não emerge do nada, ele se produz como efeito de sentido, sustentado pelas condições históricas e ideológicas que o tornam dizível. É nesse ponto que a Análise de Discurso de linha francesa, tal como formulada por Orlandi (2012), nos orienta que o dizer não se separa de sua história, de sua memória, de seus esquecimentos. E é a partir desse entendimento que passamos a olhar mais de perto os efeitos de apagamento que operam no discurso das reformas educacionais.

Nessa trajetória, interessa-nos compreender quais efeitos discursivos operam nessa historicização. O que se inscreve como continuidade e o que se descola dos sentidos anteriormente estabilizados? Ao tomar os já-ditos como elemento central da análise, buscamos compreender os deslocamentos e apagamentos que sustentam a discursividade das reformas educacionais, interrogando os efeitos de sentido que sustentam a circulação do “novo” como significação dominante. Voltamos à memória discursiva que sustenta as reformulações do ensino médio, compreendendo de que modo certos sentidos se mantêm enquanto outros são silenciados. Interessa-nos, aqui, problematizar como o discurso do novo — tal como enunciado nos documentos oficiais — depende de uma operação que apaga ou desloca o que já foi dito sobre essa etapa da

escolarização. É nesse ponto que o trabalho da interpretação, conforme nos propõe Orlandi (2020b), torna-se fundamental, pois, não se trata apenas de ler o que está presente, mas de escutar o que foi silenciado, desautorizado, deixado à margem.

O ensino médio, em sua trajetória histórica no Brasil, tem sido atravessado por uma série de reformas que reorganizam seus sentidos e finalidades. Desde sua institucionalização como uma etapa da educação secundária voltada às elites, até sua ampliação para as camadas populares, instaura-se um movimento constante de disputa sobre o que deve ser ensinado e para quem. A legislação educacional, em diferentes momentos, funcionou como um espaço onde essas disputas se cristalizam: da reforma Capanema (1942), que estruturou um modelo dual entre formação propedêutica e ensino técnico, até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que consolidou uma perspectiva de flexibilização curricular (Cury, 1998; Zotti, 2004).

A implementação do Novo Ensino Médio, a partir da marca do “novo” reinscreve sentidos já postos em circulação, recuperando, sob outra nomenclatura, a lógica da diferenciação curricular e da formação voltada a formações discursivas e ideológicas de cunho neoliberal. Sobre esse último, precisamos aprofundar, já de antemão, para compreender como esse discurso se materializa nas atuais reformas da educação no Brasil.

O neoliberalismo, tal como compreendido na materialidade discursiva que o constitui, emerge como uma reconfiguração das relações econômicas, sociais e políticas sob a lógica do mercado, constituído por uma memória discursiva que remete às transformações do capitalismo global. Harvey (2009) aponta que, apesar de sua diversidade, as compreensões antropológicas do neoliberalismo compartilham, pelo menos, três pressupostos. Segundo o autor, primeiramente, estudos reconhecem que, apesar de sua atualidade, o termo *neoliberalismo* não possui uma definição única e consensual:

³² They apply the term to a radicalised form of capitalism, based on deregulation and the restriction of state intervention, and characterised by an

³² Aplicam o termo a uma forma radicalizada de capitalismo, baseada na desregulamentação e na restrição da intervenção estatal, caracterizada pela oposição ao coletivismo, pela atribuição de um novo papel ao Estado, por uma ênfase extrema na responsabilidade individual e na flexibilidade, pela crença de que o crescimento conduz ao desenvolvimento e pela promoção da liberdade como um meio de autorrealização, sem questionar as condições econômicas e sociais que tornam essa liberdade possível (Hilgers, 2011, p. 352 – Tradução nossa).

opposition to collectivism, a new role for the state, an extreme emphasis on individual responsibility, flexibility, a belief that growth leads to development, and a promotion of freedom as a means to self-realisation that disregards any questioning of the economic and social conditions that make such freedom possible (Hilgers, 2011, p. 02).

Por segundo, destaca Hilgers (2011), os pesquisadores distinguem o neoliberalismo teórico do neoliberalismo prático, que se insere caracteristicamente nas categorias de percepção e nas práticas dos agentes sociais e das instituições. Eles também reconhecem as muitas diferenças na implementação das políticas neoliberais. Em terceiro lugar, os antropólogos buscam compreender como as práticas e representações neoliberais se produzem e se espalham globalmente. De acordo com Hilgers (2011), a Antropologia busca compreender a produção e a disseminação global das práticas e representações neoliberais. Desse modo, a questão sobre a origem das políticas neoliberais — se foram inventadas autonomamente em diferentes regiões ou se surgiram em locais específicos antes de se disseminarem — parece ter hoje uma resposta amplamente aceita. Com exceção de algumas vozes isoladas, mas instigantes (Kipnis 2008, p. 285 *apud* Hilgers 2011), há consenso de que o neoliberalismo resulta de um processo histórico que consolidou uma forma específica de capitalismo.

Hilgers (2011) aponta que, elementos como o Colóquio Walter Lippmann, em 1938, os acordos de Bretton Woods, em 1944, com criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial em 1945, além das políticas implementadas por Deng Xiaoping, Thatcher e Reagan no final da década de 1970 — com foco na desregulamentação, na redução da carga tributária sobre capital e trabalho, no corte de gastos estatais e no controle da inflação —, foram determinantes para a formulação e expansão das diretrizes neoliberais. Sua ascensão se dá na conjuntura da crise dos anos 1970, quando o modelo fordista-keynesiano, baseado na regulação estatal da economia e no compromisso com o bem-estar social, entra em colapso, abrindo espaço para uma inflexão ideológica que redefine o papel do Estado e do indivíduo. Os governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, desempenham um papel central nesse processo, promovendo privatizações massivas, desregulamentação do mercado financeiro e a dissolução de políticas sociais estruturantes (Hilgers, 2011; 2012).

Diante desse percurso, a questão que se colocava era como esse processo de disseminação operava dentro de um cenário global marcado por múltiplas forças e centros de poder.

³³We can note that most anthropologists describe deregulation, the freeing up of capital, the rush to profit, the new technologies of communication and manufacture, the compression of spatial and temporal frameworks, increases in economic, cultural and social flow, and the growth of the media as central elements in this worldwide dissemination. Lastly, in each of the approaches some authors emphasise the importance of education in the spread of neoliberalismo (Hilgers, 2011, p. 352).

De acordo com Hilgers (2012), os fundadores do neoliberalismo, apesar de suas divergências, concordavam que um dos principais equívocos do liberalismo clássico era acreditar na independência da economia, o que teria sido uma das causas dos colapsos econômicos. Para esses pensadores, a ordem de mercado não seria natural (Audier, 2008 *apud* Hilgers, 2012). Assim, tornava-se necessário construir um programa político que favorecesse o surgimento de uma ordem de mercado espontânea.

Segundo leitura apresentada por Hilgers (2012), Dardot e Laval (2016) compreendem que o neoliberalismo coloca a abordagem institucional no centro de sua estrutura, com implicações diretas para o direito, o mercado e a chamada “desregulação regulada”. Diferentemente das perspectivas marxistas — que consideram a estrutura econômica como determinante em última instância —, o desafio neoliberal seria o de reconfigurar tanto o Estado quanto os indivíduos, de modo a possibilitar uma competição generalizada.

Nesse sentido, Hilgers (2012) aponta que o neoliberalismo exige um Estado forte, pois esta seria uma condição essencial para a existência de um espaço de concorrência “pura”. Na teoria neoliberal, as reformas não se limitariam ao campo econômico, uma vez que a concorrência requer um Estado capaz de intervir para corrigir fenômenos naturais que poderiam prejudicar o funcionamento do mercado, como a formação de monopólios ou a instabilidade dos preços. A legitimidade do

³³ Podemos notar que a maioria dos antropólogos descreve a desregulamentação, a liberalização do capital, a busca pelo lucro, as novas tecnologias de comunicação e manufatura, a compressão dos marcos espaciais e temporais, o aumento dos fluxos econômicos, culturais e sociais e o crescimento da mídia como elementos centrais nessa disseminação global. Por fim, algumas abordagens enfatizam a importância da educação na propagação do neoliberalismo (Hilgers, 2011, p. 352 – Tradução nossa).

Estado, segundo o autor, nessa lógica, dependeria do crescimento econômico, e este, por sua vez, da capacidade do Estado de estruturar um ambiente em que os indivíduos possam buscar livremente seus interesses. Assim, a concorrência e a maximização tornam-se princípios organizadores do próprio Estado, que passa por uma reengenharia para transformar as subjetividades e relações sociais, moldando-as de acordo com a metafísica da ordem de mercado espontânea. (Hilgers, 2012).

Na densa rede de formulações que sustentam essa nova racionalidade, a história do neoliberalismo se inscreve como um deslocamento das fronteiras entre o público e o privado, cuja intervenção estatal passa a ser orientada não mais pela regulação do mercado, mas pela sua expansão irrestrita. Hilgers (2012) destaca que esse processo não ocorre de maneira homogênea, mas assume configurações diversas conforme a especificidade histórica de cada formação social. Na América Latina, por exemplo, o neoliberalismo se institui por meio de ditaduras militares, como a do Chile, sob Pinochet, onde políticas inspiradas na Escola de Chicago promovem uma radical redução do papel do Estado na economia e um forte alinhamento com interesses empresariais internacionais.

Já no Brasil, como apontado por Franco *et al.* (2020), a implementação das políticas neoliberais se deu de modo discursivamente tensionado, com deslocamentos e ressignificações que remontam à dívida externa e às transformações da economia global no final do século XX. O discurso da modernização econômica e da inserção competitiva no mercado mundial se filiou às políticas dos anos 1990, consolidando-se em privatizações, desregulamentação e austeridade fiscal. Barbosa (2017) destaca que durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, o discurso neoliberal³⁴ se fortalece, promovendo uma série de reformas que alteram profundamente as relações de trabalho e o papel do Estado. Desse modo, na memória discursiva, o neoliberalismo se inscreve como solução para os “atrasos” da economia brasileira, ao mesmo tempo que produz efeitos de precarização e individualização da responsabilidade social.

Tal deslocamento não permanece restrito ao campo econômico. Ele se desdobra no campo educacional, em que o discurso do “novo” ensino passa a circular sustentado por uma rede de sentidos que articula a flexibilização curricular, o esvaziamento das

³⁴ “A adoção da política neoliberal no Brasil ocorreu no governo Collor de Melo, após este aceitar as condicionalidades presentes no Consenso de Washington para a renegociação da dívida e o retorno do país ao sistema financeiro internacional, do qual estava afastado desde 1982”. (Barbosa, 2017, p. 37).

condições de trabalho docente e a mercantilização do conhecimento. A política educacional passa a ser guiada por metas quantitativas e indicadores de desempenho, convertendo o ensino em um serviço mensurável e avaliável em termos de eficácia e produtividade (Dardot; Laval, 2016). O apagamento da historicidade do ensino como direito, substituído pela lógica da empregabilidade e da aquisição de "competências", reforça esse funcionamento de captura discursiva (Silva, 2017).

Além disso, o avanço do ensino híbrido e da educação a distância, sob o discurso da "inovação pedagógica", também opera como estratégia neoliberal ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por sua formação, desobrigando o Estado da garantia de condições materiais para o ensino. Motta e Frigotto (2017, p. 357), discutem que

[...] essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

A crescente privatização da educação básica e superior, mediante programas de parcerias público-privadas e financiamento estudantil, reforça essa lógica, transformando a educação em mercadoria acessível conforme a capacidade de endividamento dos alunos (Ball, 2012). A fragmentação do currículo, como ocorre nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, inscreve-se nesse mesmo funcionamento, ao flexibilizar os percursos escolares e dissolver a noção de um currículo estruturado, substituindo-o por escolhas individuais pautadas pelo mercado de trabalho (Silva; Araujo, 2021).

Assim, a história do neoliberalismo na educação se constitui em um atravessamento de formações discursivas que inscrevem a escola como espaço de formação para o mercado, promovendo deslocamentos no que significa ser e estar professor. O discurso do "novo" se sustenta em uma ilusão de ineditismo, apagando os processos históricos que estruturam as desigualdades e as resistências que as confrontam. Nesse jogo de forças, a educação não apenas reflete o neoliberalismo, mas funciona como um espaço de tensão e disputa, no qual os sentidos do ensino e da formação são constantemente ressignificados.

O ensino médio tem sido tema de nossos estudos por um longo percurso de reflexões e indagações. E, visto como um espaço de escolarização, compreendemos, a partir de Pfeiffer (2002, p. 09), que “estabelecem relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais”. Ao nos reportarmos a essa etapa de ensino, não podemos deixar de citar as três funções clássicas que, historicamente, lhe foram atribuídas, a saber, a formativa, a propedêutica e a profissionalizante. Nelas, estão em jogo a idade, a competência, o mercado de trabalho e maioridade civil, que aponta historicamente para um caráter dual e elitista, dificultando a sua definição social. Deste modo,

Para uns, ele é um ente esquecido em um desvão, para outros ele é médio porque imprensado entre dois níveis considerados mais importantes, espécie de ensino secundário, por ser “secundário mesmo”. Para muitos, ele é lugar da discriminação sócio-intelectual e da reprodução cultural dos valores dominantes (Cury, 1998, p. 74).

Cury (1998) pontua que esse esquecimento está associado aos discursos omissos que permearam essa etapa, alegando, sempre, a falta de recursos financeiros advindo dos estados e a falta de responsabilidade direta da união. É importante destacar que foi somente na Constituição Federal de 1988 (art. 206, IV e 208, II) e, após, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que a obrigatoriedade passou a induzida progressivamente no sistema educacional brasileiro (Cury, 1998, p. 75).

A estruturação do ensino médio no Brasil, como nos lembra Zotti (2004), inscreve-se em um processo histórico marcado por disputas políticas, econômicas e sociais que determinaram suas configurações ao longo do tempo. Desde a colonização, a educação formal esteve submetida aos interesses das classes dominantes, considerando as condições estruturais da sociedade brasileira. Na perspectiva de Zotti (2004, p. 222), “a organização do ensino e curricular é adequada ao contexto sócio-econômico e político, especialmente no sentido de garantia dos interesses dominantes”.

De modo a problematizarmos, Cury (1998, p. 75) pontua que, “uma visão retrospectiva do ensino médio no Brasil não pode deixar de considerar as heranças e consequências da forma como se deu o processo de construção da cidadania no Brasil”. Para o autor, a herança escravocrata produziu prejuízos na sociedade que perdura até os dias atuais. Sustentada na desvalorização do trabalho produtivo, suas consequências foram preocupantes, visto que ampliou uma visão hierárquica da sociedade em que

somente os mais privilegiados tinham acesso aos direitos civis; “dessa maneira, só candidatos livres e privilegiados, de preferência do sexo masculino, tinham acesso ao ensino secundário cujo modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837” (Cury, 1998, p. 76).

Conforme descrito por Zotti (2004), o ensino no Brasil colonial esteve, inicialmente, sob a administração dos jesuítas, que concebiam a educação como instrumento de evangelização e formação de quadros administrativos para a colônia. No século XVI, o *Ratio Studiorum*, em 1599, estabeleceu diretrizes para um currículo homogêneo, com centralidade nas humanidades e no ensino em latim, mantendo a escolarização restrita a determinados grupos sociais. O acesso à educação não era um direito universal, mas um mecanismo de distinção social, reforçando a permanência de um ensino voltado às elites. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, a política educacional passou por um processo de reorganização, com a implementação das aulas régias. No entanto, conforme apontado pela autora, a ausência de um projeto educativo consolidado manteve o ensino fragmentado e restrito, sem democratização do acesso.

Ainda nesse percurso, na análise de Zotti (2004, p. 72-73), a Proclamação da República, em 1889, marcou um período de descentralização da educação, delegando aos estados a responsabilidade pelo ensino primário e secundário. A escolarização continuou excludente, evidenciada pelo fato de que apenas 19% das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Reformas como a de Benjamin Constant, em 1890, trouxeram mudanças curriculares, mas de alcance restrito ao Distrito Federal. O ensino secundário se manteve como via de acesso ao ensino superior e de formação das elites. Como pontua Zotti (2004), reformas como a Lei Orgânica Rivadávia Correia, de 1911, e a Reforma Francisco Campos, em 1931, reorganizaram o ensino médio, sem romper, no entanto, com seu caráter seletivo.

A fim de contribuir para esse recorte histórico, Cury (1998) ressalta que o aumento constante da população, no início do século XX, em uma conjuntura política comandada pelo presidente Nilo Pessanha, as Escolas de Aprendizes Artífices eram criadas sob a responsabilidade da União. Foi um meio encontrado para que os desfavorecidos financeiramente tivessem também um preparo intelectual e técnico que pudesse afastá-los da ociosidade, do vício e do crime (Cury, 1998, p. 77). O autor destaca que Venceslau Braz, ao se referir à formação profissional, em 1914, colocava como um “antídoto para desocupados”. Estabelece-se, aí, um “dualismo escolar ao

oferecer uma “rede” secundária propedêutica e outra “rede”, de ofícios e artes. A primeira, para os seguimentos privilegiados; a segunda, para os “filhos dos outros” (Cury, 1998, p. 78). Segundo o autor, os estados eram responsáveis, nesse período, pelo ensino primário, normal, vocacional de ofícios e secundários. Já o governo federal ficava com o ensino superior, os exames preparatórios, além de regulamentar o ensino secundário acadêmico e amparar o Colégio Pedro II. Esse foi um momento importante, em investimentos para o sistema federal de ensino profissional, que tinha como seu público-alvo, nas primeiras aspirações, a classe mais baixa, conforme discorre Cury (1998).

Ainda, dentro desse recorte, é importante destacar a existências de projetos, que Cury (1998) pontua como discriminatório e controlador, tendo como exemplo o de Fernando de Azevedo, em 1928, no Distrito Federal, que idealizava um currículo equilibrado entre teoria e prática, e do deputado Fidelis Reis, em Minas Gerais, que definia o ensino profissional obrigatório em todo o país. Entretanto, de acordo com o autor, alterações significativas no currículo se consolidam apenas na década de 1930; a Primeira Guerra Mundial, a urbanização, a migração interna, e, sobretudo, a incipiente industrialização dos anos 1920 determinaram importantes reformas. Assim, temos, a partir desse momento, a oficialização dos currículos no âmbito do ensino secundário, mediante a Reforma Francisco Campos (Decreto n.º 19.890/31) — que estabelecia um currículo seriado e unificado—, a frequência obrigatória e, equiparando todos os colégios oficiais e privados ao Pedro II, mediante inspeção federal, a reforma Campos foi bastante extensiva.

A dualidade centralizada entre o ensino profissionalizante e acadêmico será discordada, como destaca Cury (1998), no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, embora poucas mudanças tenham sido estabelecidas. O ensino profissionalizante ganha força, com a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI/ Decreto-lei n.º 4.048/42. Nessa esteira, outros decretos foram sendo apresentados, tais como, o Decreto nº 4.127/42, que regulamentou a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial e o Decreto nº 4.244/42, nomeado de Reforma Capanema. A superação dessa dualidade só começa a se delinear com a liderança de Anísio Teixeira, nos anos 1950, quando se propõe a diluição das especificidades rígidas de cada modalidade de ensino. A partir da garantia de uma equivalência entre elas, qualquer uma poderia, então, dar acesso ao ensino superior (Cury, 1998).

Já na Era Vargas, nos anos 1930, conforme descrito por Zotti (2004), a educação foi incorporada ao projeto nacional-desenvolvimentista, sendo estruturada de acordo com os interesses industriais emergentes. Para Zotti (2004, p. 108), a Reforma Capanema (1942) formalizou a divisão entre ensino clássico e científico, direcionando a escolarização secundária para a formação de uma elite dirigente. Ao mesmo tempo, a presença da Educação Moral e Cívica no currículo reafirmava a dimensão ideológica da escolarização.

Nessa esteira, como apontado por Cury (1998), o Colégio Pedro II tem um papel importante no país, ao inaugurar um ensino gradual e orgânico, com vistas ao clássico com um tom de científico. Contudo, destaca o autor, pouco poderia se esperar em termos de acesso mais amplo — oferecendo, a partir de uma essência propedêutica, preparar os futuros bacharéis e médicos. O autor salienta que, na medida, em que as províncias foram se estabelecendo, houve a necessidade de ampliar o ensino secundário, nos moldes do Colégio Dom Pedro II, a fim de preencher quadros burocráticos e construir aqueles específicos na medicina e nas humanidades.

O ensino secundário propedêutico, destinado às elites de uma sociedade agrária e hierarquizada, deixou, segundo Cury (1998), sequelas que acompanhará as reformas ao longo dos anos nessa etapa de ensino. Assim, a “função propedêutica, dentro desse modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita” (Cury, 1998, p. 77) que sustenta a Constituição de 1937 e acompanha a reforma do ensino secundário, no Decreto-lei n.º 4.244/42. Essa constituição, aponta o autor, já apresentava um ensino voltado à vocação e à profissionalização das classes menos favorecidas, como dever do Estado. O olhar voltado ao social se estende para a Reforma Capanema, em 1942, estabelecendo que, além da formação da consciência patriótica, o ensino secundário deveria proporcionar um ensino voltado às individualidades dos homens, para assumirem responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação.

Para Cury (1998), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) manteve a equivalência ao acesso ao ensino superior. O que se destaca nesse período é uma ênfase na formação do desenvolvimento das potencialidades do aluno para se tornar um cidadão responsável. No golpe de 1964, pontua o autor, a “modernização conservadora”, amparada na industrialização e no aumento da urbanização, apresentou mudanças significativas no ensino secundário. A partir de 1964, a política educacional foi reformulada sob a lógica da modernização conservadora

com a ditadura militar e a expansão do ensino técnico. Como observa Zotti (2004), a Lei 5.692/71 instituiu a profissionalização compulsória do ensino médio, deslocando sua função de preparação para o ensino superior para uma formação tecnicista. Esse modelo, destaca a autora, ampliou a desigualdade, ao segmentar o ensino médio entre formação técnica, para as classes populares, e ensino geral, para as elites.

Com vistas às novas necessidades do país, a função profissionalizante foi se consolidando nas diretrizes governamentais, pressionando a educação secundária propedêutica tanto em relação à demanda quanto ao acesso ao ensino superior. Cury (1998) observa que esse movimento abriu “caminho para uma nova reforma do ensino secundário que, de acordo com as prioridades estabelecidas, deveria confirmar a tendência técnico-autoritária de se conferir à função profissionalizante uma distinção que ela jamais obtivera” (Cury, 1998, p. 81). O currículo integrado, segundo o autor, articulava ciências, humanidades e formação profissional, sendo esta última estruturada em conformidade com as exigências do mercado de trabalho.

Na Lei n.º 5.692/71, o ensino secundário passou a ser denominado 2º grau. A partir desse momento, de acordo com Cury (1998, p. 80), o ensino profissionalizante se tornou obrigatório para todo o país. “Passou-se, cartorialmente, de uma tendência ora mais humanística, ora mais cientifista para uma profissionalização impositiva de três ou quatro anos”. Um fator importante que o autor destaca nessa mudança se refere a um período que ignorou os seguimentos sociais e a exigência de profissionais que o sistema educacional não contemplava: docentes capacitados para as novas funções e infraestrutura adequada para as exigências dessa modalidade de ensino. Sob o olhar de muitas críticas (exigia da escola competências que não estavam ao alcance) a Lei n.º 5.692/71 é modificada na Lei n.º 7.044/82, transformando a “[...] qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, e como decorrência, transformou a compulsoriedade da profissionalização em uma escolha “a critério do estabelecimento de ensino” (Cury, 1998, p. 80).

É importante problematizar que esse funcionamento discursivo, que inscreve a formação profissional como eixo estruturante das políticas curriculares, ressoa na organização atual do Novo Ensino Médio, no qual a flexibilização do currículo e a ênfase nas habilidades demandadas pelo mercado reforçam a separação entre um saber propedêutico e um saber instrumental. No componente curricular eletivo, por exemplo, comparece a articulação desse movimento, à medida que os professores são convocados

a adaptar suas práticas a uma lógica de formação voltada para a empregabilidade e o empreendedorismo. A partir desse período, outras realidades foram se desenhando no cenário da educação brasileira a partir das grandes transformações de ordem social, cultural e política que embalarão as décadas de 1980 e 1990, provocadas, principalmente pelo discurso hegemônico do cenário econômico mundial, que fomentou a necessidade de considerar os impactos nas políticas públicas relacionadas à educação. Cury (1998) destaca que

A globalização da economia com suas consequências no âmbito da comercialização de produtos (a abertura da economia), da diminuição do papel do Estado na economia (privatização, desregulamentação, terceirização, focalização) e da busca de estabilização vem provocando impactos significativos no conjunto das políticas públicas entre as quais as relativas à educação escolar e aos direitos sociais (Cury, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva de mudanças, Almeida (2022) pontua que, na esfera política, a educação como meta prioritária já fazia parte da campanha eleitoral do primeiro mandato do candidato à presidência da república Fernando Henrique Cardoso (vindo a se eleger posteriormente). Entretanto, destaca a autora, “o que estava por trás de seu anúncio era a parceria entre o setor privado e o Governo, entre a universidade e a indústria, e as propostas e concepção de educação dos organismos multilaterais” (Almeida, 2022, p. 69). Essas concepções, segundo a autora, encontram-se materializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Nessa direção, Zotti (2004) observa que, com a redemocratização, a LDB/1996 passou a incorporar uma nova abordagem para o ensino médio, garantindo maior flexibilidade curricular e ampliando a formação geral.

Cabe aqui nos debruçarmos sobre a LDB nº 9.394/96, pois compreendemos ser a última grande mudança na educação antes do Novo Ensino Médio. Assim, foram diversas alterações que movimentaram o cenário da educação naquele período, com destaque, segundo Almeida (2022), para o descentramento e autonomia dos sistemas de ensino que contemplam o federal, o estadual e municipal, que passam a olhar para a sua realidade de modo a constituir seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Ainda, delimita o ensino médio com duração mínima de três anos e ampara sua finalidade e conteúdo, face que modela essa etapa de ensino em uma “perspectiva mais ampla de fazer da função formativa a condição das outras funções. O Ensino Médio é reconhecido como tendo dignidade própria” (Cury, 1998, p. 82).

A partir do que traçamos acima, da história contada por Cury (1998), Zotti (2004) e Almeida (2022), podemos compreender que as reformas subsequentes, como o Novo Ensino Médio, reatualizaram a lógica da adaptação ao mercado de trabalho, de modo a precarizar as condições de ensino e acentuar a fragmentação curricular.

Vimos que, ao longo da história, o ensino médio brasileiro tem funcionado como um mecanismo de regulação social, em que a configuração curricular reforça os interesses hegemônicos e reforça a seletividade educacional. O percurso histórico nos diz que a flexibilização e a profissionalização do ensino não se deram como instrumentos de democratização, mas como formas de controle do acesso ao conhecimento e da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Desse modo, historicizar o ensino médio se torna, então, essencial para compreender os processos discursivos que circulam a experiência do sujeito-professor nos itinerários formativos. A análise histórica problematiza que as reformas educacionais fazem parte de um percurso em que sentidos se repetem, deslocam-se e se ressignificam. Compreender esse processo permite observar que a precarização do trabalho docente e a flexibilização curricular não são apenas efeitos do presente, mas se inscrevem em uma longa trajetória de regulações educacionais que consolidam determinados lugares e funções para o ensino médio na sociedade brasileira.

A história do ensino médio no Brasil sempre se constituiu em disputas sobre o lugar do conhecimento e seu acesso. Desde a dualidade entre formação propedêutica e ensino profissionalizante, instaurada nos anos 1940, até as reformas mais recentes, as mudanças curriculares sempre carregaram efeitos que restringiam ou ampliavam possibilidades de inserção dos sujeitos no campo social e econômico. A reforma do Novo Ensino Médio inscreve-se nesse percurso, trazendo um discurso de flexibilização que, ao mesmo tempo que promete autonomia ao aluno, o submete às exigências do mercado de trabalho.

No que se refere à docência, esse processo faz funcionar um deslocamento que desestabiliza os contornos historicamente atribuídos ao trabalho docente. Se antes a posição do professor se organizava em torno de uma disciplina com estatuto de saber legitimado, agora, com a fragmentação curricular promovida pela reforma, essa posição se torna instável e atravessada por exigências de adaptação contínua. Tal instabilidade se inscreve na materialidade da SD1, em que o sujeito-professor enuncia: *“porque pra mim é totalmente novo”*. A formulação, acompanhada por pausas e hesitações, funciona

como marca de um não lugar, de um entre-lugar em que o sujeito é interpelado a se significar fora dos limites da sua formação inicial. Nesse funcionamento, o “novo” não aparece como inovação emancipatória, mas como exigência de adequação a condições de trabalho precarizadas e diretrizes pouco definidas. Como será discutido adiante, a retomada desse percurso histórico-discursivo permite compreender como os sentidos sobre o ser-estar-professor se reconfiguram na contemporaneidade, frequentemente descolados da memória que sustentava o ensino médio como etapa formativa e estruturada por áreas de conhecimento.

Desse modo, a posição do sujeito-professor é deslocada por discursos que ressignificam sua profissionalização e os saberes que constrói sobre sua prática. A análise desse movimento histórico-discursivo permite compreender que a produção de sentidos sobre o ensino médio, seus sujeitos e suas finalidades, não se dá de forma neutra, mas se articula a políticas públicas que operam como práticas discursivas reguladoras. Compreender esse funcionamento discursivo exige, como propõe Orlandi (2020a), que se abandone a aparência de evidência com que essas políticas frequentemente se apresentam.

Nesse horizonte, Pfeiffer (2011) contribui ao mostrar que as políticas públicas operam como dispositivos de produção de consenso, em que certas formas de dizer são legitimadas enquanto outras são silenciadas ou interditadas. A autora afirma que “mostra-nos que as políticas públicas têm se revestido de políticas de inclusão que demarcam limites e margens, produzindo a manutenção da desigualdade como operadora das relações sociais” (cf. Orlandi, 2010, *apud* Pfeiffer, 2011, p. 150). Assim, longe de serem apenas estratégias de gestão, as políticas produzem efeitos sobre os sujeitos e sobre os modos de viver e interpretar a escola.

Ao articular essas leituras, observamos que o discurso da inovação e da flexibilização presente nas reformas do ensino médio opera uma tentativa de homogeneização dos sujeitos, mascarada por um vocabulário que invoca a diversidade, a escolha e a autonomia. Como aponta Orlandi (2010, p. 19), esse funcionamento se sustenta na constituição de um sujeito sensível às formas de gestão do saber, o “sujeito pragmático”, cuja posição está atravessada por uma ideologia que transforma o saber em informação e a formação em adaptação contínua.

Pfeiffer (2011), ao analisar o modelo de autonomia presente nas reformas, explicita que esse discurso se ancora em uma concepção de liberdade individual que

desloca o social e historiciza o fracasso, responsabilizando o sujeito pelas lacunas que são, na verdade, estruturais. A autora escreve: “[...] essa autonomia e liberdade do indivíduo só podem ser pensadas e estabilizadas, porque estamos em uma sociedade capitalista que atualiza sua memória por diferentes materialidades” (Pfeiffer, 2011, p. 154). Nesse sentido, a política pública opera como um espaço de atualização da ideologia dominante, em que as promessas de inclusão e liberdade operam como formas de mascarar as desigualdades estruturais.

É nesse ponto que a Análise de Discurso nos permite tensionar os sentidos estabilizados que circulam nos documentos e nas formações institucionais, compreendendo que as políticas públicas, ao nomearem, organizam e interpelam sujeitos, instaurando lugares de enunciação e formas de subjetivação que não são neutras. Como formula Orlandi (2010, p. 40), “o discurso da política pública é um discurso que procura se fazer hegemônico”, o que significa que sua força está, muitas vezes, no apagamento do conflito e na administração da diferença. Assim, pensar o ensino médio e suas reformas por essa via é compreender que o que está em jogo não é apenas uma reorganização curricular, mas uma disputa por sentidos sobre o que é educar, o que é formar e quem pode ser professor.

2.3 ‘ERA ALGO NOVO, ATÉ A PALAVRA’ — QUAIS NOMEAÇÕES ESTÃO À LUZ DA LANTERNA?

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, inscreve novos contornos na LDB e desloca o horizonte do ensino médio. Em seu artigo 36, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. ” (Brasil, 2017). Ao enunciar a possibilidade de “diferentes arranjos”, a materialidade da lei faz funcionar um gesto que promete “modernizar” o currículo, mas que, de fato, rearticula o vínculo entre escola pública e mercado.

Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 20) observam que, ao oferecer um cardápio de percursos, o dispositivo opera como currículo “à la carte”: o estudante acredita escolher livremente, quando, na verdade, aposta no que lhe parece mais rentável para vender sua força de trabalho.

Entre as mudanças centrais, Ferretti (2018) aponta a substituição da categoria *disciplina* pela de *componente curricular*. Embora não inédita, o termo já aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012, p. 4), a nomeação se desloca agora para o centro da cena normativa, autorizando fragmentações e abrindo brechas para que cada estado renomeie à sua maneira. O currículo passa, assim, a significar de forma mais maleável, ajustando-se às exigências de empregabilidade.

Em Santa Catarina, emergem os nomes: Itinerários Formativos, Componente curricular Eletivo, Trilhas de Aprofundamento e Projeto de Vida. Nas narrativas dos professores de línguas, porém, permanecem circulando sentidos estabilizados em disciplina ou matéria. A disputa lexical evidencia um processo de exclusão e reinscrição de sentidos que atinge tanto o desenho curricular quanto a posição docente. Dar nome é instaurar um objeto: “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte” (Guimarães, 2003, p. 54). Nomear, portanto, é ato histórico-ideológico.

Orlandi (2020a, p. 42-43) recorda que as palavras podem significar diferentemente porque se inscrevem em memórias diversas; cabe ao analista pôr em funcionamento essas memórias e as condições de produção que as sustentam. Disciplina e eletiva, assim, marcam lugares memoriais distintos e tensionam o que pode ser ensinado e como. O silêncio — “lugar que permite à linguagem significar” (Orlandi, 2010, p. 70), faz-se ver quando a insistência em “disciplina” projeta sombras sobre “itinerário formativo”, não o ausentando, mas, regulando-o. É nesse vaivém que propomos a noção de flutuação terminológica: movimento pelo qual o sujeito-professor é interpelado pelos novos nomes e, ao mesmo tempo, mantém vocábulos historicamente estabilizados. Interrogar essa flutuação implica perguntar que processos de constituição de sentido se articulam nas nomeações, que limites de memória bloqueiam a plena adesão ao novo termo e que efeitos essa persistência produz sobre o trabalho docente. Se a nomeação confere existência histórica ao objeto (Guimarães, 2003), a resistência em dizer itinerários formativos sinaliza fronteira na memória discursiva do professor.

Analisar as regularidades desse funcionamento se torna, então, exigência para compreender como o sujeito-professor significa seu lugar nos itinerários e que deslocamentos se desenham nesse percurso. No embate entre o discurso oficial da reforma e a memória disciplinar, cada palavra acende — ou mantém na penumbra —

sentidos que desenham o ser-estar docente no Novo Ensino Médio. É nesse ponto que mobilizamos o gesto analítico da SD3.

SD3 [...] assim / tinha pra complementar minha carga horária essa eletiva [...] pra mim / quando eu /// caiu de surpresa / porque quando eu vi / eu falei "eletiva? Nunca trabalhei com eletiva" / era algo novo / até a palavra / né /// eu fiquei em dúvida / "será que eu pego ou não?" / mas foi bom / que pra mim também é /// acaba sendo um aprendizado diferente / né [...] e aqui tá sendo um período novo / né /// uma nova fase pra mim / que [...] eu tô começando com as /// com o projeto também / das eletivas / né /// que eu tô gostando também / tanto minha evolução como dos /// do /// dos alunos [...] você sempre tem que tá buscando [...] no meios, [...] nas redes sociais / é /// o[...] que você pode tá produzindo algo novo, algo diferente, pra chamar atenção deles / né /// e /// mas assim /// é uma matéria /// é uma disciplina que eu vejo [...] que se tem [...] aquele planejamento bem feito / né /// algo / assim / bom / que [...] atraia / uma coisa assim tem que ser atrativa / pra eles ter essa participação [...] (SPS2) – Eletiva Projetos e Pesquisas Culturais).

Na Sequência Discursiva 3 (SD3), recortada da pergunta "O que te levou a escolher essa disciplina³⁵ dos itinerários formativos?", o sujeito-professor em serviço (SPS2) lida com as tensões entre sua formação inicial e a necessidade de recompor sua carga horária. Formado em Letras Português, o SPS2 ministra a eletiva "Projetos e Pesquisas Culturais", mas não por uma escolha livre, e sim por uma demanda estrutural do sistema de ensino do estado. O caráter temporário de sua contratação (ACT) se inscreve nesse movimento mais amplo de flexibilização do trabalho docente, cuja nomeação de novas disciplinas vem acompanhada de um deslocamento nas condições de exercício profissional.

Voltemos ao que discutimos no capítulo I: a chegada dos itinerários formativos reconfigurou o espaço curricular, reduzindo a carga horária das disciplinas consideradas tradicionais. Vimos que isso não apenas empurrou muitos professores para outros componentes curriculares, mas também ressignificou o próprio lugar do ensino, que passa a se moldar conforme a lógica da flexibilização.

Nos Cadernos do *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*, particularmente no Caderno 4, que trata dos componentes curriculares eletivos,

³⁵ Cabe destacar que, no questionário elaborado em 2022, optei por utilizar o termo *disciplina* por ser, naquele momento, o mais familiar a mim enquanto professora em serviço no ensino médio. Essa escolha buscava manter a coerência com o modo como, à época, eu mesma nomeava aquilo que ensinava e como esse ensino era organizado institucionalmente. Ao longo desta tese, problematizo os deslocamentos nas nomeações produzidos no interior do Novo Ensino Médio, como *componente curricular*, *itinerário*, *trilha*, *eletiva*, entre outras, que não apenas renomeiam, mas também reinscrevem sentidos sobre o ensino, o currículo e a posição do sujeito-professor.

funciona, no plano da nomeação, um deslizamento que circula a história das disciplinas escolares e produz efeitos de sentido que não se sustentam por uma ruptura com o passado, mas por um trabalho de deslocamento e reinscrição. Quando um componente é nomeado como “Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local” (Caderno 4, p. 228), por exemplo, não é apenas uma nova organização pedagógica que se apresenta, mas um funcionamento discursivo que tenta se afastar das designações estáveis como “Literatura” ou “Língua Portuguesa”, embora mantenha, no plano da materialidade, o mesmo núcleo de práticas de leitura, interpretação e produção textual.

Esse gesto de nomeação, conforme formulado por Guimarães (2003, p. 71), é o que faz existir o objeto no espaço discursivo e histórico. Ao nomear algo como “prática de letramento” e não mais como “disciplina de Literatura”, institui-se o efeito de novidade e de adaptação a demandas contemporâneas, mas não se apaga a memória discursiva que sustenta esse dizer. Assim, aquilo que se tenta enunciar como novo carrega, em seu funcionamento, sentidos já ditos, que voltam, repetem-se, transformam-se. Como nos lembra Orlandi (2020a, p. 45), “todo dizer é atravessado pela memória, e todo sentido se dá na relação com outros sentidos possíveis”.

A tentativa de produzir o “novo” funciona, nesse caso, como um efeito de evidência: toma-se como dado que uma mudança na nomeação equivale a uma mudança no conteúdo, apagando-se o processo histórico e ideológico que sustenta esse gesto. No entanto, o que se inscreve sob a superfície dessa renomeação é o silenciamento da continuidade, os conteúdos, os objetos de ensino e as práticas escolares permanecem, mas deslocados para novas formas de organização curricular. Esse funcionamento se intensifica nas trilhas apresentadas no Caderno 3 — como “Corpos que expressam suas vozes” e “Produção Cultural” (Caderno 3, p. 138-145) — que reorganizam conteúdos da área de Linguagens sem romper com eles. Ao contrário, sustentam-se em saberes historicamente constituídos, que voltam sob o funcionamento de outras nomeações, compondo uma materialidade na qual o “novo” opera como condição de apagamento da história.

Esse processo não se limita ao plano do currículo. Ele produz efeitos concretos sobre o trabalho docente. Quando a carga horária das disciplinas tradicionais é reduzida e seus conteúdos são esvaziados ou realocados para eletivas e projetos, o professor é interpelado por um discurso que exige a reinvenção de sua prática sem oferecer as condições para isso. A descontinuidade na formação, a instabilidade das nomeações e a

diluição dos referenciais disciplinares tensionam o lugar do docente na escola. Ele passa a ocupar um espaço discursivo em que as garantias anteriores se desfazem, mas as exigências permanecem, agora sob a forma de um discurso de inovação e flexibilidade. Nesse contexto, o que se nomeia como “escolha” ou “autonomia”, frequentemente, mascara a intensificação das pressões e das responsabilidades. O professor se vê convocado a atuar num campo em que a mudança de nome não corresponde a uma transformação real nas condições de trabalho, mas sim à produção de novos efeitos de controle e normalização sob o véu da inovação.

Na conjuntura do Novo Ensino Médio, a emergência dos componentes curriculares de caráter flexível desloca nomenclaturas anteriormente estabilizadas no espaço escolar. O nome “eletiva” funciona, nesse processo, como um significante que, ao mesmo tempo que se sustenta em práticas escolares já conhecidas, produz efeitos de sentido de novidade e deslocamento. A análise da SD3 permite observar esse movimento parafrástico que faz deslizar sentidos entre o “novo” e o “já-dito”, tensionando o lugar do sujeito-professor.

Na materialidade da SD3, recortada da fala de SPS2, professor responsável pela Eletiva *Projetos e Pesquisas Culturais*, o que primeiro funciona é a irrupção de uma palavra ainda “desconhecida”: *eletiva*. O professor relata que a proposta *caiu de surpresa, era algo novo, até a palavra*, marca que produz o efeito de estranhamento próprio daquilo que, segundo Orlandi, “rompe com a memória discursiva estabilizada” (Orlandi, 2012, p. 112). Nesse rasgo, a nomeação inaugura um vazio de sentido que precisa ser preenchido: ele hesita *será que eu pego ou não?* e, ao mesmo tempo, investe-se da tarefa de *produzir algo novo*.

Quando SPS2 afirma que *tinha pra complementar minha carga horária* essa eletiva, inscreve-se o imperativo gerencial de otimizar horas de trabalho. Tal enunciado produz efeitos de sentido de ajustamento da jornada de trabalho do sujeito-professor a um regime de flexibilização que, na SD3, é situado como traço do discurso neoliberal (Silva, 2018, p. 87). A necessidade de *complementar* horas faz deslizar o professor da posição de especialista de área para a de polivalente, convocado a responder a demandas contingentes.

A insistência no adjetivo *novo: produzindo algo novo, era algo novo* produz um funcionamento metafórico (Pêcheux [1990] 2014, p. 96), pois o termo *componente curricular eletiva*” passa a operar como emblema de inovação, sem que o seu conteúdo

esteja, de fato, estabilizado. Esse deslizamento expõe o que Guimarães denomina “nomeação enquanto lugar de constituição histórica do objeto” (Guimarães, 2003, p. 56). A palavra *eletiva* ainda não possui memória sedimentada; por isso, o professor se escora em rótulos mais antigos, como, *matéria*, *disciplina*, tentando ancorar o indefinido em outras nomeações.

A interrupção enunciativa, na SD3, *ô [estou] gostando também / tanto minha evolução como dos // dos alunos* deixa entrever o entrelaçamento de dois percursos: o do professor que aprende e o dos alunos que acompanham sua “*evolução*”. A autodeclaração de progresso se inscreve como resposta à falta inicial; não no sentido psicanalítico de consciência, mas como lacuna que mobiliza trabalho de significação (Orlandi 2012, p. 154). O resultado é um sujeito continuamente convocado a *buscar referências nos meios, nas redes sociais*, deslocando a competência pedagógica do espaço escolar para circuitos midiáticos.

A condição para o êxito, na fala de SPS2, é argumentada como tem que ter *aquele planejamento bem-feito... uma coisa assim tem que ser atrativa*. A gramática da atratividade transfere para o docente a responsabilidade por seduzir o aluno-consumidor, alinhando-se ao discurso da *performance* que perpassa documentos como o *EMITI – Documento Orientador* (Santa Catarina, 2018). O professor internaliza esse imperativo: *você sempre tem que tá buscando... algo diferente, pra chamar atenção deles*.

O elogio ao novo, na SD3 *um aprendizado diferente, tô gostando também*, não dissolve a precarização, a reinscreve. A fala de SPS2, ao mesmo tempo que se aproxima positivamente da *eletiva*, aponta para a exigência constante de adaptação: *buscar materiais nas redes sociais pra chamar atenção deles* materializa a transferência de responsabilidade institucional para o indivíduo, funcionamento como estamos vindo discutindo, característico do discurso neoliberal na educação (Nogueira; Dias, 2018; Silva, 2018). Nesse gesto, o “novo” não se apresenta como inovação emancipadora, mas como deslocamento da posição docente para a lógica performativa da atratividade.

O deslocamento que funciona na SD3 se condensa discursivamente na metáfora *caiu de surpresa*, que produz o efeito de novidade ao mesmo tempo que reinscreve sentidos já estabilizados — *é uma matéria, é uma disciplina*. Nesse funcionamento, o que se enuncia como novo desliza para o campo do já-dito, sustentado pela memória discursiva da escola e do trabalho docente. A surpresa enunciada pelo sujeito-professor

SPS2 não opera como uma reação temporal, mas como uma evidência do descompasso entre a política pública que reestrutura o currículo e as condições simbólicas e materiais em que esse sujeito se constitui.

O enunciado *nunca trabalhei com eletiva [...] até a palavra* marca o momento em que a nomeação atribuída ao professor não encontra ancoragem imediata em sua formação ou em sua história de práticas, desestabilizando a posição a partir da qual ele poderia se reconhecer. A ruptura, nesse caso, não se dá porque algo cronologicamente “novo” foi instaurado, mas porque o funcionamento da nomeação *eletiva* não se articula imediatamente à memória institucional que sustenta o dizer sobre o trabalho docente. Assim, o efeito de ruptura emerge não como fato, mas como um gesto de leitura que revela o modo como o sujeito é interpelado por um discurso que desloca os sentidos anteriores e exige que ele se repositicione diante do não-reconhecimento.

De uma maneira mais explicativa, nesse funcionamento apresentado no parágrafo acima, é possível compreender, com Orlandi (2020a), que o novo nunca se institui de forma pura, mas se significa a partir do que já circula na memória discursiva. Na fala de SPS2, *eletiva* não encontra, num primeiro momento, sustentação na formação discursiva escolar familiar; a ausência de sustentação leva à tentativa de reinscrição da novidade em um lugar de maior estabilidade — *projeto, matéria, disciplina*. A hesitação, nas pausas e interrupções, também produz sentidos, (*quando eu /// caí de surpresa / porque quando eu vi / eu falei ‘eletiva?’*), aponta para a vacilação do dizer diante da tarefa de nomear aquilo que não se acomoda facilmente no repertório já constituído.

Ao formular: *Será que eu pego ou não?* A narrativa do SPS2 reforça essa tensão entre a interpelação institucional e a busca por um sentido possível. A nomeação *eletiva* comparece não como escolha, mas como imposição: *tinha pra complementar minha carga horária essa eletiva*. Como aponta Pêcheux ([1988] 2014), é o efeito da interpelação ideológica que faz o sujeito ocupar o lugar que lhe é designado, mesmo que esse lugar lhe seja estranho.

O dizer de SPS2 materializa um gesto de nomeação que oscila entre *eletiva, disciplina, matéria e projeto*. Nessa oscilação, o sujeito-professor procura inscrever a novidade em territórios de sentido já habitados, mobilizando memórias curriculares que sustentam certa aparência de familiaridade. Seguindo Orlandi (2012, p. 42), recordamos que “o sentido não está dado, ele se produz, se desloca, se transforma, se dispersa”; é

nessa dispersão que a fala do professor se move, tentando ancorar o inédito na malha do já-dito.

Para compreender tal gesto, recorremos ao funcionamento parafrástico, conforme Pêcheux (2014 [1988]). Não é um jogo de palavras: trata-se de um funcionamento discursivo em que a substituição de termos marca tanto a tentativa de estabilização quanto o inevitável deslocamento dos sentidos. Ao me acerrar da noção de paráfrase em *Análise do Discurso*, retomo a distinção, formulada por Pêcheux, entre uma paráfrase “puramente sintática”, que postula “uma unidade não-contraditória da língua”, e “uma paráfrase histórico-discursiva”, para marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma formação discursiva historicamente dada” (Pêcheux, [1988] 2014, p. 266).

É sobre esse segundo funcionamento que se inscreve minha investigação, já que nele o sentido só se materializa em estreita relação com as condições de produção. Pêcheux ([1988] 2014 p. 169) denomina a paráfrase de “matriz do sentido”, pois nela opera, simultaneamente, a repetição que assegura a estabilidade lógica do enunciado e a diferença que provoca deriva e deslocamento semântico. Nessa chave, “o mesmo” e “o outro” não formam polos estanques, mas tensões constitutivas que fazem funcionar o discurso (Pêcheux; Léon, [1982] 2011, p. 172)

Henry (1990) aprofunda esse jogo ao sustentar que o funcionamento parafrástico depende tanto das formações ideológicas (FIs) que projetam e configuram formações discursivas quanto da autonomia relativa da língua. Sem essas determinações, adverte o autor, a paráfrase perderia o estatuto discursivo que a singulariza. Contudo, não é qualquer par de formulações que pode entrar em relação parafrástica; a história social delimita os contornos dessa possibilidade. Henry (1990, p. 59) qualifica a noção como “contextual”, pois ela se ancora, necessariamente, nas condições de produção. Em certos casos, o próprio enunciado se retoma, produzindo efeitos de reformulação, como se verifica em orações relativas restritivas e explicativas.

Serrani (1993, p. 13) lembra, como descrito anteriormente, que “uma das principais condições de possibilidade da *Análise de Discurso* se radica na repetição” e, retomando Pêcheux ([1983] 2008, p. 53) descreve que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar um outro”. A paráfrase figura, para a autora, como um tipo exemplar desse processo, indispensável para apreender os

movimentos que aproximam e afastam sentidos, contribuindo para delimitar formações discursivas. Em Serrani (1993), compreendemos a paráfrase como ressonância de significação: quando, numa cadeia parafrástica, estabelece-se uma relação interdiscursiva que remete à materialidade (imaginária) de um sentido, produz-se uma vibração que coloca em jogo sujeitos, história e língua. Essa ressonância se atualiza na verticalidade do interdiscurso e se concretiza na horizontalidade da formulação (Serrani, 1993).

Orlandi (2012, p. 152) reforça que a língua, “sujeita a falhas (divisão), inscreve-se na história, produzindo a discursividade”, por meio da qual “os sujeitos, em suas posições, e os sentidos constituem-se pela inserção em diferentes formações discursivas”. Assim, a repetição parafrástica é “uma palavra por outra” (Orlandi, 2012, p. 154), mas nunca sem resto: cada retomada carrega o sem-fundo do sentido, sempre atravessado pelos limites históricos. Compreender este jogo implica, ainda, considerar que o sujeito, na ilusão da transparência, crê haver um único sentido onde há múltiplos, pois “não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia” (Orlandi, 2012, p. 153). A paráfrase, desse modo, inscreve-se como um funcionamento que articula repetição e transformação, fazendo emergir a heterogeneidade constitutiva do discurso.

Articulando essa discussão com o campo da educação, observamos, com Chervel (1990), Santos (1995) e Souza Junior e Galvão (2005), que a história das disciplinas escolares se move por processos permanentes de nomeação, renomeação e deslocamento dos saberes. As designações manejadas hoje pelos sujeitos-professores se inscrevem nessa memória que, embora nem sempre evidente, continua a produzir efeitos. A paráfrase histórico-discursiva se torna, assim, ferramenta analítica para acompanhar como esses saberes são nomeados, reinscritos e transformados na contemporaneidade escolar, delineando distâncias e aproximações entre sentidos, sujeitos e políticas de currículo.

Para essa discussão, é necessário considerar trabalhos que percorrem esse trajeto, uma vez que a história das disciplinas escolares é ainda pouco explorada. Encontramos em Chervel (1990), Santos (1995) e Souza Junior e Galvão (2005) algumas elaborações que nos permitem compreender os deslocamentos e permanências na constituição dessas disciplinas. Desse modo, interessa-nos, neste momento, analisar o movimento de modificação e ressignificação que circula essa história, tendo em vista

que a nomeação dos saberes pelos sujeitos-professores, no presente, inscreve-se em uma memória discursiva que pode operar na ordem do não evidenciado.

Procuramos, na história, compreender os diferentes sentidos atribuídos às nomenclaturas que nomeiam as disciplinas, a partir de um olhar discursivo. Nessa direção, seguindo Orlandi (2012), compreendemos que a linguagem não se apresenta como um meio transparente de acesso aos sentidos, e que buscar deslocar as palavras em busca de significados já dados seria tomar parte da ilusão de conteúdo. Ao contrário, como aponta a autora,

[...] devemos, em uma leitura que chamamos de discursiva, porque envolve o sujeito, a linguagem e a história, em seus processos de produção, expor nosso olhar leitor à opacidade da linguagem. Isso quer dizer que a linguagem tem sua materialidade, tem seu funcionamento baseado na relação estrutura/acontecimento (Orlandi, 2012, p. 151).

Assim, partimos de Chervel (1990), tomando a noção de disciplina como um objeto de análise discursiva, cientes de que as perspectivas aqui apresentadas são olhares produzidos por outros sujeitos em outros momentos históricos. Para o autor, as definições disponíveis sobre a nomenclatura de disciplina escolar se mostram vagas ou excessivamente restritivas, sendo, muitas vezes, utilizadas de maneira banal, confundindo-se com seus sinônimos, como "temáticas" ou "conteúdos de ensino", reduzindo-se, assim, a uma designação que recobre apenas o que se ensina. Neste sentido, cabe ao historiador formular uma definição para essa noção, considerando os modos como ela se inscreve e se transforma na história.

A partir de Chervel (1990), compreendemos que a constituição da nomeação disciplina como significante vinculado a conteúdos de ensino ocorre em um movimento de preenchimento lexicológico, ancorado nas correntes pedagógicas que emergiram na segunda metade do século XIX. Esse deslocamento no funcionamento do termo o aproxima do verbo disciplinar, conformando um efeito de sentido que se fortalece com a circulação da expressão ginástica intelectual — um conceito que passa a ser mobilizado nesse espaço de debate. Como destaca Chervel (1990), mais do que um processo de inculcação, disciplinar passa a operar na regulação da inteligência infantil, sustentado por um saber que se apresenta como científico, inscrito na pedagogia.

O autor também assinala que a significação de disciplina se articula com as noções de hierarquização e estratificação, mas sem que, nesse percurso, a idade tenha

sido, desde sempre, o critério fundamental para as divisões escolares. A estrutura de classes que atualmente organiza os níveis de ensino resulta de um processo histórico no qual as instituições escolares do século XVIII passaram por uma reorganização pedagógica, sob influência das escolas cristãs e do ensino mútuo. Até então, prevalecia a organização em classe única. Como destaca Chervel (1990, p. 28), “A organização interna das disciplinas é, em um certo sentido, o produto da história, que aqui agiu por adição de camadas sucessivas. Desse modo, muitas entre elas conhecem, no século XIX, grandes debates sobre os métodos”.

Nesse funcionamento, os debates em torno dos métodos e das formas de organização curricular se situam em um movimento de permanências e deslocamentos, no qual as significações do ensino se refazem, constituídas pelas condições de produção de cada tempo. Nessa rede de significação, são diferentes nomes que designam disciplina e remetem a um mesmo campo de pesquisa, quais sejam, “História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares” (Souza Junior; Galvão, 2005).

Chervel (1990) nos faz compreender que a historicização do termo *disciplina* marca um deslocamento em seu funcionamento, ou seja, antes do século XIX, a disciplina estava vinculada ao controle do comportamento dos alunos, mais do que à sistematização dos saberes. Com as reformas educacionais desse período, conforme destaca o autor, a disciplinarização do ensino se estabeleceu em meio às transformações sociais que exigiam a formação de uma força de trabalho ajustada às demandas da industrialização. Nesse movimento, a organização do ensino passa a operar pela delimitação de áreas específicas do conhecimento, o que o autor (1990) denomina “ginástica intelectual”.

A disciplina, portanto, além de se configurar como um instrumento pedagógico, atua também como um efeito de um gesto histórico em que o ensino se institui como espaço de regulação dos saberes e dos sujeitos. Essa racionalização do ensino, entretanto, como nos lembra Santos (1995), não se dá de forma linear ou pacífica. As disciplinas escolares se constituem em meio a disputas, nas quais diferentes grupos sociais buscam instaurar sentidos sobre o que deve ser ensinado e como. A predominância das disciplinas científicas no currículo escolar ao longo do século XX, por exemplo, acompanha o avanço do conhecimento científico e também materializa

uma determinada ordem social, em que a tecnocracia e a especialização são privilegiadas. Dessa forma, as disciplinas funcionam como categorias intelectuais e, ao mesmo tempo, como formas de regulação que organizam o saber e, por conseguinte, as relações sociais.

Souza Junior e Galvão (2005) nos convidam a perceber que a história das disciplinas é marcada por processos de inclusão e exclusão, que reforçam os interesses e as necessidades da conjuntura histórica. As disciplinas escolares, como destacam os autores, transformam-se conforme as demandas sociais e políticas de cada época. A introdução ou a exclusão de determinadas disciplinas pode ser entendida como uma forma de controle social, um mecanismo que define quais saberes são considerados legítimos e quais são marginalizados. Um exemplo disso, trazido pelos autores, é a posição das ciências humanas, frequentemente vistas como secundárias em relação às ciências exatas, o que aponta para uma lógica de exclusão e desvalorização de certos conhecimentos em nome de uma ideologia voltada para a eficiência e a produtividade. Fato que, infelizmente, ainda vemos nas recentes reformulações do ensino médio.

Aprofundamo-nos em Santos (1995), ao destacar que as transformações curriculares estão vinculadas às demandas de controle social, política editorial e às hegemonias acadêmicas de determinadas épocas. A escolha dos conteúdos disciplinares, segundo o autor, responde a pressões externas, de modo a funcionar como um espaço em que grupos dominantes intervêm na organização curricular para que esta corresponda a seus interesses. Desse modo, faz-nos sentido, quando passamos a compreender que o currículo escolar se apresenta como um campo de disputa em que diferentes posições sociais atravessam a definição do que deve ser ensinado. Ainda, as transformações nas disciplinas operam em um processo em que as relações de poder que se articulam na escola e suas práticas se reinscrevem. Esse funcionamento se materializa na flexibilização curricular e na redistribuição das responsabilidades docentes, deslocando sentidos já estabilizados sobre o ensinar e o aprender, como se vê nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

As nomeações se situam na materialidade do discurso e funcionam a partir de relações de poder e da memória que organiza o ensino. Como aponta Orlandi (2012), a linguagem não apenas diz, mas constitui os sujeitos e os espaços em que se inscrevem. Nessa perspectiva, os deslocamentos, entre '*disciplina*', '*matéria*' e '*componente curricular*', na SD3, fazem funcionar um processo em que o conhecimento escolar se

reorganiza, reinscrevendo-se em novos efeitos de sentido, conforme as condições de produção que o sustentam. Desse modo, nosso gesto de análise não busca desvelar uma “verdade” sobre os itinerários formativos, mas compreender como as condições de produção — marcadas por políticas curriculares autoritárias, por formações a distância e por uma gramática do empreendedorismo — afetam o modo como o sujeito-professor se constitui na escola. Em diálogo com Laia (2023), que localiza nos materiais didáticos o funcionamento de uma língua imaginária e instrumentalizada, voltada à homogeneização de saberes, analisamos também o modo como determinadas nomeações — como “disciplina”, “eletiva”, “componente” ou “projeto” — funcionam para deslocar o lugar da docência e obscurecer a materialidade histórica do trabalho docente. Tais movimentos não são naturais nem transparentes: são efeitos de uma política linguística que atua no campo da escola como dispositivo de regulação social.

Santos (1995) observa que a permanência de certas denominações – como ‘matéria’ e ‘disciplina’ – produz um efeito de continuidade, ao mesmo tempo que os conteúdos que sustentam essas nomenclaturas se deslocam, respondendo a outros modos de regular o ensino. Nas condições históricas atuais, interpretamos que a introdução dos componentes curriculares eletivos se inscreve nesse processo, sustentando a flexibilização curricular que, nas demandas do neoliberalismo, redefine o ensino para fazer funcionar sujeitos mais adaptáveis às demandas do mercado.

A historicização das disciplinas permite compreender que as transformações curriculares não se dão apenas no âmbito de decisões pedagógicas, mas em um espaço em que as disputas hegemônicas marcam e apagam sentidos. Para Santos (1995), analisar essas mudanças implica considerar tanto os saberes incorporados quanto os que foram silenciados, pois é neste jogo de inclusão e exclusão que se produzem os efeitos sociais do currículo. O estudo das disciplinas escolares, nesse sentido, funciona como um gesto de interpretação das relações de poder que atravessam a escola e suas práticas.

Chervel (1990), Santos (1995) e Souza Junior e Galvão (2005) mobilizados acima, ajudam-nos a compreender que, no campo educacional, não há sentido neutro nas nomeações; elas funcionam na textualidade discursiva, (re)significando e estabilizando sentidos que circulam historicamente. Chamar *eletiva* de *disciplina* ou *matéria* expõe esse duplo movimento: ancorar-se no conhecido e, ao mesmo tempo, produzir a instabilidade que caracteriza a entrada do novo na rede discursiva.

A cadeia de substituições — *eletiva, disciplina, matéria, projeto* — que comparece no dizer do professor, não funciona como simples variação lexical, mas como gesto de interpretação. Em termos da Análise de Discurso, trata-se da operação parafrástica, na qual o sujeito busca nomear o que ainda não se fixou, encostando o termo novo em palavras com memória já estabilizada.

Nesse funcionamento, como lembra Pêcheux (2015, p. 53), a paráfrase carrega consigo o risco de contradição: ao tentar repetir, desloca; ao tentar estabilizar, expõe a deriva do sentido. Para Pêcheux (2014, p. 266), a definição de paráfrase se dá em duas distintas noções, as quais a saber: o do mesmo, que é o “da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado”; e o da alteridade, que é o “da diferença discursiva, da alteração do sentido induzido pelos efeitos de espelhamento e de deriva”.

Compreendemos, assim, que “o jogo de paráfrases é que dá as distâncias (relativas) dos sentidos na relação de diferentes formações discursivas. Pelas paráfrases, os sentidos (e os sujeitos) se aproximam e se afastam. Confundem-se e se distinguem” (Orlandi, 2020a, p. 41). Para tanto, torna-se necessário observar como as formações discursivas operam no entrelaçamento entre discurso e exterioridade, o que remete ao interdiscurso, lugar de retorno do já-dito, onde o pré-construído se instala, naturalizando sentidos. Tais relações nos ajudam a compreender que a repetição e a mudança dos sentidos estão imbricadas no funcionamento discursivo. Os efeitos de sentido só se estabilizam provisoriamente, sustentados por relações de substituição, comutação e paráfrase, como destaca Pêcheux (2015).

Cada uma dessas nomeações comparece como parte da cena discursiva, sustentada por diferentes materialidades discursivas que se fazem presentes no dizer. A palavra *disciplina* se inscreve na tradição do saber escolar estruturado, com seus conteúdos definidos, avaliação e legitimidade institucional. Segundo o dicionário Michaelis (2024), *disciplina* designa, entre outros sentidos, um “ramo do saber”, o que reforça o funcionamento da associação entre especialização e controle. *Matéria*, por sua vez, remete a uma organização curricular mais tecnicista, centrada na matriz e na carga horária, conforme define o Dicionário Priberam: “assunto que se ensina ou estuda”. Já *projeto* desloca a referência para a inovação pedagógica e a interdisciplinaridade, funcionando sob a aparência da autonomia docente. E, finalmente, *eletiva* irrompe como marca da personalização do percurso formativo, embora, na materialidade, funcione

como necessidade – de carga horária, de atração, de adesão. Conforme entrada no Michaelis, o termo *eletivo* remete à “qualidade do que pode ser escolhido” — definição que escamoteia o fato de que, na conjuntura analisada, o sujeito não escolhe, mas responde a uma convocação institucional.

Recorremos aos dicionários não como fontes transparentes, mas como objetos discursivos, constituídos por condições de produção determinadas. Como formula Horta Nunes, “o dicionário é visto como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas” (Nunes, 2010, p. 7). Assim, as definições não estão fora do jogo ideológico, mas participam dele, funcionando como posições de dizer que estabilizam certos sentidos e silenciam outros.

Conforme as citadas obras de referência, tem-se as seguintes definições:

Disciplina³⁶: “Área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.; matéria.”

Matéria³⁷: “Conjunto de assuntos que fazem parte do programa de um curso ou disciplina escolar.”

O termo *eletiva*³⁸ ainda não apresenta definições dicionarizadas que estabeleçam vínculo direto com a escola. Seu sentido aparece relacionado à política ou à escolha, como na definição: “Que resulta de uma escolha: afinidades eletivas”.

Quadro 6 - Nomeações, definições e efeitos de sentido

Termo	Definições	Efeitos de sentido predominantes
<i>Disciplina</i>	Conteúdo fixo, controle, avaliação Fonte: Michaelis 2024	Funciona como símbolo de estabilidade curricular, associada à legitimidade institucional e ao controle do conhecimento. Reafirma a posição do professor como especialista.
<i>Matéria</i>	Programa de curso, grade horária Fonte: Priberam 2024	Produz efeito de continuidade com o já instituído, sem necessariamente carregar o peso epistemológico da <i>disciplina</i> . Aparece como termo mais neutro, cotidiano, quase técnico.
<i>Projeto</i>	Memória de práticas	Funciona na chave da flexibilidade e da

36 **DISCIPLINA**. In: *Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, [2024]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/DISCIPLINA/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

37 **MATÉRIA**. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Lisboa: Priberam, 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mat%C3%A9ria>. Acesso em: 5 jun. 2024.

38 **ELETIVO**. In: *Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/v0GV/eletivo/>. Acesso em 5 jun. 2024.

	interdisciplinares e pedagógicas experimentais, ligadas à inovação escolar	criatividade, mas com risco de esvaziamento metodológico. Marca o deslocamento para a autonomia docente, embora em regime de heterodireção.
<i>Eletiva</i>	Escolha, personalização, novidade Fonte: Michaelis 2024	Instala uma liberdade imaginária (de escolha, autoria, interesse), que esconde a imposição real da carga horária e da lógica performativa. Tensiona desejo e precarização.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Michaelis (2024) e Priberam (2024).

Os sentidos que emergem funcionam como parte do próprio discurso analisado, materializando relações de substituição que se situam no entrecruzamento entre o intradiscurso e o interdiscurso. Como nos propõe Orlandi (2012), a linguagem não reflete o real: ela o constitui. Nessa linha, o quadro funciona como uma cena de interpretação, em que o gesto de nomeação se constitui em seu movimento de repetição e deslocamento. Como lembra Pêcheux (2015, p. 53), todo enunciado é “intrinsecamente suscetível de tornar-se outro”, e é nesse funcionamento que a tentativa de estabilizar sentidos coloca em funcionamento, ao mesmo tempo, sua própria deriva.

Ao colocar lado a lado os termos *disciplina*, *matéria*, *projeto* e *eletiva*, o quadro acima permite acompanhar como cada nomeação se inscreve em uma rede de dizeres anteriores, sustentados por memórias discursivas que circulam a história do ensino escolar. Esses termos são significantes que funcionam na heterogeneidade do discurso escolar, atravessados por posições e condições de produção distintas. Como afirma Orlandi (2020a, p. 41), “o jogo de paráfrases é que dá as distâncias (relativas) dos sentidos na relação de diferentes formações discursivas”. Trata-se, então, de observar como os sentidos se aproximam, afastam-se, confundem-se ou se distinguem, conforme a posição-sujeito em que se inscrevem e o momento em que circulam.

O termo *disciplina* se filia a uma cadeia de dizeres que sustentam o ensino como campo estabilizado, com conteúdos fixos, critérios avaliativos e reconhecimento institucional. Na entrada do dicionário Michaelis (2024), lê-se: “ramo do saber”. O efeito de sentido que aí funciona é o de controle e estruturação, sustentado por uma memória institucional que legitima o saber escolar e posiciona o professor como especialista. Em termos discursivos, essa nomeação faz operar uma continuidade com o que já está estabilizado, como mostra Chervel (1990), ao analisar a constituição histórica da disciplina como categoria vinculada à racionalidade pedagógica do século

XIX. Nomear a eletiva como *disciplina* produz, assim, um gesto que tenta inscrever o novo em um eixo de estabilidade, mobilizando uma rede de sentidos já autorizados.

Matéria, por sua vez, inscreve-se como significante mais técnico, mais próximo da matriz curricular e da organização dos conteúdos em termos de carga horária. Conforme o Dicionário Priberam (2024), matéria é definida como “assunto que se ensina ou estuda”. Esse funcionamento produz um efeito de continuidade burocrática em que o saber é tratado como elemento programático, gerenciável. A nomeação *matéria* funciona, assim, como um deslocamento do peso epistemológico da *disciplina*, ao mesmo tempo que mantém certa aparência de neutralidade, contribuindo para apagar as disputas que constituem a organização do ensino. Como apontam Santos (1995) e Souza Junior e Galvão (2005), essa aparente neutralidade é também uma forma de regulação: o que parece técnico carrega, de maneira opaca, os efeitos de decisões ideológicas sobre o que deve ser ensinado.

Projeto, como nomeação, faz funcionar sentidos relacionados à flexibilidade e à inovação pedagógica. Circula com força nos discursos da contemporaneidade, geralmente associado à ideia de interdisciplinaridade, autoria docente e práticas experimentais. No entanto, esse funcionamento não está isento de contradições: sob a aparência de liberdade, o termo *projeto* pode operar como estratégia de controle, impondo ao professor uma autonomia regulada, determinada pelas demandas institucionais. O sentido que aí se organiza se desdobra entre a promessa de criatividade e a exigência de performatividade. Trata-se, portanto, de um significante ambíguo, que funciona na tensão entre o desejo de reconfiguração das práticas escolares e os mecanismos de regulação neoliberal.

Por fim, *eletiva* comparece como o significante que menos se sustenta em uma memória já estabilizada no discurso escolar. A definição do Michaelis (2024) remete à efeitos de sentido de escolha: “qualidade do que pode ser escolhido”. Contudo, na materialidade analisada, essa escolha se desdobra como efeito imaginário — o sujeito não escolhe livremente, mas responde à convocação da instituição para ocupar um espaço vazio, que precisa ser preenchido para atender a exigências de carga horária ou de adesão. Nesse funcionamento, *eletiva* aparece como marca da personalização dos percursos formativos, sob uma lógica, porém, de precarização e de mobilização do desejo do professor. A nomeação por *eletiva* instala, assim, um jogo de sentidos que articula liberdade e imposição, autoria e heteronomia, desejo e norma.

O quadro, portanto, inscreve-se na cadeia parafrástica que opera no dizer do professor SPS2, materializando o funcionamento do discurso em sua relação com a memória e a ideologia. Cada nomeação não apenas remete a um conjunto de sentidos já ditos, mas também funciona como gesto de interpretação que reinscreve o presente na ordem da história. Em termos da AD, trata-se da tentativa de significar um objeto que ainda não se estabilizou — e que, por isso, exige ser nomeado a partir do que já circula, mesmo que em deslocamento. Como aponta Henry (1990), não se trata de qualquer substituição: as relações parafrásticas se organizam sob as determinações da história e das condições de produção. Assim, o quadro funciona discursivamente como um marcador de leitura, ou seja, ele permite observar como os sentidos se reorganizam na relação entre o novo e o já-dito, entre o desejo de nomear e a resistência do sentido. Ele se inscreve, portanto, como parte do gesto de interpretação que constitui o discurso do professor, revelando, ou melhor, fazendo funcionar, o modo como o ensino se reinscreve no jogo de forças que atravessa a escola.

O que está em jogo, portanto, não é apenas um embate terminológico, mas a disputa pelo lugar do professor e pela definição do que é ensinar no Novo Ensino Médio. A paráfrase, nesse cenário, não apaga o conflito, ela o deixa comparecer. Cada nomeação abre uma fenda no discurso, permitindo que se faça funcionar a tensão entre uma memória disciplinar que comparece como herança e uma discursividade neoliberal que reconfigura o ensinar pela lógica das competências (Nogueira; Dias, 2018).

O gesto de nomear *eletiva* funciona como um modo de dar forma a um espaço discursivo ainda instável, cujos sentidos não se fixaram. O sujeito-professor, interpelado pelas exigências do novo currículo, é convocado a significar um objeto ainda em constituição, em uma relação tensa com os saberes que já circulam na escola. O funcionamento discursivo da SD3 mobiliza efeitos de sentido que se constituem nesse entre-lugar: efeito de novidade, na emergência da palavra *eletiva*; efeito de deslocamento profissional, pela ressignificação da atuação docente; efeito de responsabilização, à medida que o sujeito se vê convocado a se ajustar à lógica performativa do currículo; e efeito de mercantilização, pela reconfiguração do ensino como oferta atraente, voltada à adesão.

A materialidade do dizer de SPS2, em sua linearidade deslocada por reformulações, retomadas e substituições, faz funcionar uma posição-sujeito que se constitui na tensão entre o que é possível dizer e o que ainda não se pode dizer de forma

estabilizada. Não se trata de incerteza pessoal, mas de um sujeito constituído em condições de produção marcadas por mudanças políticas e institucionais que reposicionam o trabalho docente. A cada nomeação, o sujeito se inscreve discursivamente em uma tentativa de ocupar o espaço vazio deixado pelas políticas de flexibilização, sem que isso ocorra fora dos efeitos de interpelação da ideologia.

Tomando a metáfora da lanterna que atravessa esta tese, o que se projeta não é um trajeto claro e definido, mas uma zona de incerteza em que cada passo discursivo exige nomear, interpretar, sustentar sentidos que ainda se movem. Nomear *eletiva* é lançar luz sobre um objeto discursivo em constituição e, ao mesmo tempo, lidar com os efeitos de sombra que a própria nomeação produz: silêncios, exclusões, deslocamentos. O sentido não se apresenta como dado, ele se produz na relação com a memória discursiva e sob a pressão das formações ideológicas em disputa. A palavra *eletiva*, tal como comparece na SD3, não fixa um novo objeto curricular; diferentemente, ela funciona como operador de uma cadeia de substituições que inscreve o ensino em outra configuração discursiva — menos como estrutura e mais como performance.

A análise da SD3 faz funcionar a parafrasticidade como marca do embate entre memória e atualidade, deixando comparecer, o modo como o sujeito é articulado por exigências contraditórias, tais como: precisa parecer inovador, ser atraente, manter-se alinhado às competências, ao mesmo tempo que dá forma ao ensino com poucos recursos materiais ou simbólicos. A *eletiva*, nesse funcionamento, apresenta-se como resposta obrigatória à lógica da escolha, contudo funciona como efeito da política de precarização, que desloca a organização do saber para a lógica da adaptação.

As nomeações — *disciplina, matéria, projeto, eletiva* — não são consideradas apenas rótulos; funcionam na materialidade do discurso como operadores de interpretação. Elas reinscrevem o que ensinar, como ensinar e quem ensina, na travessia de sentidos marcada por apagamentos e retomadas. Como nos ensina Orlandi (2012, p. 154), a repetição nunca vem sem resto: “uma palavra por outra” inscreve a opacidade da linguagem, a impossibilidade de transparência, o risco da significação. É nessa fresta que se abre a possibilidade de interrogar o presente. Que memórias se reinscrevem quando nomeamos a *eletiva*? Que sentidos apagamos?

2.4 “NÓS TIVEMOS UMA FORMAÇÃO OFERECIDA POR UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA” – A REINSCRIÇÃO DE FORMAS DE REGULAÇÃO DOS SABERES E DA PROFISSÃO DO SUJEITO-PROFESSOR

O discurso da inovação no Novo Ensino Médio, como pudemos interpretar na discussão anterior, inscreve-se em uma rede discursiva na qual a flexibilização curricular se articula à entrada de agentes privados na formulação de políticas educacionais. Essa filiação produz efeitos: a privatização da educação funciona como um deslocamento dos sentidos historicamente constituídos da escola pública, reinscrevendo outras formas de regulação dos saberes e da profissão do sujeito-professor.

Dito isso, neste subcapítulo, interessa-nos observar como a presença das instituições privadas funciona discursivamente, mobilizando um imaginário de modernização e eficiência que reorganiza os sentidos de ensino e aprendizagem. O que significa uma escola que se abre ao setor privado como agente formador? Como essa entrada desloca o papel do professor e redefine os modos de transmissão dos saberes? A partir dessas questões, analisaremos os efeitos de sentido que sustentam esse processo, interrogando as condições de produção que possibilitam a emergência desse novo regime discursivo.

Na sequência discursiva abaixo, SD2, o sujeito-professor (SPS5) narra sua primeira experiência com o componente curricular Projeto de Vida, no contexto de uma escola-piloto de tempo integral. A referência temporal, 2017, funciona como um marcador de anterioridade em relação à implementação oficial do Novo Ensino Médio, mas o gesto de memória que se inscreve aí produz sentidos que não apenas antecipam, mas já fazem funcionar discursivamente a política que viria a se consolidar mais tarde. Isto é, há uma memória discursiva sendo atualizada nesse dizer, na qual a escola-piloto funciona como espaço de experimentação da política pública antes de sua institucionalização.

(SD2) Em relação a experiência com o componente curricular projeto de vida/eu tive o primeiro contato com esse projeto em 2017 por ser uma escola-piloto que oferecia ensino médio integral em tempo integral /// Então nós tivemos uma formação oferecida por uma instituição privada /// o Instituto Ayrton Senna / que trabalhou com os professores essa flexibilização curricular que /// da qual /// alguns traços permanecem no novo ensino médio / sendo um deles o projeto de vida /// Então foi um /// primeiramente foi um desafio compreender o que seria

esse projeto de vida e entender qual era a finalidade dele / compreender os documentos que o programa / que a instituição privada apresentava-nos / para depois tentar trabalhar em sala de aula com os alunos.(SPS 5 – Projeto de vida)

No fio discursivo da SD2, SPS5 rememora seu primeiro contato com o componente Projeto de Vida, datando-o de 2017, ao enunciar: *por ser uma escola-piloto que oferecia Ensino Médio Integral em Tempo Integral*. Antes de seguir os rastros deixados por SPS5, fazemos um breve recorte da cena histórica que circula a enunciação “escola-piloto”. O Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) foi lançado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, em 2017, como programa-piloto, e não ainda como política pública consolidada, com a promessa de um currículo ampliado, jornada de sete a nove horas diárias e ênfase em “protagonismo juvenil” (Santa Catarina, 2018). Essa experiência antecede a reforma do Ensino Médio inscrita na Lei n.º 13.415/2017 e, ao antecipá-la, opera como laboratório em que se testam dispositivos que, mais tarde, naturalizam no cenário nacional.

O laboratório EMITI se sustenta, em grande medida, na parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização filantrópica criada em 1994 pela família do piloto, atuante em múltiplos estados, cuja marca é a defesa das competências socioemocionais como bússola para formar um sujeito “autônomo, resiliente e voltado ao mercado de trabalho” (IAS, 2022). Nas oficinas e cadernos pedagógicos que elabora, o IAS desloca a elaboração curricular para uma racionalidade empresarial: planeja-se a escola como ambiente de gestão de habilidades, metas e resultados.

No fio discursivo da SD2, SPS5 mobiliza a memória desse contexto ao declarar: *“por ser uma escola-piloto que oferecia Ensino Médio Integral em Tempo Integral”* (SD2). A expressão escola-piloto funciona aqui como índice de um espaço de experimentação, re-abrindo sentidos de provisoriedade, inovação e risco: o “novo” é desde logo enunciado como condição de possibilidade desse sujeito-professor. Ao mesmo tempo, ela se inscreve na tessitura das políticas educacionais catarinenses que antecipam a lei federal, produzindo efeitos de presença, aquilo que Orlandi chamaria de “gesto de interpretação que arrasta o já-dito para novos lugares” (Orlandi, 2020a, p. 74).

Quando SPS5 acrescenta: “tivemos uma formação oferecida por uma instituição privada /// o Instituto Ayrton Senna / que trabalhou com os professores essa flexibilização curricular”, o enunciado produz efeitos de sentido que deslocam a formação continuada para fora da esfera estatal. O corte “///” deixa entrever uma

hesitação: a menção à “instituição privada” antecede a nomeação do IAS fazendo-o emergir como sujeito-legitimador da reforma. Aqui, a política pública se dobra à gestão privada do currículo, e o professorado é interpelado a se adaptar a uma gramática de resultados (Demogalski; Ribeiro da Silva, 2023). Assim, o sintagma escola-piloto condensa um duplo movimento: anuncia a promessa do “novo” que virá com a Reforma de 2017 e, simultaneamente, inscreve a presença de agentes privados, como o IAS, no coração da escola pública, reconfigurando a autoria curricular e os modos de ser-professor sob a luz (e a sombra) de uma lanterna orientada por interesses de gestão e trabalhabilidade.

Desse modo, o Projeto de Vida funciona como superfície de inscrição de uma pedagogia empresarial que desloca o professor para um lugar de tradução-execução; é nessa dobra que se produzem efeitos de apagamento da autoria docente. Ao rememorar o “desafio” de compreender o componente, SPS5 se inscreve num jogo de sentidos em que a docência precisa antes “decifrar” o material externo para só então “tentar trabalhar” com os estudantes. O tempo verbal — tentar — instala um regime de espera que suspende o fazer pedagógico, reinscrevendo a fala do SPS5 num espaço de insuficiência que só se resolve mediante legitimação privada (Fontanella, 2022, p. 138).

No interior desse gesto, a escola-piloto opera como lugar-teste de efeitos de sentido de cunho neoliberal que antecipa o itinerário de competências socioemocionais firmado nacionalmente. Como argumentam Demogalski e Ribeiro da Silva (2023, p. 21), os cadernos do Instituto Ayrton Senna “reconfiguram a prática docente em protocolo de intervenção comportamental”, reduzindo o currículo a metas mensuráveis. Nessa perspectiva, o professor torna-se operador de indicadores, e o estudante, “portador” de capital emocional a ser gerido. O espaço escolar, por sua vez, converte-se em laboratório de métricas, uma economia que ajusta sujeitos aos imperativos de empregabilidade.

Na materialidade do dizer *foi um /// primeiramente foi um desafio*, o corte “///” funciona como rastro de uma falta que estrutura a própria possibilidade de significação (Orlandi, 2012, p. 64). Esse intervalo interrompe a linearidade sintática para mostrar que o objeto discursivo “Projeto de Vida” não se oferece como algo já constituído; ele aparece turvo, exigindo do sujeito-professor um movimento de interpretação para preenchê-lo com sentidos. É justamente essa opacidade que torna o objeto visível como campo de disputa: ao mesmo tempo que evoca a memória da antiga “orientação

vocacional”, instala-se sob uma nova gramática de responsabilização individual, aquela que convoca estudantes a gerirem a si mesmos como projetos produtivos. Nesse gesto, o enunciado produz efeitos de estranhamento: aquilo que soa familiar retorna deslocado, reafirmando que a novidade não está na temática, mas na lógica empresarial que a reconfigura e interpela o professor a atuar como tradutor dessa racionalidade.

Ao insistir em *compreender o que seria esse projeto*, SPS5 mobiliza uma memória discursiva que conecta práticas pretéritas de aconselhamento profissional a um presente de gestão de competências. Tal mobilização confirma o princípio de que “nada começa do zero” (Orlandi, 2012, p. 55), pois, a novidade se articula ao já-dito, reatualizando-o sob a égide de uma governamentalidade centrada na autogestão. É nessa travessia que a lanterna, metáfora que percorre a tese, ilumina e obscurece: ela oferece um feixe de orientação pré-formatada enquanto lança sombras sobre outros modos de produzir saberes na escola pública.

Nesse quadro, a assimetria entre quem formula e quem opera se aprofunda: a política educacional é verticalizada, e o docente, interpelado a administrar um pacote de conteúdos “prontos”, experimenta o esvaziamento de sua função crítico-criativa. O Projeto de Vida, portanto, não constitui ruptura, mas continuidade de um processo de privatização discursiva que instala na escola a lógica de pacote, pronta-entrega de conhecimentos e competências, e que redistribui a autoridade pedagógica para além dos muros públicos, legitimando-a em nome da “inovação” e da “protagonização” juvenil.

O novo enunciado nesse discurso não opera como ruptura, mas como efeito de repetição, deslocando sentidos da formação docente para fora da universidade e da escola pública. Isso convoca perguntas fundamentais: como se forma alguém para ensinar Projeto de Vida? Como sustentar um lugar de dizer frente a um objeto alheio à formação inicial? A ausência de uma graduação específica, pois, não existe uma graduação de Projeto de Vida, produz um deslocamento do sujeito, originalmente professor de Letras, para posições que extrapolam sua formação.

Essa inscrição qualitativa, marcada pelo acúmulo de funções: ensino de duas línguas, trilhas e Projeto de Vida, interpela o sujeito-professor a se refazer discursivamente para sustentar seu lugar. A nomeação do Instituto Ayrton Senna funciona como instância de validação do saber, conforme analisam Carvalho e Camargo (2018, p. 77): essas fundações instauram uma racionalidade mercadológica, promovendo “novas modalidades de docência” e “enfraquecendo o magistério”. A

lógica que se impõe ao sujeito é a do engajamento e da responsabilização, ancorada na meritocracia e no desempenho. No dizer do SPS5, essa racionalidade não se apresenta como crítica, mas como dado: a formação foi recebida, o desafio foi aceitar, compreender e aplicar. O sujeito, nesse gesto de dizer, reinscreve-se como aplicador de um conteúdo alheio à docência tradicional.

A experiência anterior, como se inscreve na SD2, não funciona como saber acumulado, mas como ponto de partida, fornecido por instâncias externas. O gesto de memória, nesse dizer, desestabiliza sentidos, não por ausência de saber, mas por excesso de sentidos possíveis e tensionados. O uso de *seria* opera como modalidade do possível, como dizer que aponta para o que ainda não se fixou, mas já interpela o sujeito a agir. Há aí o que Orlandi (2012, p. 60) define como efeito de sentido deslocado pela instabilidade da materialidade, impedindo que uma referência única se estabilize.

Nosso gesto de análise, na esteira de Orlandi (2012), não busca descrever conteúdos, mas compreender a constituição do sujeito no dizer. O Projeto de Vida se inscreve não apenas como experiência, mas como dispositivo de deslocamento, exigindo que o sujeito-professor ajuste sua posição a um objeto que lhe é exterior. É nesse gesto que o sujeito se reconfigura para significar o que ainda não se estabilizou. E, ao fazê-lo, reinscreve a memória da escola pública sob formas técnicas e gerenciais, silenciando a história coletiva e crítica da docência. Desse modo, ao dizer *projeto de vida* em 2017, no contexto da *escola-piloto* de Santa Catarina, SPS5 não antecipa a BNCC, mas já se inscreve sob sua lógica. A *escola-piloto* comparece, neste funcionamento, como laboratório de experimentação de sentidos — sentidos que, como afirmam Tarlau e Moeller (2020, p. 558), "não nascem com a BNCC, mas são por ela reinscritos". O Projeto de Vida, portanto, não começa em 2017 nem em 2022. Ele comparece num já-dito que escapa ao sujeito; e é neste escorregamento que se produz o que se diz.

Carvalho e Camargo (2018), destacam que a reforma do Novo Ensino Médio está atrelada as grandes corporações, destas, além do *Instituto Ayrton Senna*, inclui a *Fundação Lemann Todos pela Educação* e a *Fundação Roberto Marinho*, que se *entrelaçam com corporações como Itaú, Procter & Gamble, e Raízen*. De uma maneira a problematizar, os autores descrevem que as corporações privadas, além de não oferecer respostas aos problemas estruturais que assolam o ensino médio, produz um formato que penaliza mais os alunos das classes menos favorecidas “empurra os pobres

para o ensino profissional e reserva o ensino superior para os mais ricos” (Carvalho; Camargo, 2018, p. 67). Nesta mesma linha, gera

[...] categorias especiais e precarizadas de docência, enfraquecendo as licenciaturas e desvalorizando o trabalho dos professores. Ainda sobre o trabalho docente, “Ao mesmo tempo, impõe aos trabalhadores, um ‘engajamento’ e ‘responsabilização’ [...] Ao enfraquecer o magistério e criar novas modalidades de docência a Lei da Reforma do Ensino Médio busca aumentar o controle sobre a atividade docente (Carvalho; Camargo, 2018, p. 77).

Isso que os autores nos apontam funciona como uma prática no estilo fordista, que conduz a classe trabalhadora a um processo de normalidade da força de trabalho. Diante dessa conjuntura, precisamos compreender que a entrada da iniciativa privada no campo educacional brasileiro, como nos mostram os estudos reunidos de Tarlau e Moeller (2020), funciona pela atualização de uma memória discursiva que, em vez de romper com o passado, materializa-se sob novas formas. A esse funcionamento, não basta nomear como um processo de mudança: trata-se de compreender o modo como sentidos já estabilizados são retomados e reorganizados, deslocando a materialidade do dizer educacional para uma ordem técnica e gerencial que se apresenta como evidência.

Nesse processo, a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2015 e 2017, produz, na linguagem, um efeito de hegemonia nos moldes gramscianos: não como imposição, mas como consentimento (Tarlau; Moeller, 2020, p. 558). Essa hegemonia opera por deslocamentos no interior da linguagem, sustentados por “qualidade” e “equidade” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 559) – significantes que funcionam como estabilizadores de sentido e camuflam a filiação de classe e o projeto de sociedade em curso. A BNCC se torna, assim, efeito de um dizer que silencia possibilidades de formulação divergentes, convertendo disputa em consenso, conflito em gestão. Nessa perspectiva, Tarlau e Moeller (2020) argumentam que a atuação de fundações privadas como a Fundação Lemann se deu por meio da prática do “consenso por filantropia”, definido da seguinte maneira:

[...] quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

O objetivo, segundo as autoras, não é impor políticas, mas obter adesão a partir de mecanismos que deslocam o político para o técnico. Para elas, “essas fundações não impõem políticas públicas aos governos, mas sim obtêm um consenso” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555), esvaziando o dissenso e travestindo o conflito de neutralidade gerencial. O Movimento pela Base, conforme apresentado por Tarlau e Moeller (2020), exemplifica esse funcionamento: articulado como engrenagem estratégica e sustentado pelo capital da Fundação Lemann, constitui-se como o que chamamos aqui de metáfora esvaziada, pois preserva a forma e desloca os sentidos. Sob o nome de “movimento”, não funcionam resistências, mas alinhamentos. Nesse sentido, o discurso da filantropia ocupa o lugar de dizer autorizado, e a reconfiguração do interdiscurso se dá pela operação de silenciamento e reinscrição: “as contradições não se apagam, mas se desdobram no interior do discurso dominante” (Pêcheux, [1983] 1990b, p. 118).

Em nossa pesquisa, ao abordarmos a questão da entrada da iniciativa privada na escola pública, não tratamos apenas de descrever a presença de fundações empresariais em documentos oficiais, mas de pensar o funcionamento dessa presença no discurso. Pensar o discurso como espaço de produção de sentidos nos exige compreender os modos pelos quais a escola pública vem sendo tomada como lugar estratégico para a manutenção de uma ordem que, ao se dizer democrática e moderna, marca apagamentos, silenciamentos e deslocamentos da própria história da educação brasileira.

A Fundação Lemann teve papel central na construção da BNCC, como principal iniciativa de reforma do Ministério da Educação (MEC) no período de 2015 a 2017. Ainda em 2013, essa fundação organizou uma série de eventos, tal como, o seminário em Yale, com altos funcionários governamentais para promover a ideia de um currículo nacional. Em seguida, atuou em conjunto com o Movimento pela Base, reunindo diferentes agentes e setores da sociedade que passaram a se identificar com esse movimento (Tarlau; Moeller, 2020).

As autoras destacam que o Movimento pela Base, que incluía a organização *Todos pela Educação*, apresentou 54 emendas ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, das quais 52 foram aprovadas. Três dessas emendas estabeleciam prazos para a criação de diretrizes curriculares nacionais. Desse modo, destacam as autoras, a entrada da BNCC no PNE de 2014 “deu um impulso muito grande” (Tarlau; Moeller, 2020, p.

569), ao referido movimento, uma vez que estabeleceu um prazo para sua construção até junho de 2016 e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 2014, a Secretaria de Educação Básica do MEC chegou a publicar um esboço de padrões curriculares que partia de uma concepção ampliada dos direitos dos alunos (como acesso à diversidade cultural, desenvolvimento humano e ação política), orientado por pressupostos filosóficos e teóricos. Esse documento, como apontam Tarlau e Moeller (2020), apresentava-se como uma formulação mais crítica e menos tecnocrática. No entanto, foi rapidamente descartado após pressão da Fundação Lemann, que alegou não ser o momento apropriado para uma nova legislação devido à conjuntura eleitoral.

A versão não foi oficialmente publicada, e o novo secretário de Educação Básica, Manuel Palácios, declarou: “*Recomeçamos tudo do zero*” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 571). Essa formulação, ao operar o apagamento de uma proposta anterior que partia de pressupostos mais críticos e ampliados sobre a educação, funciona como marca de um gesto de silenciamento no discurso. O “*recomeçamos do zero*”, além de instaurar um efeito de ruptura, produz discursivamente o esquecimento das disputas que marcaram o processo de elaboração da BNCC, reforçando a ideia de neutralidade técnica. Como nos lembra Orlandi (2012, p. 55), “*nada começa do zero*” — ou seja, essa tentativa de reinício absoluto apaga o interdiscurso e reinscreve a política educacional sob uma lógica de consenso fabricado, como aquele descrito pelas autoras em seu conceito de “consenso por filantropia” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

A primeira versão pública da BNCC, lançada em setembro de 2015, resultou de um processo que envolveu 29 equipes de trabalho, com a participação de 116 professores especialistas, além de secretarias estaduais e dirigentes municipais. Ainda assim, como apontam as autoras, a Fundação Lemann seguiu exercendo influência decisiva por meio de uma articulação que envolvia recursos financeiros, produção de saber, mobilização midiática e redes institucionais e pessoais.

No deslocamento que transforma a BNCC em objeto central das políticas públicas educacionais, instala-se uma lógica sustentada pela articulação entre esses dispositivos de poder. O consenso, portanto, é produzido e não dado; ele opera na invisibilização das disputas e na conformação de uma linguagem que se pretende única, técnica e, por isso, inquestionável (Tarlau; Moeller, 2020).

É nesse processo que a BNCC se estabiliza como evidência, como se dissesse por si, apagando o trabalho histórico de formulação que a constitui. Em que, como vimos anteriormente, termos como *qualidade* e *equidade* são mobilizados de modo a funcionar para interditar o dissenso e reforçar uma lógica de desempenho. Assim, compreendemos que o que se diz por “equidade” não está no campo da justiça social, mas, sim, da eficiência e da meritocracia, uma equidade medida, quantificada, ajustada a parâmetros de produtividade.

A discussão apresentada pelas autoras nos instiga a compreender que o que aparece como um projeto educacional nacional é, discursivamente, o efeito de um dizer que se produz pela exclusão do outro possível da linguagem. Nessa esteira, a BNCC não resulta de um debate amplo e plural, mas do apagamento das divergências, que se convertem em ruído. A governança educacional se torna um regime de produção de sentidos únicos, travestido de neutralidade, mas atravessado por um projeto social de classe que se escamoteia sob o nome da “melhoria” da educação pública. Em suma, a atuação de instituições privadas, especialmente da Fundação Lemann, na formulação e implementação da BNCC no Brasil, exemplifica como o consenso por filantropia pode influenciar políticas públicas. Esse processo levanta questões sobre a legitimidade e a transparência na elaboração de políticas educacionais, bem como sobre o papel do setor privado na definição de diretrizes para a educação pública.

Encerrar o percurso que historiciza o Ensino Médio, e, com ele, os deslocamentos que tocam a docência, exige lembrar que toda nomeação se faz na tensão entre o já-dito e o ainda-por-dizer. Ao percorrer as reformas, vimos que expressões como *disciplina*, *matéria*, *eletiva* e *projeto* não operam como simples rótulos; elas funcionam na materialidade discursiva como operadores de interpretação que reinscrevem o que ensinar, como ensinar e quem ensina. Assim, historicizar não é um gesto arqueológico neutro; pelo contrário é a tentativa de iluminar como a memória dá forma, e, ao mesmo tempo, coloca em risco as novidades prometidas.

Nesse vaivém, a filiação das instituições privadas, o imperativo da empregabilidade e a pedagogia das competências chamam o sujeito-professor a se reposicionar como sujeito “flexível” e “empreendedor”. Contudo, escutamos nas SDs analisadas que essa convocação se inscreve em falhas: “*é novo, é escuro, é ir pra escuridão*” – diz o SPS8. A metáfora da lanterna, que acompanha toda a tese, mostra que o “novo” só se sustenta à custa de uma falta que não se apaga; falta que funciona

para produzir a estranheza necessária à reconfiguração curricular, mas que também denuncia o limite de qualquer tentativa de totalizar sentidos (Orlandi, 2012, p. 154).

As flutuações terminológicas analisadas apontam que, quando o sujeito-professor insiste em dizer *disciplina* onde o documento prescreve *itinerário*, ele não apenas resiste: ele marca o ponto em que a memória disciplinar ainda opera, silenciando a sigla que pretende inaugurar um território inédito. Nessa fricção entre permanência e deslocamento, o gesto analítico feito aqui produz sentidos, lembrando que “uma palavra por outra” nunca vem sem resto (Orlandi, 2012, p. 154). Fechar o capítulo II, portanto, significa reconhecer que este segue atuando: historicizar é abrir a costura do tempo para ver como, sob a sigla cintilante do Novo Ensino Médio, persiste uma trama de sentidos que estrutura tanto a precarização quanto as possibilidades de resistência. É desse ponto, onde a lanterna ilumina e, simultaneamente, revela a opacidade que partimos para adentrar a escuridão convocada pelos itinerários formativos.

3 CAPÍTULO III - 'É ESCURO, É IR PARA A ESCURIDÃO': O LUGAR DO SER-ESTAR NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A preocupação em traçar fronteiras demarcatórias do terreno, em estabelecer limites rígidos e definitivos entre "o que está dentro" (o determinado) e "o que está fora" (o indeterminado) não costuma ser o que move o analista de discurso. Isto porque ele sabe que não há uma separação assim tão nítida entre os limites; os limites se cruzam, se interpenetram, se entrelaçam. (Leandro Ferreira, 1994)

Se, ao longo do capítulo II, acompanhamos os deslocamentos nos dizeres sobre a escola, as reformas, os documentos e os nomes que passam a circular com força nos currículos do Novo Ensino Médio, agora o gesto se volta para outro plano da materialidade: a superfície da narrativa dos sujeitos-professores. Já não é apenas a história dos documentos e das políticas que nos interpela, mas o modo como essas políticas compõem no dizer de quem foi convocado a habitá-las. Escutamos, aqui, o que ressoa quando o sujeito-professor de línguas é interpelado a se significar em meio aos itinerários formativos.

Lembremos que é um espaço nomeado como *novo*, mas articulado por memórias de precarização e por sentidos que já circulam há muito tempo na história da escola pública. É nesse efeito entre o já-dito e o que ainda se tenta dizer que o capítulo III se inscreve. Se no capítulo II a metáfora da lanterna foi se insinuando como figura simbólica do deslocamento docente, agora ela comparece na materialidade do discurso de um dos sujeitos, acendendo-se como gesto de leitura. Acender uma lanterna não é iluminar tudo, mas insistir na travessia, mesmo sem garantias. É essa insistência que nos acompanha.

Entretanto, traçar fronteiras nítidas não é tarefa que se imponha ao analista de discurso. Como nos lembra Leandro Ferreira (1994), os limites entre dentro e fora, entre o dado e o ausente, entre o visível e o que ainda não se inscreveu, são circundados por falhas, por cruzamentos e por movimentos que escapam à fixidez. É nesse jogo entre o que se mostra e o que se silencia que se inscreve o capítulo III, não como conclusão, mas como já escrevemos, como efeitos outros. Aqui, o gesto analítico não encerra, mas tensiona: retoma os deslocamentos discursivos já problematizados nos já ditos e os reinscreve no corpo das falas que enunciam o ser-estar professor em situação.

Ao deslocarmos o foco para a materialidade discursiva do dizer dos sujeitos-professores, compreendemos não ser mais possível sustentar uma escuta que apenas nomeie o novo. O que se atualiza, nos enunciados aqui analisados, é a precariedade do pertencimento, a dificuldade de sustentar efeitos de sentido de docência num espaço que se apresenta como outro, mas que funciona a partir de velhas regularidades. O itinerário formativo não chega apenas como reformulação curricular; ele instala um fora: fora da formação, fora do reconhecimento, fora do domínio já instituído dos saberes escolares. É nesse atravessamento que o lugar do ser-estar professor de línguas nos itinerários formativos pode ser compreendido como um entre-lugar (Scherer, 2008, p. 132), pois o

[...] lugar não pode ser entendido como algo pleno, com bordas delimitadas tão somente pelas ditas fronteiras e domínios, mas como um espaço movente de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas e contra-discursos.[...] O lugar é entendido, portanto, como aquele que, disciplinarizado, constitui os domínios e estrutura e delimita as fronteiras, mas domínios e fronteiras tão somente na ordem do simbólico, pela historicidade (Scherer, 2008, p. 133);

É neste entre-lugar, instável, provisório, por vezes quase impronunciável, que o sujeito-professor de línguas se significa. E é nesse mesmo *entre* que esta escrita se instala. Os dizeres aqui reunidos não buscam mapear o território, mas escutar os efeitos de borda: aquilo que resiste à nomeação fácil, aquilo que se diz com hesitação, com pausa, com tropeço. Trata-se de mobilizar o funcionamento das marcas-linguísticas que comparecem como metáforas: “*escuridão*”, “*desbravar*”, “*começar do zero*” e das que se repetem em tom de sobrevivência, como “*não dou conta*”, “*não faz parte da minha formação*”, “*sozinho*”, “*precisa de psicólogo*”.

A lanterna, tal como enunciada por um dos sujeitos entrevistados, torna-se um gesto simbólico. Ela não ilumina o caminho, mas aponta para a própria precariedade de haver caminho. É esse gesto de acender a lanterna, mesmo sem saber por onde ir, que funciona aqui como marcador discursivo. A *escuridão* nomeada, longe de marcar um vazio, aponta para um ponto de falha entre o que se espera do professor e o que se lhe oferece como possibilidade de se significar.

Nesta parte, seguimos a escuta do ser-estar professor nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. O *corpus*, composto por sequências discursivas extraídas de entrevistas com professores de línguas, nos permite acompanhar o funcionamento de sentidos que deslizam entre efeitos de sentido de pertencimento e a constatação de um

lugar que se desfaz. O deslocamento para “outros saberes” não se faz como reinvenção, mas como reinscrição incompleta, fragmentada, hesitante.

Como analistas de discurso, não nos interessa completar o que falta nem esclarecer o que parece obscuro. Interessa-nos, antes, sustentar o escuro, sustentar o gesto de acender a lanterna mesmo quando a luz que dela emana é pouca. O escuro, aqui, não é ausência, mas insistência: insistência de um sujeito que, mesmo desamparado, diz. E é nesse dizer, deslocado por pausas, falhas e retornos, que a análise se move.

A seguir, apresentamos o Recorte Discursivo 2 (RD2), composto por sequências discursivas que materializam os modos como o sujeito-professor de línguas se desloca, reinscreve-se (ou não) e resiste à captura totalizante das reformas educacionais recentes.

Quadro 7 - Recorte discursivo 2 (RD2): O ser-estar professor nos itinerários formativos

(SD1) Eu /// faz dez anos que eu dou aula de inglês / não é assim uma vida inteira / mas eu já tenho uma bagagem grande / né / trabalhando com o ensino fundamental 1/ 2 e médio/ todo esse tempo trabalhei no ensino médio /// Então eu já sei as vírgulas que eu tenho que trabalhar com o primeiro ano / com o segundo ano / o que dá certo / o que não dá certo / agora nesse / no projeto de vida e nas eletivas e trilhas que virão / que isso virá ainda / é novo / né / novidade / Então não /// é / é / é escuro / é ir pra escuridão / né / então tu tem que desbravar acende uma lanterninha e vai [...] (SPS8 - Projeto de vida)
(SD2) – Então / assim / tudo que tô fazendo / tive que pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia/ e formando do /// do zero / Do nada / Tive que construir as duas matérias novas/ assim / só /// solitariamente / né / com ajuda dos professores / com ajuda da / da direção / das assessoras enfim / É difícil / Mas tô sobrevivendo [...] (SPS1 – Educação empreendedora).
(SD3) [...] E confesso / assim / que é muito mais desafiante trabalhar essas seis turmas / porque é uma coisa que eu não estava acostumada a trabalhar /// Por exemplo / em Língua Portuguesa, eu já o /// desses nove anos / já trabalhei com o primeiro ano / Eu conheço os conteúdos / né /// eu já sei atividades que eu posso fazer / pesquisas / trabalhos em grupo / dinâmicas / e dentro de Projeto de Vida / eu tive que começar do zero / né [...] (SPS3 - Projeto de vida).
(SD4) [...] a gente comenta bastante na escola porque esse projeto do novo ensino médio é desde 2014 né / e este governo esperou nos últimos meses do último ano pra / pra começar a mexer com / com / com isso /// Aí eles não prepararam professores / não mexeram na / na es /// na infraestrutura pra / pra / pra melhorar / nada / nada / nada / Então eu acho que é por isso um pouco que também a gente / a gente não se adaptou / o desânimo / veio assim de jogar de cima pra baixo (SPS 7 – Projeto de vida)
(SD5) E o novo ensino médio / eu acho que ele vai ser um pouco demorado pra nós conseguir entrar nos /// pra se adequar a tudo / porque uma / a maioria das escolas não tem suporte pra recebê-lo / que não tem sala / que chega /// porque eles têm que ficar um tempo a mais / e conforme vai aumentando os anos / vai aumentando as turmas / e escola que tem desde os anos iniciais até o terceiro ano do ensino médio é mais complicado ainda / porque daí tem menos sala / tem mais alunos /material também pra /// pra ministrar as disciplinas não tem [...] (SPS 1 – Educação empreendedora)
(SD6) Então / eu observei / assim / que aquilo que eu tava passando / os outros professores também estavam passando / né /// essa dificuldade / essa formação /// porque nós estamos acostumados a trabalhar em disciplinas / eu sou Português / o outro é de Matemática / e aí, de repente / cai no nosso colo uma coisa que nós não estávamos acostumado / né /// e é difícil você abrir-se para o novo

sem /// principalmente / sem uma formação / né ///. tem coisas ali que precisaria ser um psicólogo / Tem outros ali que precisaria ser um psicopedagogo / né /// mas agora / sim / ahn /// hoje / eu posso dizer que eu me sinto mais tranquila em trabalhar essa disciplina / coisa que me **angustiava muito** / como se diz / que **tirava o sono lá o início** do ano. (SPS3 - Projeto de vida)

(SD7) – Então / **assim** / tudo que tô fazendo / tive que pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia/ e formando do /// do zero / Do nada / Tive que construir as duas matérias novas/ **assim** / só /// solitariamente / né / com ajuda dos professores / com ajuda da / da direção / das assessoras / enfim / É difícil / Mas tô sobrevivendo [...] (SPS1 – Educação empreendedora).

(SD8) –[...] **a minha formação é em língua portuguesa** / então a eletiva é uma nova proposta / eu prec /// **eu não vou dominar todo o conteúdo** / né / **eu não posso ser** / é / né / querer dizer: "não / eu dou conta" / **porque eu não dou** / né /// **não faz parte da minha formação** / então eu **preciso de** outras pessoas que venham pra complementar a minha prática / e eu vou ser a mediadora/ né /// então eu que vou fazer essa relação com o aluno / essa ponte / né? (SPS 06 - Práticas de linguagem e intervenção sociocultural).

(SD8) [...] **como a minha formação é Língua Portuguesa** / às vezes eu não tenho / ahn /// sendo bem sincera / assim, dizer /// **não tenho palavras para explicar determinados conteúdos** / principalmente / quando se refere no pessoal / né /// porque eu /// lendo o material / **eu acredito que essas disciplinas se encaixaria bem pra ser trabalhado por alguém que é psicólogo**, né /// por **alguém que tenha uma formação pessoal** / né /// pra trabalhar com isso / Falar / a gente fala / né /// agora / atingir o aluno / ter uma metodologia que atinja o aluno é diferente / e eu acho que o fato da gente **não ter essa preparação** para trabalhar isso/ ahn /// ou se o profissional que for trabalhar isso tivesse uma preparação específica / aí / sim / o aluno teria um melhor aproveitamento sobre o /// a disciplina do Projeto de Vida (Projeto de vida – SPS3)

(SD10) É /// **a formação inicial** / ela **entra em conflito com as trilhas** / por exemplo / né /// onde nós temos uma constelação de conceitos que escapam a formação inicial / é /// o que que. /// **o que me ajudou** / é /// dentro dessa bagagem de professor ao longo da minha formação inicial foi o contato com outras atividades / principalmente / com atividades na **área de teatro / da contação de história / das artes plásticas** / que hoje eu consigo dar sentido pra elas / né /// então / assim / eu vejo muita dificuldade / é /// por exemplo / nos meus colegas em conseguir/ é /// romper / é /// alguns conceitos da disciplina pra pensar esse conceito dentro da outra disciplina / pensando no trabalho por área / É /// então / da minha formação inicial / eu /// eu não consigo encontrar / assim /// **eu não consigo me encontrar** /// é /// **dentro da minha demanda prática** dentro / por exemplo / das trilhas/ é /// da área da /// onde eu trabalho. (SPS4 - eletiva Práticas de leitura literária/Trilha Produção Cultural /Trilha Corpos que expressam suas vozes)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Feita a apresentação do recorte discursivo, com as sequências discursivas, delimitamos o modo como o sujeito-professor de línguas, convocado a lecionar nos itinerários formativos, inscreve-se discursivamente em um espaço que escapa aos sentidos já estabilizados da docência disciplinar. Cada subcapítulo busca tensionar sentidos que marcam retomadas e atravessamentos.

Em 3.1 – Entre o ser-estar professor nos itinerários formativos: para entrar em um território o novo é o limite, é escuro, é ir para a escuridão, o significante escuridão faz funcionar um gesto de dizer que evidencia a ausência de chão. O novo, nesse dizer, funciona como um limite em que os saberes de origem já não garantem permanência, e

o sujeito, ao acender sua lanterninha, expõe a fragilidade das condições de produção que sustentam sua atuação. Já em 3.2 – “É difícil, mas tô sobrevivendo”, a formulação sobreviver se atualiza como marca de um esforço que não garante permanência, mas que insiste. O verbo, tomado em sua espessura histórica, inscreve o sujeito entre a precarização e o esgotamento, sustentando o estar por entre fissuras que operam na profissão.

No movimento seguinte, 3.3 – “*veio assim de jogar de cima pra baixo*”, o dizer do sujeito-professor se organiza a partir da violência do que é imposto sem partilha. A reforma que chega sem preparação nem escuta funciona como deslocamento forçado, e este produz efeitos de desestabilização identitária. O professor já não se reconhece no que faz, e os sentidos que sustentavam sua prática passam a vacilar. É nesse descompasso que 3.4 – *Assim, só, solitariamente o sujeito-professor se diz nesse ser-estar* tensiona a ideia de rede de apoio. As marcas “*assim*”, “*só*”, “*solitariamente*” funcionam como formações que enunciam o isolamento, mesmo quando há menção a outros. O sujeito se diz em solidão, e essa solidão é atravessada por uma lógica de responsabilização individual que o interpela como empreendedor de si.

Já 3.5 – “*Não faz parte da minha formação*”: *quando o ser não sustenta o estar* desloca o olhar para os efeitos de apagamento da formação docente. O sujeito-professor, ao afirmar que aquilo que ensina não pertence à sua formação, reinscreve o conflito entre o que é exigido e o que foi historicamente constituído como saber docente. A formação, então, já não garante o lugar; e o estar – forçado a se manter – opera em conflito com aquilo que antes o fazia se reconhecer como professor.

Nesse percurso, cada formulação analisada faz trabalhar um gesto de escuta sobre como os discursos que produzem sentido no Novo Ensino Médio operam deslocamentos na constituição do sujeito. O que se produz nessas materialidades não são respostas fixas, mas efeitos que ajudam a compreender como o discurso neoliberal se atualiza na escola: pela linguagem, pela forma como se exige flexibilidade e inovação, ao mesmo tempo que se silenciam as condições concretas de trabalho. A pergunta que sustenta esta tese — Quais discursos sustentam as narrativas dos sujeitos-professores de línguas sobre o ser-estar docente nos Itinerários formativos? — é acompanhada aqui por fragmentos que se fazem corpo na fala dos sujeitos. Fragmentos que resistem à fixação e, ao resistirem, fazem ver os modos como o professor se reinscreve, mesmo que às cegas, mesmo que em escuridão.

3.1 SER-ESTAR PROFESSOR NA ESCURIDÃO: QUANDO O TERRITÓRIO AINDA NÃO TEM NOME

É sempre no movimento que o sujeito se diz. E, ao se dizer, não se entrega em transparência, nem se apresenta como totalidade. Em vez disso, tropeça em silêncios, resquícios, hesitações. Na materialidade da linguagem, o sujeito-professor se constitui entre fronteiras móveis, entre escolas, entre políticas públicas, entre os dizeres que o precedem e os que lhe são exigidos. É nesse entre tensionado por sentidos que não se estabilizam, que ele tenta habitar um território cuja configuração ainda está por vir.

A escola, constituída pelas reformulações do ensino médio, torna-se espaço em disputa. O itinerário formativo não se apresenta como continuidade, mas se impõe como ruptura: fora da formação específica, fora da carga horária viável, fora da materialidade disciplinar já conhecida. Há uma espécie de limite que se instala. Para atravessá-lo, o sujeito-professor precisa se dizer fora do que o constituiu até então. É nesse dizer atravessado que se inscreve a metáfora da escuridão, enunciada por SPS8 ao falar de sua atuação no componente “Projeto de Vida”. Ao nomear esse lugar de entrada como “*escuridão*”, o sujeito metaforiza uma ausência de garantias e reinscreve, nesse gesto, um deslocamento que não é apenas empírico, mas discursivo.

O recorte da SD1, assim, não obedece a um critério de exaustividade, mas representa um gesto de interpretação. Como nos lembra Daltoé (2011), é o próprio analista quem, ao selecionar uma sequência, determina um ponto de inflexão do discurso em seu funcionamento. Esta sequência permite observar o modo como a metáfora da escuridão instala um dizer em tensão — entre o já sabido e o ainda não nomeado, entre a bagagem acumulada e a precariedade do presente.

*(SD1) Eu /// faz dez anos que eu dou aula de inglês / não é assim uma vida inteira / **mas eu já tenho uma bagagem grande** / né / trabalhando com o ensino fundamental 1/ 2 e médio/ todo esse tempo trabalhei no ensino médio /// Então eu já sei as vírgulas que eu tenho que trabalhar com o primeiro ano / com o segundo ano / o que dá certo / o que não dá certo / **agora nesse / no Projeto se Vida e nas eletivas e trilhas** que virão / que isso virá ainda / **é novo** / né / **novidade** / Então não /// é / é / **é escuro** / **é ir pra escuridão** / né / então tu tem que desbravar acende uma lanterninha e vai [...]* (SPS8 - Projeto de vida)

A Sequência Discursiva 1 (SD1) está inserida na resposta de SPS8 à pergunta “*Que avaliação você faz dessa experiência?*”, feita no momento da entrevista de pesquisa. O sujeito entrevistado é professor de inglês, com formação inicial em Letras-

Inglês, e atua tanto na rede municipal quanto estadual. No momento da entrevista, ministra a disciplina de Língua Inglesa e o componente Projeto de Vida no ensino médio noturno. Sua carga horária total é de 60 horas semanais, o que constitui um deslocamento importante nas condições de produção do seu dizer — principalmente quando se observa a sobreposição de funções e a complexidade de adaptação a diferentes redes de ensino e componentes curriculares.

A leitura que propomos aqui considera que a SD1 é marcada por um movimento que oscila entre a estabilidade da experiência docente acumulada e a instabilidade provocada pela inserção no novo componente curricular. É possível observar que o dizer se organiza em duas partes: na primeira, SPS8 rememora sua trajetória de ensino (“*faz dez anos que eu dou aula de inglês*”) e enuncia possuir uma “*bagagem grande*”, o que pode ser interpretado como inscrição de um saber já sedimentado, validado pela repetição da prática com diferentes anos escolares (“*ensino fundamental 1 e 2 e médio*”). Essa parte da sequência é composta por frases relativamente contínuas, ainda que entrecortadas por pausas (*né, ///*), que, ao que tudo indica, funcionam como organizadoras do pensamento e instauram também um efeito de autenticidade no dizer — efeito que se sustenta, conforme Orlandi (2012), na memória discursiva mobilizada a cada retomada do já dito; que sustentam o efeito de autenticidade ao mesmo tempo que deixam entrever a incompletude do gesto de dizer.

Na segunda parte da SD1, entretanto, esse ritmo se altera. O discurso passa a ser entrecortado por hesitações “*não /// é / é / é escuro*”, repetições e metáforas “*é escuro / é ir pra escuridão*”, o que aponta para um deslocamento do SPS8 de um lugar de estabilidade e familiaridade com o saber, para um espaço de incerteza e indeterminação. A metáfora da escuridão aparece associada à ministração de aulas no componente “*Projeto de Vida*” e nas “*eletivas e trilhas*” que “*virão*”, inscrevendo a ideia de um porvir indefinido e difícil de antecipar. O SPS8 constrói o gesto de dizer se apoiando na imagem de “*acender uma lanterninha e ir*”, o que funciona como um modo de simbolizar a precariedade das orientações oferecidas e a necessidade de se lançar em um território ainda não demarcado.

Esse deslocamento — do domínio à dúvida — não parece ocorrer como uma ruptura abrupta, mas como uma passagem progressiva que tensiona dois espaços discursivos distintos: o do já sabido (relacionado à experiência acumulada como professor de inglês) e o do ainda não dizível (relativo à entrada no *novo* componente). A

palavra *novo*, reiterada na sequência (*é novo / né / novidade*), passa a funcionar como marcador discursivo que institui uma diferença entre os campos de trabalho. Esse marcador, ao reiterar a quebra com o já estabilizado, parece produzir o que se pode ler como opacidade que se impõe ao trabalho docente no contexto das reformas curriculares.

A metáfora da lanterna, ao final da SD1, adensa os sentidos de improviso, solidão e falta de clareza institucional. Esse gesto de nomear o desconhecido como “*escuridão*” e a ação docente como uma travessia com “*uma lanterninha*” produz efeitos de sentido que serão retomados no gesto analítico, à luz das condições de produção discursiva ligadas à precarização do trabalho docente, à entrada de novos componentes sem formação específica, e ao discurso da inovação que opera no Novo Ensino Médio. Seguimos aprofundando.

Quando o SPS8 se desloca para “*agora nesse / no projeto de vida...*”, o advérbio *agora* produz efeitos de sentido de ruptura temporal: do passado consolidado para um presente que escapa à experiência anterior. A repetição “*é novo / né / novidade*”, na SD1, inscreve a opacidade do porvir e arma o terreno para a metáfora central: “*é escuro / é ir pra escuridão*”. Nesse ponto o discurso se faz hesitante — “*não /// é / é / é*” —, revelando, em termos de Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade constitutiva de um sujeito constituído por discursos que circulam sobre o *novo* na escola. Lembramos que, de acordo com Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade constitutiva se manifesta de maneira sutil e difusa no discurso e requer uma análise atenta ao interdiscurso e ao inconsciente que permeiam a fala. Já a heterogeneidade mostrada de forma marcada se revela por meio de traços linguísticos específicos, com os quais o sujeito tenta demarcar o que pertence a si e ao outro, utilizando-se de discurso relatado ou de recursos como aspas e itálicos. Em contraste, a heterogeneidade não marcada emerge de maneira mais velada, mediante construções como o discurso indireto livre, ironias e metáforas, que evidenciam a ambiguidade e a complexidade da referência ao outro.

A imagem da escuridão, retomada na SD1 em *tu tem que desbravar acende uma lanterninha e vai*, inscreve-se como gesto de nomeação (Guimarães, 2003) capaz de condensar precariedade, solidão e improviso. A *lanterninha* ilumina pouco: signo de um saber provisório que, mais do que guiar, apenas reduz o risco de tropeço. Assim, o desconhecido funciona como fronteira móvel (Haesbaert, 2003), cujos contornos se dão no próprio ato de atravessá-la.

Para situar o quadro que segue, escrevemo-nos dentro da própria tessitura sintática da SD1. Nessa materialidade, o pareamento aumentativo/diminutivo faz funcionar como pareamento poder/falta: faz produzir sentidos de desproporção entre a magnitude do desafio e a pequenez dos recursos docentes. Ao nos deslocarmos pela enunciação do SPS8, observamos que o desconhecido é nomeado como *escuridão* e, quase em tom de confiança, ele afirma dispor apenas de *uma lanterninha*. A desproporção se instala de imediato: o espaço opaco ganha espessura de aumentativo, enquanto o instrumento docente se miniaturiza no diminutivo. Vejamos:

Quadro 8 - Pareamento do Efeito de sentido dicionarizado e da SD1

Forma	Sufixo	Efeito de sentido dicionarizado	Efeito de sentido na SD1
Escur-i-dão	-idão	Qualidade ou estado daquilo que permanece às escuras; ausência de luz; sombra abstrata (Silveira Bueno, 1966, p. 672)	O desconhecido <i>funciona</i> como bloco opaco que excede a apreensão docente.
Lanterna-inha	-inha	Miniaturiza, colore de afeto e, ao mesmo tempo, precariza (Basílio, 2011, p. 87)	O instrumento docente <i>se inscreve</i> como ínfimo, frágil, provisório.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao nos determos nesse pareamento, observamos que a oposição não é morfológica em sentido estrito, *escuridão* não é aumentativo de *escuro*. Ainda assim, na materialidade da fala, o termo se projeta como intensificação da opacidade, enquanto *lanterninha* produz a miniatura do recurso disponível. Essa composição faz funcionar memórias de reformas que chegam “*no escuro*”, isto é, sem formação específica nem clareza institucional (Orlandi, 2012, p. 68). Nessa travessia, holofotes institucionais não se apresentam; há, sim, uma luz tênue que, se algo clareia, depende do gesto solitário do professor. A política pública, então, coloca-se à sombra, delegando-lhe a dupla tarefa de iluminar e interpretar o caminho. Assim, o dizer de SPS8 parece modalizar dois movimentos simultâneos: há promessa de inovação, mas falta respaldo que a sustente.

Quando afirmamos que a metáfora faz funcionar uma lógica de responsabilização individual, apoiamo-nos na ideia de que os sentidos escapam ao léxico: eles circulam pelo interdiscurso neoliberal que, sob o rótulo de “flexibilização”, naturaliza a precarização docente (Demogalski; Silva, 2023, p. 58). Desse modo, a

densidade de *escuridão* amplia a fronteira a vencer; a miniatura de *lanterninha* suaviza — e, paradoxalmente, marca — a escassez de meios. Desse modo, o par *escuridão/lanterninha* condensa o impasse do Novo Ensino Médio: reforma grandiosa, respaldo minúsculo. A luz da lanterna, embora frágil, faz emergir o gesto de um sujeito-professor que, lançado “*no escuro*”, é convocado a se reinventar e desbravar sem mapa nem manual.

Podemos compreender que esse funcionamento refaz, na ordem simbólica, o “desbravar” territorial que marcou o Oeste de Santa Catarina; memória discursiva que associa conquista a sacrifício. O Oeste de Santa Catarina foi marcado por um processo de exploração e colonização que deixou marcas profundas no imaginário social e no discurso dos sujeitos que habitam essa região. A exploração do território envolveu tanto a expansão agrícola, com o desmatamento de grandes áreas de floresta para dar lugar à produção, quanto a exploração dos recursos naturais e a ocupação territorial por colonos, muitos deles de origem europeia, principalmente italianos e alemães.

Essa exploração física, marcada por confrontos territoriais, por vezes violentos, também foi acompanhada pela exploração humana, na medida em que os colonos, em geral, enfrentavam condições difíceis de trabalho e de vida para *desbravar* essas terras. O verbo *desbravar*, portanto, carrega um sentido histórico forte, mobilizando uma memória de luta, conquista e, ao mesmo tempo, de resistência frente às dificuldades impostas pela natureza e pelo poder econômico dominante na época.

Quando o significante *desbravar* é retomado na SD1, ele se inscreve no campo discursivo da exploração territorial e da exploração das próprias condições de trabalho. Isso confere a ele uma carga semântica que não pode ser ignorada. Ao *desbravar* o desconhecido no campo educacional, o SPS8, de certa forma, reinscreve esse gesto histórico em um novo território, o da educação, onde também há exploração: a precarização das condições de trabalho docente e a flexibilização curricular que sobrecarrega o professor, forçando-o a entrar em um espaço escuro, sem garantias de sucesso.

Interpretamos ainda que, no discurso de SPS8, a ideia de *desbravar o escuro* na educação atual é, também, uma metáfora para esse movimento contínuo de adaptação forçada, enfrentando o desconhecido, sem um mapa claro do caminho a seguir, tal como os colonizadores que exploraram o Oeste. Essa *escuridão*, portanto, ganha contornos exploratórios, tanto físicos quanto simbólicos, apontando que, para os professores, o

"novo" na educação pode ser visto como um território a ser conquistado, mas também como um espaço de exploração de suas capacidades, habilidades e, por vezes, de suas resistências.

A representação de fronteira, tão central nas narrativas de colonização, ressurge aqui não apenas como um limite físico, mas como uma imagem simbólica a ser transposta no campo educacional. Os sujeitos-professores precisam desbravar as novas fronteiras do saber, transitar por territórios que, em muitos casos, impõem-se a eles sem o devido preparo, sem a "lanterna" adequada, tal como se observa na fala hesitante de SPS8, marcada por pausas que apontam para efeitos de sentido de incerteza e da necessidade de tatear o caminho.

Na materialidade do dizer do professor SPS8, o verbo “desbravar” funciona como alavanca de uma memória regional em que conquista e sacrifício se imbricam. Essa cadeia significante reinscreve, no presente escolar, o gesto histórico de derrubar a mata para “fazer brotar” um território produtivo. Desse modo, compreendemos, a partir da Geografia, e conforme Haesbaert, (2003, p. 18) trata-se de um processo em que a ocupação do espaço físico ocultava “toda a perversidade” de uma desterritorialização que excluía justamente aqueles que tinham, na terra, a única forma de sobrevivência. Ao mobilizar esse passado heroico, o sujeito-professor não descreve apenas um cenário distante: ele produz efeitos de sentido que naturalizam, no discurso pedagógico, a precarização contemporânea — agora dirigida a outros “aglomerados de exclusão”, como os pequenos agricultores ou os próprios docentes submetidos à flexibilização curricular.

O mesmo gesto mostra que o território não é apenas chão: é valor simbólico e instrumento de poder. Quando o professor fala em “abrir caminhos” para componentes como o *Projeto de Vida*, atualiza o que Haesbaert chama de “território-valor”, isto é, um espaço investido de sentido identitário cuja posse legítima políticas de ocupação (Haesbaert, 2003, p. 15). Desse modo, o passado do “sangue que aduba o solo” sustenta o presente da “inovação pedagógica” — ambos inscritos na mesma lógica de conquista-sacrifício.

Convém notar, porém, que *des-* e reterritorialização caminham juntos, ou seja, “o que em uma escala parece desterritorializador, em outra pode ser reterritorializador” (Haesbaert, 2003, p. 20). Assim, ao mesmo tempo que o gesto de “desbravar” desloca antigos sujeitos — indígenas, caboclos, florestas —, ele reterritorializa o discurso

escolar, oferecendo-lhe a roupagem da novidade. O professor se torna, então, o portador da “lanterna” que ilumina trilhas já abertas, atualizando o que Pêcheux ([1983] 1990b, p. 176) chama de “faz-se a mesma”: a repetição diferenciada de uma memória que se apresenta como original. É nesse movimento que a narrativa da conquista se prolonga na retórica da flexibilização curricular, fazendo de cada “novo” componente um eco da velha lógica colonizatória, agora travestida de projeto formativo.

Desse modo, mostrar como “desbravar” se inscreve nessa rede de sentidos permite compreender que a memória de conquista-sacrifício não é lembrança neutra: ela produz efeitos de legitimação de práticas que, sob a promessa de inovação, reatualizam exclusões antigas. A análise discursiva, portanto, desvela que, ao acender a lanterna, iluminamos também as sombras projetadas por essa história que insiste em se repetir no interior das políticas educacionais.

Essa exploração do território educacional reverbera, então, na própria exploração das condições de trabalho dos professores, que precisam se adaptar a novas demandas, flexibilizar suas práticas e, muitas vezes, entrar em uma “escuridão” que pode representar tanto a precarização quanto a inovação. O movimento discursivo que constitui essa SD, portanto, articula o histórico e o presente, amarrando o desbravamento físico do Oeste catarinense ao desbravamento simbólico das novas práticas pedagógicas, em um jogo constante de exploração, adaptação e resistência. A analogia histórica parece produzir um imaginário de exploração que, agora, recai sobre o trabalho docente: o professor é convocado a “abrir caminho” em um currículo que chega sem mapa.

A partir de Althusser (1985, p. 93), lembramos que o sujeito se constitui na interpelação ideológica. Logo, para acompanhar o gesto pelo qual o indivíduo se faz sujeito na interpelação, retomo Pêcheux (1975) e seus dois modos de esquecimento. O primeiro, inscrito no inconsciente, funciona como eixo estruturante da ilusão de autonomia: “[...] que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (Pêcheux, 1975, p. 173).

Ainda que se pense autor de suas palavras, ele se inscreve sempre na repetição do já-dito que o antecede. O segundo modo, situado entre o pré-consciente e a consciência, opera quando “[...] todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase [...]” (Pêcheux, 1975, p. 173). O que permanece

silenciado segue disponível, instaurando um efeito de liberdade cujo alcance, entretanto, limita-se ao espaço traçado pelas condições de produção que sustentam o processo discursivo. Nessa perspectiva, na SD2, a reforma do ensino médio chama o professor a ocupar um lugar operado pelo imperativo da inovação. Esse chamado se inscreve também nas repetições e pausas da SD2, marcando-lhe a incompletude.

Na sequência de nosso gesto da SD1, as hesitações — *é / é / é* — produzem sentidos de busca por algo que sustenta, mas que nunca se completa. O diminutivo *lanterninha* suaviza a metáfora do progresso heroico, relativizando a potência de quem desbrava. Assim, a SD1 se deixa ler como fronteira onde convivem estabilidade e incerteza: de um lado, a experiência docente; de outro, a escuridão do “novo” que projeta sobre o sujeito-professor uma demanda de adaptação sem garantia.

O dizer de SPS8 funciona, na materialidade da SD1, como corredor entre um “antes”, que ancora a identidade docente já consolidada e um “depois”, ainda por mapear. Nesse recorte, o “novo” não se perfila como promessa de inovação; antes, instaura um breu que obriga o professor a tatear, *lanterninha em punho*, por trilhas que se insinuam sem se deixar ver. Pêcheux lembra que, nos processos discursivos, não lidamos com sujeitos empíricos, mas com lugares representados, isto é, com uma “série de formações imaginárias” que figuram as situações socialmente definidas (Pêcheux, [1969] 2014, p. 82). O contato se faz, portanto, com imagens que tecemos sobre nós e sobre os outros, jamais com presenças físicas. Ao pensar representação como ocupação de lugares-imagem, a identidade emerge como construção, não como dado biológico. É a ideologia, atuando sem se mostrar, que faz funcionar esses lugares como se fossem naturais, produzindo o efeito de essencialidade. O sujeito, interpelado, reconhece-se nesses pontos de inscrição como se fossem seus desde sempre, sem perceber o gesto que os funda.

3.2 SER-ESTAR SOBREVIVENTE: O QUE RESTA QUANDO O RECONHECIMENTO NÃO SE SUSTENTA

Na subseção precedente, trouxemos à luz como o sujeito-professor é interpelado a “desbravar” territórios ainda pouco cartografados pelos itinerários formativos. Agora, deslocamos o foco para a sobrevivência que se inscreve na fala de SPS1, docente

licenciado em Letras (Português-Espanhol) que, além das turmas regulares, assume o componente eletivo *Educação Empreendedora*.

(SD2) – Então / **assim** / tudo que tô fazendo / **tive que** pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia/ e formando do /// **do zero** / **Do nada** / **Tive que** construir as duas matérias novas/ **assim** / só /// **solitariamente** / né / com **ajuda** dos professores / com **ajuda** da / da direção / das assessoras / enfim / **É difícil** / Mas tô **sobrevivendo** [...] (SPS1 – Educação empreendedora).

Partimos do enunciado: *É difícil, mas tô sobrevivendo*, presente na SD2, como ponto de condensação de sentidos que atravessam o Novo Ensino Médio. O verbo *sobreviver* se instala num eixo de permanência ameaçada. Ele não anuncia vitória, mas a continuidade incerta de alguém que se mantém à tona. Na linha de Orlandi (2023, p. 51), não há palavra sem memória: sobreviver evoca guerras, crises, pandemias, despedimentos. Quando transposto à escola, o termo desliza da catástrofe física para a catástrofe simbólica de um profissional que resiste à descarga de reformas, metas e avaliações. Assim, antes mesmo de sua voz, SPS1 se inscreve como sujeito que habita uma fronteira – nem plenamente integrado, nem expulso.

No plano sintático da SD2, a sequencialidade: *É difícil, mas[...]* estabelece a forma clássica da objeção, ou seja, reconhece a dureza e, no giro adversativo, legitima a continuidade. Entretanto, a conjunção *mas* não apaga a dificuldade; ela apenas a desloca. Pêcheux ([1982] 2014, p. 67) nos lembra que a contradição não é falha: é o próprio motor do discurso. Logo, esse *mas* mantém vivo o atrito entre um presente precário e o imperativo de seguir em frente. Segundo Pêcheux ([1975] 2014), a contradição é um princípio central para a análise materialista do discurso. Ela organiza e estrutura as formações discursivas, ao mesmo tempo que introduz a possibilidade de resistência e transformação ideológica.

Como vimos anteriormente, Pêcheux ([1975] 2014) afirma que as formações discursivas não são homogêneas, mas permeadas por tensões e contradições, que determinam o que pode ou não ser dito dentro de uma prática discursiva. Nesse sentido, a contradição é o que articula o funcionamento do discurso e das formações ideológicas. Isso representa que o SPS1, ao construir seu discurso, manifesta essa tensão entre o imaginário de autonomia e a necessidade de recursos que, no caso, materializa-se na falta de um suporte pedagógico mais estruturado.

As barras “///”, pontuando a SD2, funcionam como marcas de hesitação. Elas rasgam a linearidade do relato, abrindo intervalos em que a língua “respira” e deixa ver o não-dito. Cada suspensão produz um pequeno deslocamento; o SPS1 parece procurar palavras que deem conta de um real que resiste ao enquadramento. Orlandi (2023, p. 83) assinala que o argumento, em vez de concluir, “busca deslocar sentidos” – é exatamente o que vemos. Compreendemos que as pausas funcionam como fissuras por onde jorra uma crítica à falta de materiais, de tempo, de formação.

Além disso, nos chama a atenção, na SD2, o acúmulo de verbos de ação: *tô fazendo / tive que pegar / tive que construir*, que materializa a sobrecarga. O gerúndio coloca o trabalho em curso permanente (*tô fazendo*) o pretérito perfeito acentua a obrigação já cumprida (*tive que pegar / tive que construir*). Entre um e outro, o SPS1 se enreda num presente contínuo em que cada tarefa realizada gera outra por realizar. Daí o efeito de “fôlego curto” que circula o enunciado, reforçado pela cadência entrecortada.

Ao ser instigado a falar sobre a experiência nos itinerários formativos o sujeito-professor de línguas, em serviço (SPS1), que ministra o componente curricular Educação Empreendedora, narra a sua docência como algo novo, que está construindo: *duas matérias novas*. Entretanto, essa construção se sustenta, como podemos observar na SD2, por aqueles que *tinham* e *sabiam* como eram empregadas as metodologias destes componentes curriculares, escapando daquilo que o SPS1 compreendia dentro do seu domínio da sua profissionalização³⁹.

Deste modo, o SPS1 busca organizar o seu discurso em função das formações imaginárias (Pêcheux, 1975) que possibilitam mostrar que ele enuncia e age como tal, que o constitui como sujeito institucional, como um representante oficial e normativo da prática docente, ao mesmo tempo que constitui o seu discurso. Um imaginário de professor que, apesar das adversidades, atua com resiliência e autonomia, configurando-se como um “herói solitário” em sua prática docente, pois teve *que construir as duas matérias novas/ assim / só /// solitariamente*. No entanto, ao afirmar que precisou da *ajuda dos professores / com ajuda da / da direção / das assessoras*”, o SPS1 constrói uma narrativa de apoio limitado, apontando para lacunas no suporte institucional. Essa representação heroica, porém, aponta para um gesto de resistência que carrega em si

³⁹ Falaremos mais adiante sobre isso.

uma tensão: a de um sujeito-professor que, ao mesmo tempo que demonstra força e adaptação, expõe, em sua narrativa, um apoio institucional precário.

A formulação, na SD2, permite-nos assumir, nesse aspecto, que a contradição emerge na narrativa, de um lado, na reafirmação da autonomia individual – uma imagem de superação que se constrói à medida que o professor narra a necessidade de se adaptar e improvisar com recursos limitados. A figura do professor autônomo, resiliente, é exaltada como um ideal de competência e força, conferindo prestígio à capacidade de “dar conta” das exigências curriculares e formativas mesmo sem os meios necessários. De outro lado, o discurso revela um apagamento importante: a falta de um suporte pedagógico consistente, como a ausência de material didático apropriado e a escassez de orientações claras que sustentem sua prática nesse novo ensino médio.

Aqui, na SD2, podemos inferir que algo está silenciado no discurso do SPS1: a ausência de um sujeito suposto saber, como o livro didático, e a carência de produção didática adequada que daria suporte efetivo à sua prática docente. A ausência do livro didático, geralmente um recurso essencial para a organização do conteúdo e para guiar as aulas, destaca uma precariedade que o SPS1 não explicita diretamente, mas que permeia as queixas dos professores entrevistados.

Deste modo, compreendemos que essa omissão pode revelar a falta de um suporte pedagógico fundamental, levando o professor a improvisar e buscar conhecimentos com colegas, sem uma base sólida que um material didático adequado poderia oferecer. Aqui, a ausência do livro didático ocupa lugar de “fantasma”. Não chega a ser nomeada, mas faz falta. Ao precisar “*pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia*”, SPS1 se desloca do espaço formal do material oficial para a rede informal de colegas e redes sociais. Chervel (1990, p. 215) mostra que, historicamente, o manual escolar foi dispositivo central de legitimação curricular; sua falta, portanto, não é neutra: desmaterializa o saber, fragiliza a autoridade do docente e desloca o custo de produção de conteúdo para o trabalhador.

Ainda, essa ausência também pode revelar a falta de uma orientação pedagógica estruturada, criando um vazio que o SPS1 precisa preencher com sua própria voz ao adaptar sua prática didática ao componente curricular Educação Empreendedora. Essa lacuna denuncia uma contradição entre o discurso de autonomia do professor e a realidade de sua dependência de recursos inexistentes ou insuficientes para essa

conjuntura educacional, o que pode indicar uma sobrecarga de trabalho, com o professor sendo responsabilizado por construir algo *do zero*, sem o suporte necessário.

A ausência de recursos pedagógicos adequados impõe ao sujeito-professor uma hierarquização velada das práticas docentes: algumas disciplinas e conhecimentos são considerados mais estruturados, respaldados por recursos e orientações; outras, por sua vez, são deixadas à margem, obrigando o sujeito-professor a reinventar sua prática sem a mesma legitimidade de respaldo institucional. Essa omissão, portanto, opera como um gesto simbólico que revela uma precarização do trabalho docente.

A falta de suporte adequado implica uma transferência de responsabilidade para o professor, que deve construir o conhecimento *do zero*, sem o reconhecimento ou os meios que deveriam acompanhar as mudanças curriculares. Isso ecoa um saber estabilizado na memória discursiva: a associação entre a falta de recursos e a marginalização do professor, que precisa superar, sozinho, a ausência de condições ideais para o desenvolvimento de seu trabalho. No meio de todo esse emaranhado, o sujeito-professor acaba por se tornar “uma carta coringa”.

Desse modo, na SD2, a narrativa do professor-herói, que se impõe frente à carência de materiais e apoio, ressoa a ideia de progresso individual como contraface de uma decadência institucional. A sobrecarga imposta, na falta de um suporte pedagógico, evidencia um processo que, contraditoriamente, exalta a autonomia enquanto camufla a insuficiência das políticas educacionais.

As lacunas marcam uma contradição entre o discurso de autonomia do sujeito-professor e a realidade de dependência de recursos inexistentes ou insuficientes para o novo contexto educacional. Pêcheux ([1982] 2014) observa que, na interpelação ideológica, não há tomada de posição sem resistência. Essa citação aponta para o professor, que, ao se posicionar discursivamente como autônomo, também resiste às limitações materiais impostas pela ausência de recursos adequados, como o livro didático. Ao final, a contradição não apenas organiza o discurso do SPS1, mas revela as condições materiais que moldam e limitam sua prática docente.

De acordo com Orlandi (2023, p. 87), “a argumentação é estruturada pela ideologia”, sendo esta sustentada pelo mecanismo discursivo da “antecipação”. Esse mecanismo opera por meio de relações imaginárias, ou seja, a imagem que formamos a partir daquilo que supomos ser a imagem que o outro constrói de alguém ou algo. A partir dessa construção, produz-se um significado baseado no que o outro poderia

interpretar. Assim, distinguimos a realidade do real. Na perspectiva da ideologia, "é o imaginário que produz a ilusão subjetiva", que dá forma ao sujeito e se manifesta na realidade. Por outro lado, o real pressupõe um rompimento com o imaginário, um deslocamento.

Como apontado por Orlandi (2023), esse processo de deslocamento ocorre porque a ideologia, embora seja "um ritual sem falhas", pode apresentar falhas, especialmente na maneira como o sujeito é individuado dentro da articulação simbólico-política do Estado, por meio de suas instituições e discursos. É nesse modo que os sujeitos podem resistir e se mover para outros espaços de significação, identificando-se com diferentes sentidos, o que leva à transformação, ao movimento. Para a nossa pesquisa, é importante considerar que essa transformação só ocorre porque há o real, que provoca essa ruptura e deslocamento.

Ao darmos continuidade à nossa argumentação, voltamos a mobilizar o modo como a formação imaginária do sujeito-professor como sujeito capaz e autônomo, apresentado na SD1, confronta-se com a realidade de uma prática docente que carece de apoio didático e institucional concreto, criando uma tensão entre o que o sujeito enuncia e o que está efetivamente em jogo. O SPS1, ao narrar que busca a *ajuda da / da direção / das assessoras*, reforça essa ideia de um suporte que é paliativo e improvisado, que não substitui um suporte didático estruturado, que, embora não mencionado, é fundamental e está ausente.

Ao afirmar *é difícil, mas tô sobrevivendo*, o SPS1 admite as dificuldades de sua prática e se projeta como alguém que resiste e permanece ativo frente às adversidades. Compreendemos que essa formação imaginária do SPS1 como *sobrevivente* é marcante em condições de produção de precarização do trabalho docente, especialmente diante das mudanças no currículo e da falta de recursos adequados, como material didático e suporte institucional e de formação continuada.

Na SD em questão, o SPS1 se posiciona como alguém que, apesar de tudo, continua a exercer sua função – ser professor. Esse posicionamento, entendemos, carrega uma ambiguidade: demonstra força e capacidade de adaptação, mas também naturaliza a precariedade das condições de trabalho, como se *sobreviver* fosse uma resposta suficiente às demandas enfrentadas pela mudança do Novo Ensino Médio. Interrogar o verbo *sobreviver*, em sua formulação dicionarizada, coloca-nos diante de um gesto de leitura que se afasta da transparência da língua e se inscreve na opacidade

constitutiva do discurso. Como nos ensina Orlandi (2020b), não há palavra sem interpretação, não há sentido sem ideologia. Ao lançarmos o olhar sobre os sentidos estabilizados do verbo *sobreviver* — como os que encontramos nos dicionários — não o fazemos com o intuito de fixar um significado, mas para tensionar as regularidades que ali se sedimentam. Vejamos:

Quadro 9 - O verbo “sobreviver” em sua formulação dicionarizada

Permanecer vivo apesar das contrariedades:

1 permanecer, conservar-se, continuar, durar, perdurar, remanescer, restar, subsistir.

Continuar a existir após um mau acontecimento:

2 escapar, resistir, superar, ultrapassar.

Fonte: Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/sobreviver/> (2025).

Com base no significado dicionarizado, examinamos o funcionamento do verbo *sobreviver* em um movimento parafrástico dos quais temos: (1) permanecer, conservar-se, continuar, durar, perdurar, remanescer, restar, subsistir e (2) escapar, resistir, superar, ultrapassar. Esses últimos nos parecem, de antemão, trabalhar no sentido de oposição do primeiro. No discurso do SPS1 — “*é difícil, mas tô sobrevivendo*” — o verbo se insere numa trama cuja a continuidade (1) não se realiza sem o atrito da luta (2). Dizer *sobreviver*, aí, produz o efeito de se manter à tona num espaço profissional que se move, mas também de marcar a fratura entre um antes e um depois: continuar, sim, porém em condições que exigem *escapar* da precariedade, *resistir* às pressões, *superar* o isolamento, *ultrapassar* a perda de suporte.

Tal funcionamento se materializa em memória discursiva: cada ocorrência de *sobreviver* carrega vestígios de outras cenas em que a palavra se teceu com guerras, crises, lutas de classe. Ao alcançar o campo educacional, essa memória se articula à história da docência: das campanhas por salário digno às reformas que flexibilizam direitos. Assim, *sobreviver* não só nomeia a permanência do sujeito-professor na escola; produz efeitos de sentido que fazem ressoar embates entre trabalho vivo e lógica mercadológica (Nogueira; Dias, 2018). Nessa perspectiva, como já problematizamos nas partes anteriores desta tese, a BNCC e o Novo Ensino Médio operam como dispositivos que demandam um professor “flexível e inovador” — sujeito que deve *subsistir* em

meio a métricas de desempenho e responsabilização individual (Kuenzer, 2017; Reis e Rodrigues, 2023). O verbo *sobreviver*, então, inscreve-se como marca de um sujeito-professor que *resta* em um espaço articulado por formações pedagógica e neoliberal, cujas tensões nunca se estabilizam: permanecer e resistir são gestos simultâneos.

Althusser (1985) ilumina essa cena ao lembrar que a ideologia interpela os sujeitos para garantir a reprodução social. Quando o SPS1 afirma que “*acontece solitariamente, com ajuda da direção e dos colegas*”, ele se posiciona como empreendedor de si — efeito da interpelação do ideário neoliberal que desloca a crítica coletiva para o esforço individual. Ao mesmo tempo, sua fala deixa escapar a falta de ar: *sobreviver* se faz respirar curto, revelar desgaste, denunciar precariedade.

O verbo *sobreviver* dicionarizado mobiliza uma tensão similar: ao mesmo tempo que aponta para efeitos de sentido de continuidade (1) (o sujeito-professor continua a exercer sua profissão), inscreve a noção de uma ruptura na forma anterior de existir e atuar no campo educativo. A sobrevivência não é neutra; *sobreviver*, deste modo, no discurso do SPS1, não equivale a viver plenamente, mas a lidar com a falta, o isolamento e o esforço contínuo em um ambiente transformado e precário. Podemos compreender que essa tensão se dá a partir do efeito de memória, com seus já ditos e apagamentos.

Cabe esclarecer que, quando afirmamos que o verbo *sobreviver* carrega uma memória, referimo-nos à carga de sentidos que o uso desse verbo adquiriu ao longo do tempo, em diferentes condições de produção. Lembremos que, a Análise de Discurso trabalha com a “materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído” (Orlandi 2020b, p. 35-36).

Assim sendo, o uso do verbo *sobreviver*, trazido no contexto educacional, não apenas demonstra a realidade dos sujeitos-professores, mas também aponta para os movimentos de lutas de classe que foram moldando a profissionalização docente ao longo dos anos.

Deste modo, o verbo *sobreviver* ganha corpo na medida em que “desloca do real e funciona na sua volatilidade” (Orlandi, 2023, p. 51). Por exemplo, sua formulação remete a uma série de situações de luta, precariedade e resistência que foram vivenciadas ao longo da história, seja em cenários sócio-históricos de guerra, crise

econômica, marginalização social, lutas de classe ou, até mesmo, em ambientes de opressão e exclusão. Não podemos deixar de apontar, em condições de produção mais amplas desta pesquisa, os impactos da pandemia, que foram sentidos de forma visceral, modificando profundamente o dia a dia.

A experiência dessa nova realidade não se deu apenas em termos de reorganização de tarefas, mas foi vivida no corpo e na mente, em uma dimensão que provocou a conjunção de novos sentidos e saberes. Nesse cenário, professores e alunos precisaram criar, a partir do desconhecido, gestos e respostas para uma realidade que se impôs de forma abrupta e inesperada, ao mesmo tempo que implantavam também uma nova organização curricular no ensino médio. O verbo *sobreviver* se transforma em efeitos de sentido de *adaptação* e *reinvenção*, em que o desconhecido e o incerto desafiam os sujeitos a buscar novos caminhos de significação.

No caso do discurso do SPS1, o verbo *sobreviver* opera como uma contradição em movimento, um gesto discursivo que articula duas forças: por um lado, a *permanência* (1) (ele não abandonou sua atividade profissional), e por outro, a precariedade e o efeito de sentido de estar à margem (a dificuldade e o esforço solitário). O SPS1 não está plenamente inserido nas novas condições, porém, tampouco foi totalmente excluído. *Sobreviver* como condição liminar. Além disso, essa condição de liminaridade, presente na SD2, marca um espaço de transição: não é apenas a manutenção da vida ou da profissão, mas um estado que se equilibra entre a continuidade e a possibilidade de falência. O uso do verbo implica o sujeito estar navegando em “águas turbulentas”, onde o resultado final é incerto. Esse efeito de sentido de incerteza marca a precariedade que permeia a experiência do SPS1 na atual conjuntura educacional, na qual mudanças e desafios se apresentam continuamente.

O verbo *sobreviver* pode mobilizar a subjuntividade, na SD2, uma vez que se inscreve em um espaço de incerteza e transformação. A noção de estar à beira de uma mudança aponta para efeitos de sentido de instabilidade e vulnerabilidade. Esse aspecto é crucial, pois a sobrevivência não é garantida; trata-se de uma luta constante e, muitas vezes, desgastante. Desse modo, *sobreviver* opera no discurso do SPS1 como uma síntese de ambivalências: enquanto opera como efeitos de sentido de resistência (2) e continuidade (1), também indica uma condição de desgaste e esforço extremo para se manter, expresso por um sujeito-professor que, ao *sobreviver*, oscila entre o sucesso e o

esgotamento, tensionando sua posição discursiva no campo educacional. É preciso respirar.

Os traços de memória inscritos no verbo *sobreviver* moldam sua materialização no discurso do SPS1. *Sobreviver*, nesse funcionamento, não se limita a *continuar existindo*, mas se vincula a condições de dificuldade e enfrentamento, atravessadas por histórias de adversidade. O sujeito-professor, ao mobilizar esse verbo, situa-se em um jogo de memória que o antecede e, ao mesmo tempo, o reinscreve sob as condições discursivas de sua prática. Como formula Orlandi (2023, p. 51), trata-se de produzir efeitos de sentido que “podem vir do discurso religioso, do discurso do senso-comum, ou do discurso político, em uma mistura que é feita de discursos de qualquer domínio, e que resulta na contaminação de uns pelos outros”.

Retomando o gesto analítico, observamos que o verbo convocado na SD1 funciona, na materialidade, como eixo da narrativa docente. Ele opera como ponto de cruzamento de memórias discursivas que não se completam, mas que produzem sentidos sob diferentes posições ideológicas. Nesse funcionamento, *sobreviver* se inscreve como marca de uma heterogeneidade constitutiva (Authier-Revuz, 1990), fazendo emergir, no mesmo espaço enunciativo, sentidos que se deslocam. Por um lado, retoma uma memória do dizer pedagógico ligado à cooperação, à escola como espaço de construção coletiva e à ética da inclusão; por outro, convoca a memória de um dizer mercadológico, em que o trabalho docente é revalorizado sob a lógica da eficiência, da mensuração e da responsabilização individual. Nesse ponto de tensão, o verbo funciona como dobra, em que “não há fronteira evidente entre um dentro e um fora do discurso, mas o que se poderia chamar de um *fora dentro*” (Mittmann, 2010, p. 85).

Não se trata de uma justaposição entre discursos, mas de um atravessamento em que formações distintas disputam sentidos no campo da profissionalização docente. Na cadeia pedagógica, o agir do professor produz efeitos de coautoria e partilha — ele “se constrói com o outro” (Freire, 1996, p. 47) —, o que remete a uma memória de práxis coletiva. Já na cadeia mercadológica, esse agir é capturado por uma racionalidade neoliberal que desloca o trabalho em equipe para metas individualizadas, configurando o professor como gestor de seu desempenho (Ball, 2012). O verbo, nesse funcionamento, materializa uma clivagem que desloca o sujeito e o constitui: é nesse confronto entre memórias que o sujeito se faz professor, num processo em que se inscrevem efeitos de estranhamento e de falta (Orlandi, 2023).

As reformas educacionais recentes, marcadamente aquelas que introduzem os itinerários formativos e os componentes “de projeto”, reforçam a cadeia mercadológica, ao legitimar parcerias com fundações privadas e discursos ancorados nas “competências e habilidades” (Nogueira; Dias, 2018). Esse cenário desloca a pedagogia da colaboração por uma pedagogia da empregabilidade, produzindo outro modo de significar a profissionalização: ora o professor se (re)inscreve como mediador de processos críticos, ora como executor de prescrições. Nesse jogo de posições, funcionam sentidos de precarização e de empreendedorismo que atravessam e desestabilizam a categoria *profissionalização*.

A heterogeneidade, aqui, funciona não como síntese, mas como movimento constante de deslinde. Ao optar por um regime de sentido que prioriza a inovação voltada ao “mercado de trabalho”, o SPS1 se reinscreve em uma rede que promete visibilidade e legitimidade, mas também ativa mecanismos de vigilância, autoavaliação e intensificação do trabalho (Silva, 2018, p. 102). Assim, o verbo *sobreviver* funciona para deslocar o olhar ao campo discursivo em disputa, no qual se cruzam interesses pedagógicos e imperativos mercadológicos, e onde se produzem os sentidos que vêm redesenhando o ser-estar professor no Novo Ensino Médio.

Com base em Nogueira e Dias (2018), ao considerar os sentidos da BNCC, é necessário marcar a conjuntura sócio-histórica de sua formulação. Nesse movimento, Kuenzer (2017) discute a pedagogia da acumulação flexível, retomada nesta tese, ao analisar a base material da reforma do ensino médio. A autora indica que o regime de acumulação flexível responde a demandas específicas e opera como estrutura que incide sobre as políticas públicas, num processo marcado por conflitos e pela ausência de participação democrática. É nessa dinâmica, regulada por uma gestão público-privada, que se constitui a imagem de um professor inovador, isolado, que *sobrevive* em um ambiente competitivo, responsabilizado pela própria prática e pela adequação às demandas de um mercado que valoriza desempenho. Essa pressão, como destacam Rodrigues *et al.* (2023), transforma o fazer docente em adaptação contínua, produzindo o efeito de um professor sobrevivente em um campo tensionado por interesses econômicos.

A lógica neoliberal, assim, inscreve-se no espaço escolar e impacta diretamente o dizer do SPS1. Como apontam Reis e Rodrigues (2023), trata-se de uma racionalidade que valoriza a individualização, a meritocracia e a autoeficácia, atribuindo ao professor

a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos alunos e, por extensão, de sua própria trajetória profissional. Essa responsabilização opera como um deslocamento das condições estruturais para a figura do sujeito, tensionando sua permanência na escola.

A circulação de diferentes formações discursivas – pedagógica, mercadológica e neoliberal – aprisiona o sujeito-professor num campo de forças em disputa. Esse funcionamento pode ser observado no dizer *é difícil, mas tô sobrevivendo*, em que se materializa uma resistência atravessada por discursos outros (Reis e Rodrigues, 2023). Trata-se de um dizer que remete a uma heterogeneidade que constitui o sujeito e o discurso, funcionando para marcar o conflito entre a crítica à precarização e a exigência de adaptação.

As políticas do Novo Ensino Médio (Dias; Nogueira, 2018) operam nesse mesmo campo, deslocando o sentido da formação escolar para adequá-lo à lógica da flexibilidade e da inovação. Ao fazer isso, apagam as desigualdades e desconsideram as condições concretas de trabalho dos professores, intensificando os efeitos de precarização. O discurso neoliberal se instala de modo insidioso, desfigurando o papel social do professor e ampliando sua vulnerabilidade frente a um sistema que valoriza a performance individual.

Ainda assim, a formulação *tô sobrevivendo* carrega também uma crítica à normalização da resistência individual diante da ausência de condições adequadas, funcionando como marca de uma contradição entre exigência de superação e vivência de precariedade. *Sobreviver* — como *respirar* sob esforço — tensiona sentidos entre continuidade e fratura, entre manter-se e dispersar-se. O gesto de narrar *tô sobrevivendo* se apresenta como efeito de uma discursividade marcada pelas transformações educacionais e sociais dos últimos anos, que investem na superação individual como valor. Para o SPS1, essa formulação se articula a um campo discursivo mais amplo, que desloca as responsabilidades institucionais para o sujeito.

O sujeito-professor enuncia, a partir de uma posição marcada por essa rede de discursos e, ao repetir que sobreviver já é, de algum modo, um êxito, reinscreve-se no jogo de sentidos imposto pela racionalidade neoliberal, que, como discutido nos capítulos iniciais, impõe a lógica da responsabilidade pessoal pela permanência, pela adaptação e pela superação.

Althusser (1985), ao discutir as Formações Ideológicas, formula que a ideologia interpela os sujeitos de forma a garantir a reprodução das condições materiais da

sociedade. Nesse sentido, o neoliberalismo opera como formação ideológica dominante, interpelando o sujeito-professor como gestor de si, empreendedor, autossuficiente, responsável por sua prática. No dizer do SPS1 — *“assim / só /// solitariamente / né / com ajuda dos professores / com ajuda da / da direção / das assessoras”* —, observamos os efeitos dessa interpelação, em que a prática é enunciada como autônoma, mesmo que operada por apoios. O discurso se organiza em torno de uma imagem de independência, como exigência da formação ideológica dominante.

Os efeitos de sentido que emergem dessa formação imaginária do professor *sobrevivente* funcionam para mascarar a crítica à precarização do trabalho docente, deslocando o discurso de reivindicação para uma adaptação conformada, ainda que marcada por insatisfação. A identidade profissional, nesse funcionamento, passa a ser mobilizada por uma pressão institucional permanente, que exige adaptação mesmo sem suporte. A resistência, embora pareça sinal de força, opera como efeito de um sujeito que se mantém não por escolha, mas por necessidade, muitas vezes, para completar a carga horária. A sequência SD3 — *“eu já sei atividades que eu posso fazer [...] e dentro de Projeto de Vida / eu tive que começar do zero”* — reinscreve esse funcionamento, reforçando o discurso da autonomia e da resiliência, tal como já analisado na SD2.

(SD3) [...] **E confesso / assim** / que é muito mais desafiante trabalhar essas seis turmas / porque é uma coisa que eu não estava acostumada a trabalhar /// Por exemplo / em Língua Portuguesa, eu já o /// desses nove anos / já trabalhei com o primeiro ano / Eu conheço os conteúdos / né /// eu já sei atividades que eu posso fazer / pesquisas / trabalhos em grupo / dinâmicas / e dentro de Projeto de Vida / eu tive que começar do zero / né [...] (SPS3 - Projeto de vida).

Na SD3, o funcionamento discursivo do sujeito-professor SPS3 se articula a partir de um deslocamento. O que, de início, apresenta-se como um gesto de confissão — pela forma *confesso / assim* — passa a sustentar um dizer tensionado entre a repetição de sentidos já estabilizados e a emergência de um outro dizer, funcionando pela urgência do novo. O uso do marcador “confesso” pode funcionar como gesto de dizer que atribui, ao que será dito, um estatuto de verdade marcada pelo incômodo, pelo se desacomodar frente ao já sabido.

A inscrição dessa forma verbal, como observa Uyeno (2002, p. 168), articula sentidos que remetem tanto à ideia de revelação: “declarar, revelar durante confissão em

seu fazer pedagógico” quanto ao reconhecimento de uma implicação subjetiva que se aproxima diante de uma falta, de um possível “culpado por atos que tenha assumido”. A presença desse gesto de confissão, de certo modo, tensiona a própria posição-sujeito ao indicar uma travessia entre o que se reconhece como repetição e o que se formula como necessidade de responder ao novo. A forma “*assim*”, por sua vez, introduz hesitação, marca a preparação para um dizer que não emerge com fluidez, mas que se constitui aos tropeços — como algo que precisa ser dito, embora difícil de dizer.

Na sequência da SD3, a afirmação justificada “*é muito mais desafiante trabalhar essas seis turmas / porque é uma coisa que eu não estava acostumada a trabalhar*”, observamos um retorno ao lugar do não saber. Isso é reforçado pelo uso da marca “*desafiante*”, que pode vir a funcionar como efeito da falta. Não é a novidade em si que se apresenta como obstáculo, mas o fato de que ela desorganiza o lugar de onde se fala, perturba o lugar do saber sedimentado. A repetição do verbo “*trabalhar*” — “*trabalhar essas seis turmas*”, “*acostumada a trabalhar*” — reforça a tensão entre familiaridade e ruptura. Há, nesse uso, uma regularidade que começa a se desfazer.

O trecho “em Língua Portuguesa, eu já o /// desses nove anos / já trabalhei com o primeiro ano / Eu conheço os conteúdos / né /// eu já sei atividades que eu posso fazer / pesquisas / trabalhos em grupo / dinâmicas” funciona para inscrever o sujeito em uma posição de estabilidade, organizada por um discurso de familiaridade, domínio e previsibilidade. O uso reiterado da primeira pessoa (“eu já o”, “eu conheço”, “eu já sei”) e das formas de passado e presente reforça uma posição-sujeito ancorada em práticas reiteradas ao longo do tempo, sustentadas pela memória escolar e disciplinar. A enumeração das atividades — “pesquisas / trabalhos em grupo / dinâmicas” — reforça esse efeito de saber sedimentado: são práticas conhecidas, reconhecíveis, repetíveis. A presença de “né” funciona como marca de confirmação partilhada, como tentativa de assegurar uma adesão imaginária ao que é dito: o sujeito não apenas sabe, mas enuncia esse saber como se ele fosse compartilhado, como se seu lugar de professor fosse autoevidente.

Esse funcionamento, no entanto, é bruscamente interrompido com o deslocamento para “*e dentro de Projeto de Vida / eu tive que começar do zero / né*”. A conjunção “*e*”, gramaticalmente aditiva, funciona discursivamente como marcador de fratura: há um corte entre os dois blocos enunciativos. A forma verbal “*tive que*” opera como marca de imposição — há uma obrigação, não uma escolha. O sujeito não decide

começar do zero; ele é colocado em uma posição em que esta é a única possibilidade. A expressão *começar do zero* não é da ordem da criação ou da invenção individual, mas funciona como metáfora que condensa sentidos ligados à ausência, à improvisação e à exigência de reinvenção. Seu funcionamento remete à forma como o novo é construído discursivamente no campo educacional: não como continuidade, mas como ruptura forçada, que desautoriza saberes anteriores e exige a produção de outros sob condições precárias.

Nesse sentido, *começar do zero* funciona como formulação marcada ideologicamente por uma lógica neoliberal, em que o sujeito-professor deve sempre se reinventar, independentemente das condições materiais e institucionais. A forma “*né*”, novamente mobilizada ao final da frase, funciona como tentativa de legitimação do que é dito, como um apelo à partilha de sentido diante da instabilidade. Esse “*né*”, aqui, não confirma, mas expõe o vazio de reconhecimento do que foi dito — é como se o sujeito dissesse e, ao mesmo tempo, duvidasse da possibilidade de ser compreendido, ou legitimado em sua dificuldade.

A descontinuidade entre domínios de significação que se sustentam em relações distintas com a memória, um atravessado pela repetição do familiar, outro tensionado pela instabilidade do que ainda não se instituiu não se resolve no curso da enunciação, mas atravessa e estrutura o dizer. Na espessura do dizer, funciona uma tensão entre posições-sujeito: de um lado, a sustentação por uma memória do ensino sustentado em disciplinas escolares; de outro, o deslocamento exigido pelo discurso do novo, que insiste em nomear a mudança como reinício.

A emergência da expressão *começar do zero* não comparece como somente marca lexical, mas se constitui como deslocamento de sentido que desorganiza a ordem discursiva em funcionamento. Nesse gesto de dizer, o que se move não é apenas o sujeito, mas a própria rede de sentidos em que ele se inscreve, fazendo funcionar uma descontinuidade. Nessa deriva, o imperativo da inovação, da adaptação e da reinvenção, sustentado ideologicamente como promessa de futuro, se deixa atravessar por sua própria impossibilidade, à medida que as condições concretas da prática docente o confrontam.

Assim, a fratura não se fecha; ela estrutura o dizer na contradição. Como formula Orlandi (2020a), o sujeito é, ao mesmo tempo, atravessado pelas formações ideológicas e sujeito à falha, ao desvio. É nesse ponto que o dizer do SPS3 se desloca:

ao inscrever a falta como condição, o sujeito produz um sentido que escapa à transparência do discurso da inovação. Não se trata de recusar o novo, mas de mostrar que ele se instala por sobre a desautorização de saberes anteriores — e essa instalação não é neutra, mas efeito de um projeto político-pedagógico que opera apagando a história.

A sequência “*começar do zero*”, portanto, funciona para fazer ver a interpelação neoliberal que exige um sujeito-professor empreendedor de si mesmo, mas também evidencia a incompletude desse projeto. A forma como o sujeito se inscreve nesse dizer — hesitante, dividido entre um saber repetível e uma tarefa incerta — não afirma uma adesão plena, mas tensiona a posição que lhe é imposta. A contradição entre a familiaridade da disciplina e a desorientação no Projeto de Vida se converte, assim, no espaço onde se produz uma crítica — não externa, mas interna ao próprio discurso que tenta se impor como dominante.

3.3 SER-ESTAR NO IMPROVISO: OCUPAR UM LUGAR QUE NÃO FOI PREVISTO

Se a organização curricular se desloca, os sujeitos nela inscritos também são convocados a se mover. O professor, historicamente situado como ponto de referência na estrutura disciplinar da escola, passa a significar sua prática em meio a discursos que deslocam sua posição e os sentidos que a sustentavam. O Novo Ensino Médio, desse modo, funciona como espaço de reconfiguração, no qual os sujeitos-professores são interpelados por sentidos que os desacomodam, operando uma espécie de instabilidade discursiva.

Na SD4, o dizer do sujeito-professor 7 (SPS7), licenciado em Letras, com habilitação em Português e Inglês, com experiência de 26 anos na escola pública — parte deles em cargos de gestão — organiza-se em torno de uma discursividade marcada pela fratura. O SPS7 enuncia a partir de um lugar que já não é o mesmo: não é mais aquele da docência disciplinar estabilizada, tampouco é plenamente o lugar das novas demandas instituídas pela reforma. Atualmente trabalhando na rede estadual como professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e *Projeto de Vida*, com carga horária semanal de 38 aulas, SPS7 parece dizer de um entre-lugar — um espaço discursivo em

que a nomeação *professor* é constituída por sentidos que já não asseguram a mesma estabilidade simbólica.

(SD4) [...] *a gente comenta bastante na escola porque esse projeto do novo ensino médio é desde 2014 né / e este governo esperou nos últimos meses do último ano pra / pra começar a mexer com / com / com isso /// Aí eles não prepararam professores / não mexeram na / na es /// na infraestrutura pra / pra / pra melhorar / nada / nada / nada / Então eu acho que é por isso um pouco que também a gente / a gente não se adaptou / o desânimo / veio assim de jogar de cima pra baixo* (SPS 7 – Projeto de vida)

De acordo com o SPS7, a implementação do Novo Ensino Médio ocorre sem as condições institucionais necessárias: “*não prepararam professores / não mexeram na infraestrutura / nada, nada, nada*”. Nessa formulação, a repetição do *não* e do *nada* funciona discursivamente como intensificador da negação. Não se trata apenas de uma ausência referencial, mas da tentativa de ocupar, com a linguagem, um vazio constituído na relação entre política pública e cotidiano escolar. Como observa Paulilo (2004), repetições como essas funcionam como modalidades de enunciação vacilante. São marcas de uma hesitação que não anula o dizer, mas o tensiona, o faz tropeçar em si mesmo. É nesse tropeço que se instala um sujeito afetado por condições de produção precárias, cujas palavras carregam o peso do não dito, do não feito e do que não foi possível realizar.

A forma como o tempo verbal se organiza, na SD4, também participa da construção desse cenário. O uso do pretérito perfeito em “*não prepararam*” e “*não mexeram*” opera como fecho temporal: aquilo que não foi feito funciona como definitivo, passado, irreversível. Não há expectativa de que se faça. O erro, portanto, já se consumou. Esse gesto de fechamento temporal participa do que Pêcheux ([1988] 2014) compreende como tentativa de estabilização do sentido; aqui, como uma forma de responsabilização do Outro institucional, cujas ações (ou inações) seriam causas do desalento atual.

Na formulação “*a gente comenta bastante*”, “*a gente não se adaptou*”, o uso do pronome *a gente* aciona um processo de coletivização marcado pela instabilidade. O referente deste *a gente* não se fixa: não é um grupo coeso, definido, mas um coletivo simbólico que se forma na linguagem como modo de sustentar um pertencimento fragilizado. Borges (2004, p. 167) observa que *a gente* não é *eu + eu + eu*, mas um agrupamento instável: *eu + tu, eu + eles, eu + tu + eles*. Há, portanto, um gesto de

pertencimento que, ao mesmo tempo, funciona como estratégia de proteção do sujeito, já que a autoria individual é diluída em uma identidade coletiva indefinida. Sob essa perspectiva, *a gente* permite que o sujeito diga sem se dizer por completo. Assim, *a gente* funciona como lugar de enunciação no qual a responsabilidade é partilhada, mas de forma flutuante. Um coletivo que se constrói sem se estabilizar, justamente porque a estabilidade discursiva está comprometida pelas condições precárias da escola pública atual.

Esse gesto de coletivização se desloca, na mesma sequência, para o pronome *eles*: “*eles não prepararam professores*”. Aqui, a construção de um Outro ganha forma — um *eles* que decide, que impõe, que permanece fora da escola, mas a afeta profundamente. O movimento pronominal instaura uma clivagem: *a gente* se posiciona como afetado, enquanto *eles* representa o lugar do poder, da política, da decisão. Como lembra Stübe Netto (2004, p. 179),

Ao falar do outro, ele [o sujeito] postula sua presença na constituição de todo e qualquer discurso. Falar é ‘inter-dire’, palavra que traz em seu significante não só o interdito constitutivo da linguagem, o apagamento de sentidos, o silenciamento de vozes, mas também a heterogeneidade, a presença de outros e do Outro, constitutiva do discurso e do sujeito (entre-dizer). O constante deslizamento entre a gente, eu, meu, ele deixa rastros dessa clivagem no discurso.

Essa clivagem, contudo, não é homogênea nem fixa. Na SD4, as hesitações e repetições, “*com, com, com isso*”, operam como marcas de dizer o indizível. A conjunção *com*, que, em princípio, cumpre papel conectivo, interrompe o encadeamento do dizer e faz funcionar um efeito de descontinuidade na organização discursiva. Paulilo (2004) trata essa suspensão do encadeamento lógico como efeito da instabilidade da enunciação, uma vacilação que expõe o sujeito em sua fragilidade, tensionado entre o que precisa dizer e o que escapa ao dizer.

Assim, a repetição de *nada, não, com*, na SD4 não apenas compõe o ritmo do discurso, mas estrutura um modo de dizer circulado pela precariedade. Como aponta Gadet e Pêcheux (2010), a repetição não fixa um mesmo, mas atualiza o equívoco da língua. Cada retomada carrega o risco de deslocamento, de alteração do sentido, de dizer mais (ou menos) do que se pretende. A insistência, então, não é reforço de estabilidade, mas instabilidade, ou seja, uma forma de inscrição do sujeito na sua própria dificuldade de enunciar.

No dizer do SPS7, observamos o funcionamento de sentidos que não se estabilizam em uma única formação discursiva (FD), mas que se deslocam entre discursos em tensão. A análise permite ler o atravessamento por uma FD alinhada à lógica neoliberal, em que o SP7 é convocado a se responsabilizar por sua própria adaptação, a ser eficiente e a responder individualmente pelas consequências da reforma. Essa formação discursiva se sustenta em políticas educacionais que deslocam o foco do coletivo para a performance individual, sustentando a ideia de que cabe ao sujeito-professor encontrar soluções, mesmo diante da ausência de suporte institucional, como discutem Ferretti e Silva (2017) e Carvalho e Camargo (2018).

Ao mesmo tempo, o dizer do SPS7 também faz funcionar uma outra FD, que se ampara na nomeação da precariedade: nela, a falta de infraestrutura, a ausência de formação e o desamparo material e simbólico ganham lugar no discurso. Trata-se de um funcionamento que tenta inscrever um olhar crítico sobre a reforma, mas que aparece de maneira fragmentada e hesitante. Essa crítica não se constitui como contra-discurso estabilizado; ela se formula nas fissuras do dizer, nas pausas, nas repetições, nos deslizamentos da enunciação. Marcas que funcionam como efeitos de sentido de uma subjetividade clivada, interpelada por exigências que não encontra meios de significar.

Lemos, assim, que na SD4, há uma tentativa de dizer *não* à reforma, de se contrapor ao discurso hegemônico que organiza a política educacional, mas esse *não* se consolida como posição crítica; ne não se sustenta como formulação politicamente organizada, mas funciona como efeito da instabilidade. O SPS7, nesse ponto, não apenas hesita no dizer: ele é constituído por essa hesitação, que marca o conflito entre aquilo que lhe é exigido e o lugar de onde ele pode, ou não pode significar sua prática. As formações discursivas em jogo se entrecruzam, e é nesse cruzamento que o sujeito se produz, tensionado, vacilante, fragmentado.

É nesse ponto que o deslocamento do SPS7 se diz — não como passagem de uma posição para outra, mas como inscrição na oscilação, na hesitação, na fratura. O SPS7 não abandona totalmente o lugar anterior nem se acomoda ao novo. Ele se diz em meio às contradições das políticas de reforma, interpelado por sentidos que o colocam entre o pertencimento simbólico à escola e a exclusão material de suas decisões. Esse sujeito-professor, portanto, sobrevive no entre: entre o que se exige e o que se pode; entre o que se promete e o que se realiza; entre o que se nomeia como novo e o que permanece como ausência. E é essa ausência que também se destaca na SD5:

(SD5) *E o novo ensino médio / eu acho que ele vai ser um pouco demorado pra nós conseguir entrar nos /// pra se adequar a tudo / porque uma / a maioria das escolas não tem suporte pra recebê-lo /que não tem sala / que chega /// porque eles têm que ficar um tempo a mais / e conforme vai aumentando os anos / vai aumentando as turmas / e escola que tem desde os anos iniciais até o terceiro ano do ensino médio é mais complicado ainda / porque daí tem menos sala / tem mais alunos /material também pra /// pra ministrar as disciplinas não tem [...](SPS 1 – Educação empreendedora)*

Na SD5, o dizer do sujeito-professor SPS1 (“*E o novo ensino médio / eu acho que ele vai ser um pouco demorado pra nós conseguir entrar nos...*”) se materializa num espaço de tensão, em que o enunciado se constitui sob o peso de um real que escapa à linearidade do discurso político-educacional reformista. A entrada no “novo” não se dá sem marcas: o sintagma “*pra nós conseguir entrar nos...*” desliza para um campo semântico de exclusão e dificuldade de acesso. “*Entrar*” já carrega, na memória discursiva, uma carga simbólica de fronteira: há um *dentro* que se deseja, ou se exige, habitar, mas que se apresenta como ainda *fechado, hostil, desconhecido*.

Nesse gesto de dizer, o SPS1 é já opera por uma interpelação ideológica que o constitui como *responsável pela entrada*, como alguém que *deve se adequar*. O Novo Ensino Médio, aqui, não se apresenta como um processo que envolve transformação institucional coletiva, mas como um território já dado, em relação ao qual o sujeito-professor precisa *dar conta de entrar*. Nesse movimento, o enunciado desliza de um *eu* (“*eu acho*”) para um *nós* (“*pra nós conseguir entrar*”), numa tentativa de coletivizar a responsabilidade, ao mesmo tempo que compartilha a angústia. Esse “*nós*” não é inocente: ele funciona como efeito discursivo de defesa, diluindo a carga da interpelação individual e reinscrevendo o sujeito numa posição de grupo afetado pelas mesmas dificuldades, como ocorre na noção de “heterogeneidade mostrada” (Authier-Revuz, 1990), em que o sujeito se refere a um outro em si mesmo, como modo de sustentar seu dizer.

A estrutura sintática da SD5, marcada por pausas, repetições e cortes abruptos, inscreve o atravessamento por um não-saber, por um não-poder-dizer. A cadeia “*porque uma / a maioria das escolas não tem suporte pra recebê-lo / que não tem sala / que chega...*” indica um modo de dizer *em atropelo*, em que a construção lógica se desorganiza. Não há pontuação clara entre os argumentos, e as justificativas se acumulam, como se o sujeito estivesse tentando *sustentar* seu argumento pela insistência, pela repetição de falhas: “*não tem suporte*”, “*não tem sala*”, “*não tem*

material”. O que funciona aqui não é a exposição ordenada de um ponto de vista, mas o *vazamento* de um dizer tensionado entre a exigência institucional e a experiência concreta do cotidiano escolar.

A falta, nesse enunciado, não é apenas tema; ela é estrutura. O enunciado se interrompe em “*pra ministrar as disciplinas não tem [...]*”, deixando em suspenso aquilo que *não há*, mas que deveria haver. O silêncio representado por “[...]” funciona como inscrição do impossível: o discurso não se encerra por completude, mas por falta de condições de prosseguir. Trata-se de um *silêncio saturado de sentido*, que marca o ponto de falência do discurso frente ao real (Orlandi, 2020a). O sujeito *não pode continuar* porque não há o que dizer sem esbarrar no inominável da precariedade, da ausência de estrutura, da ausência de política pública efetiva que sustente o que se nomeia como *novo*.

Esse funcionamento discursivo revela uma disjunção fundamental entre o *novo* como nomeação política e o *novo* como vivência material. O gesto de nomear o ensino médio como “*novo*” se inscreve na formação discursiva neoliberal, que busca imprimir à educação uma lógica de inovação permanente, centrada na flexibilização, no desempenho e na responsabilização individual (Silva, 2018; Kuenzer, 2017). No entanto, o dizer do sujeito-professor faz funcionar um deslocamento: o *novo*, aqui, aparece como *inviável, impraticável, imposto*. Ao dizer “*porque daí tem menos sala / tem mais alunos*”, o professor reinscreve a memória histórica da escola pública precarizada, da sobrecarga docente, da carência de estrutura. O *novo*, portanto, não apaga o *velho*, mas o reinscreve com nova roupagem, como aponta Orlandi (2012), quando lembra que o acontecimento discursivo não emerge do nada, mas se ancora em uma memória que resiste e retorna.

O gesto de análise permite compreender que o enunciado não diz apenas da dificuldade de implementação, mas de um assujeitamento que impõe ao sujeito a tarefa de *adequar-se* a algo que *não se sustenta*. A tensão se intensifica na cadeia “*conforme vai aumentando os anos / vai aumentando as turmas*”, em que o *vai* modaliza a inevitabilidade do agravamento: o problema *não é pontual, é progressivo, é estrutural*. A carga horária aumenta, o número de alunos aumenta, mas a estrutura física – e simbólica – da escola *não acompanha*. Essa cadeia progressiva não aponta para o crescimento como melhoria, mas como *acúmulo de ausência*, como sobreposição de demandas sem contrapartida estrutural.

Por fim, o enunciado do SPS1 se inscreve como resistência ao funcionamento da política educacional. Mesmo sem se colocar diretamente contra, o sujeito *rasura* o discurso oficial ao dizer da impossibilidade de entrada. A escola pública, como espaço histórico de reprodução das desigualdades (Freire, 1996; Ball, 2001), reaparece na fala do professor como lugar que não foi considerado nas decisões políticas – *não tem sala, não tem tempo, não tem material*. O sujeito, mesmo assujeitado ao discurso hegemônico da inovação, deixa emergir, em sua fala constituída de pausas e silêncios, a contradição que sustenta a reforma: ela *não começa do zero*, mas se ancora em estruturas frágeis, que já não davam conta do *antigo* e agora são convocadas a abrigar o *novo*.

(SD6) *Então / eu observei / assim / que aquilo que eu tava passando / os outros professores também estavam passando / né /// essa **dificuldade** / essa formação /// porque nós estamos acostumados a trabalhar em disciplinas / eu sou Português / o outro é de Matemática / e aí, de repente / cai no nosso colo **uma coisa** que nós **não estávamos acostumado** / né /// e é difícil você abrir-se para o **novo sem** /// **principalmente** / sem **uma formação** / né ///. tem coisas ali que precisaria ser um psicólogo / Tem outros ali que precisaria ser um psicopedagogo / né /// mas agora / sim / ahn /// hoje / eu posso dizer que eu me sinto mais tranquila em trabalhar essa disciplina / coisa que me **angustiava muito** / como se diz / que **tirava o sono lá o início** do ano. (SPS3 - Projeto de vida)*

De acordo com a SD6, para o SPS3, a experiência com o componente Projeto de Vida funciona como uma inscrição discursiva marcada por desestabilizações do lugar de professor historicamente atrelado à lógica disciplinar. O sujeito se formula nesse dizer como alguém atravessado por uma ruptura – não apenas na prática pedagógica, mas na própria possibilidade de se reconhecer no exercício docente. O que se põe em movimento na materialidade é um modo de dizer saturado de marcas sintáticas de hesitação, de repetição e de metáforas cotidianas que operam para sustentar, ainda que precariamente, um sentido de pertencimento diante do que se apresenta como *novo*.

A forma como o sujeito inicia a fala, na SD6, “*Então / eu observei / assim / que aquilo que eu tava passando / os outros professores também estavam passando / né*”, faz funcionar uma tentativa de organizar o caos experienciado. O advérbio “*então*”, além de operar como marcador de retomada, *amarra* o enunciado a um saber anterior; o “*assim*”, por sua vez, marca uma aproximação incerta do que se deseja dizer. Há um gesto de deslocamento na SD6, de quem *não consegue nomear diretamente o incômodo*, e por isso o distribui: “*aquilo que eu tava passando / os outros professores também estavam passando*”. A duplicação sintática tem o efeito de construir um

reconhecimento coletivo da dificuldade, como forma de produzir legitimidade para o desconforto individual. Nesse dizer, o SPS3 se inscreve entre dois regimes de sentido: aquele que ancora a docência na identificação com disciplinas escolares, e aquele que *força uma abertura para um objeto curricular não familiar, nomeado como “coisa”*. Quando afirma: *“porque nós estamos acostumados a trabalhar em disciplinas / eu sou Português / o outro é de Matemática”*, a construção sintática e a nomeação substantivada *“Português”* produzem o efeito de um pertencimento fixo, que se quer reafirmar frente ao que desestabiliza. A lógica disciplinar aqui, na SD6, não é apenas conteúdo: é efeito identitário, é lugar de saber, é possibilidade de se reconhecer no trabalho pedagógico. Por isso, *“e aí, de repente / cai no nosso colo uma coisa que nós não estávamos acostumado”* opera como um acontecimento discursivo que *interpela* o sujeito: uma quebra na continuidade do que parecia garantido (Orlandi, 2020a, p. 45), funcionando como ruptura simbólica no campo do currículo.

Essa *“coisa”* que *“cai no colo”* é aquilo que não tem ainda nome fixo na SD6 ou, mais precisamente, é aquilo cuja nomeação não se sustenta na memória disciplinar que organiza o trabalho do SPS5. O uso do termo genérico *coisa*, sem definição precisa, funciona como efeito do esquecimento constitutivo do sentido (Pêcheux, [1982] 1990), indicando a impossibilidade de o SPS5 significar de forma estável aquilo que atravessa seu dizer. Essa nomeação vaga não é ausência de sentido, mas seu modo de produção, já que, na AD, o sentido não é fixo, mas articulado por falhas e por deslocamentos.

O que se formula como *“coisa”* aparece, então, como um marcador do que escapa à filiação discursiva que estrutura o funcionamento da escola como espaço disciplinar. Trata-se do funcionamento de uma opacidade própria ao discurso, que impede, ao SPS5, uma apreensão total de sua posição frente ao novo dispositivo curricular. Nesse gesto de dizer *“coisa”*, o SPS5 funciona nos limites do dizível, capturado por um acontecimento que o interpela em um espaço em que os sentidos ainda não se estabilizaram, e onde ele tenta se sustentar com os recursos de linguagem disponíveis, ainda que insuficientes para dar conta da novidade imposta. A impossibilidade de dizer o que é essa *“coisa”* se traduz também em metáforas cotidianas – *“cai no colo”*, *“tirava o sono”* – que funcionam como *deslocamentos semânticos* para lidar com a opacidade do novo.

Na SD6, a formulação *“é difícil você abrir-se para o novo sem / principalmente / sem uma formação / né”* opera um reforço da ausência. O uso reiterado de *“sem”*,

intercalado por “*principalmente*”, intensifica a sensação de desamparo do SPS5. Aqui, *a falta de formação* é posta como condição para o não pertencimento, funcionando como marcador de exclusão e, ao mesmo tempo, como crítica ao modo como o novo foi implementado. O SPS5 sinaliza que *abrir-se para o novo* – expressão que já carrega um peso ideológico vinculado a discursos de inovação e flexibilidade – exige condições que não foram dadas.

As nomeações posteriores, na SD6, *psicólogo*, *psicopedagogo*, remetem ao funcionamento de que o Projeto de Vida exige saberes para os quais o SPS5 não foi formado. A distribuição desses saberes para outros sujeitos-especialistas aponta para o esvaziamento do lugar do sujeito-professor enquanto aquele que detém o saber legítimo sobre a formação discente, deslocando-o para a função de alguém que improvisa ou substitui. Assim, a fala do SPS3 se move entre a denúncia da precarização do trabalho docente e a tentativa de reinscrição nesse novo espaço discursivo.

Na parte final, “mas agora / sim / ahn /// hoje / eu posso dizer que eu me sinto mais tranquila em trabalhar essa disciplina”, o que se movimenta é uma tentativa de reestabilização. No entanto, o uso hesitante, na SD6, de “sim / ahn /// hoje” faz funcionar um sujeito que ainda não se reposiciona por completo. A tranquilidade afirmada é precária, sustentada por uma adaptação forçada ao novo, e não por uma transformação das condições de produção. A metáfora “tirava o sono” funciona para inscrever a angústia do início do ano como uma marca corporal do processo de desorganização subjetiva. Desse modo, o gesto analítico mostra que, para o SPS3, o Projeto de Vida desestabiliza suas condições de identificação com o ensino. A tensão entre o “ser Português” e o “trabalhar essa disciplina” se mantém no discurso, marcada por uma sucessão de pausas, metáforas, indefinições e estratégias de nomeação que apontam para um sujeito em processo de reorganização identitária, sob o imperativo de “abrir-se para o novo” sem garantias.

3.4 ASSIM, SÓ, SOLITARIAMENTE – O SUJEITO-PROFESSOR SE DIZ NESSE SER-ESTAR

A solidão que permeia as narrativas docentes emerge como um elemento central no discurso dos sujeitos-professores que vivenciam os itinerários formativos. Marcadores linguísticos como “*assim*” e “*solitariamente*” destacam a fragmentação no

discurso do sujeito-professor e sustentam um esforço contínuo de legitimação das práticas docentes em uma conjuntura de precarização. Sob a perspectiva da Análise de Discurso de Pêcheux ([1983] 1990) e das reflexões de Authier-Revuz (1998), a noção de “não coincidência do dizer” se torna chave para explorar os efeitos de sentido produzidos por esses sujeitos-professores. Nesta seção, analisamos como os sujeitos-professores se posicionam discursivamente diante das condições materiais e institucionais que os atravessam, expondo as tensões entre o que é dito e os silêncios que permanecem no não-dito.

Claudine Haroche (1992), em seu estudo "Fazer dizer, querer dizer", aborda, de maneira discursiva, os conceitos de incisa e elipse, refletindo sobre como a história e a ideologia impactam a gramática, particularmente a francesa. A autora destaca como as influências religiosas e jurídicas moldam a relação entre sujeito e linguagem, levando a uma análise mais profunda sobre o conceito de sujeito-de-direito. Desse modo, ela explora a ideia de um imperativo coercitivo de ordem que permeia o uso da língua, em que há um esforço constante para eliminar a ambiguidade, buscando uma linguagem mais literal, transparente e completa.

Haroche (1992) aponta que, historicamente, embora a ambiguidade seja tolerada em espaços como a poesia e o humor, fora destes ambientes, ela é vista como um problema a ser corrigido, pois pode levar ao erro ou confusão. A ambiguidade, segundo a autora, é onde a subjetividade se manifesta, e por isso há uma necessidade quase normativa de suprimi-la ou minimizá-la. No entanto, essa tentativa de eliminar a ambiguidade esbarra na própria natureza criativa da linguagem.

Françoise Gadet (2016), em sua obra "Trapacear a língua", complementa essa discussão ao afirmar que, embora a palavra seja um espaço de liberdade e criatividade, a sintaxe é vista como um território de rigidez e coerção. Gadet (2016) propõe que a violação das regras sintáticas, longe de ser um erro, abre espaço para o jogo criativo com a língua. Assim, mesmo no interior de um sistema linguístico rígido, há espaço para a subversão e a criação.

Para esta pesquisa, a noção de elipse é relevante porque se situa na fronteira entre o linguístico e o extralinguístico, oferecendo uma abertura para a multiplicidade de sentidos. A elipse, ao marcar uma interrupção ou ausência no discurso, permite a inserção do sujeito nessa fissura, abrindo novas possibilidades de significação. Ao refletir sobre essa questão, indago: de que maneiras os sentidos emergem a partir dessas

interrupções no discurso, especialmente no contexto de experiências narradas por professores em seus itinerários formativos? Como essas fissuras sintáticas podem revelar a presença e as vivências dos sujeitos professores ao lidarem com as condições de produção que envolvem o ensino? Nesse cenário, a linguagem se torna um espaço de disputa entre a coerção das regras e a liberdade de criação, refletindo as tensões presentes no ato de ministrar aulas nos itinerários formativos.

Dentro dessa SD, chama-nos a atenção a recorrência do uso do *assim* no discurso do SPS1, evidenciando a manifestação da heterogeneidade constitutiva do discurso, que, conforme propõe Authier-Revuz (1990), apresenta-se na forma de heterogeneidade mostrada. Essa heterogeneidade se torna visível por meio de discursos indiretos que emergem nos enunciados e pela presença de produção de efeitos de sentido que remetem a uma diversidade sócio-histórica no nível do conteúdo. No entanto, o discurso do SPS1 não se limita à simples coexistência de diferentes perspectivas.

Notamos que muitos enunciados, que se repetem com a função de explicação, são articulados na forma de incisivas. Essas incisivas, mediadas por expressões como "assim", operam como glosas — comentários, notas explicativas ou interpretações que se inserem no fluxo discursivo. Esse mecanismo evidencia a própria heterogeneidade constitutiva do discurso, apontando para um sujeito interpelado. Essa fragmentação que permeia o sentido do discurso revela um movimento contínuo de negociação, no qual o sujeito se inscreve nas redes de significação que o circulam. Observamos, na repetição da SD, para efeito de melhor visualização, a ocorrência do *assim*, funcionando como incisiva.

*(SD7) – Então / **assim** / tudo que tô fazendo / tive que pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia/ e formando do /// do zero / Do nada / Tive que construir as duas matérias novas/ **assim** / só /// solitariamente / né / com ajuda dos professores / com ajuda da / da direção / das assessoras / enfim / É difícil / Mas tô sobrevivendo [...] (SPS1 – Educação empreendedora).*

Ao dizer: *Então / assim / tudo que tô fazendo...*, o SPS1 usa *assim* como uma forma de introduzir uma explicação, quase que justificando ou organizando sua narrativa de maneira mais clara. Esse uso mostra uma necessidade de dar sentido à sua trajetória, introduzindo uma explicação que é, ao mesmo tempo, um reflexo dos atravessamentos que o constituem enquanto sujeito: a voz do professor que aprende por

conta própria, a voz da precariedade do ensino e a voz da tentativa de se legitimar dentro de uma condição adversa frente as constantes reformas no ensino médio.

Na sequência, o SPS1, ao enunciar *tive que construir as duas matérias novas / assim / só /// solitariamente*”, o *assim* funciona como uma incisa que se insere no discurso para que o SPS1 organize a sua exposição dos fatos. Seu funcionamento conecta as ações do sujeito professor (construir as duas matérias) com a realidade enfrentada (*só /// solitariamente*). Nesse funcionamento, a incisa mostra a tentativa do SPS1 de reforçar e dar legitimidade a sua narrativa, como se precisasse continuamente reafirmar a veracidade e a dureza de sua experiência. Em uma perspectiva discursiva, podemos compreender que, ao trazer o *assim*, a SD7 expõe a inadequação entre o que o SPS1 pretende dizer e o que efetivamente é dito. O marcador indica uma falha na tentativa de totalizar o sentido do relato, revelando que o discurso do SPS1 está longe de ser transparente ou homogêneo. A presença do *assim* pode sustentar que a narrativa do SPS está em um constante movimento de ajuste e tentativa de controle sobre os sentidos que escorrem por entre as palavras, evidenciando uma instabilidade discursiva típica de conjunturas de transição e incerteza.

Há uma falta constitutiva à língua funcionando nessa constante recorrência por administrar os sentidos. “Mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras” (Pêcheux, [1982] 1990, p. 17) são algumas das formas de resistência referidas pelo autor. O enunciadador produz sentidos evanescentes, fugidios, em constante movimento entre um significante e outro. “Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade”.

Ao trazer em sua narrativa a marca do *assim*, na SD7, o SPS1 aponta para uma necessidade de dar sentido imediato ao que está sendo dito, mostrando a presença de um sujeito-professor que se expõe e que busca, de maneira quase hesitante, explicar o processo de construção das suas práticas nessa configuração de ensino. Deste modo, o *assim* não é apenas um marcador de continuidade, mas também um ponto de hesitação que revela as tensões e contradições internas do sujeito-professor de línguas entre o que deveria ser uma prática respaldada por suportes institucionais e a realidade solitária da criação docente: *Tive que construir as duas matérias novas/ assim / só /// solitariamente*.

Funcionando como uma incisa, na SD7, *assim* nos leva a mobilizar a noção de não coincidência do dizer, conforme propõe Authier-Revuz (1998), especialmente no que se refere à "não coincidência das palavras consigo mesmas". Nesse cenário, compreendemos que a marca *assim* opera como uma incisa metaenunciativa que revela a reflexividade do discurso, um movimento de autorreparação ou acomodação por parte do sujeito-professor entrevistado. Percebemos que essa incisa, na SD7, não funciona apenas como um marcador linguístico; ela se configura como um lugar de encontro onde diferentes sentidos se manifestam no discurso do sujeito-professor, produzindo efeitos de sentido de tensão interna e um esforço para organizar sua narrativa na conjuntura do itinerário formativo em Educação Empreendedora.

Há um “problema constitutivo de todo discurso, que é atravessado pela falta à qual toda palavra inexoravelmente remete. Essa ferida aberta cria “fissuras” discursivas, condenando o sujeito a dizer” (Authier-Revuz (2014, p. 261). A presença de *assim* na SD7 funciona, portanto, como uma constante negociação de sentidos, “a resposta às feridas da falta que cria um movimento metaenunciativo do dizer sobre si” e a complexidade da construção discursiva do SPS1, marcada por tentativas de ajuste e acomodação frente às demandas do seu papel docente no itinerário formativo. Uma “costura meta-enunciativa” sobre o tecido do dizer, explicitando nesse ponto uma falha que remete a não coincidência enunciativa ou à heterogeneidade discursiva; e é neste ponto que se torna visível o intervalo a partir do qual o sujeito se instala e enuncia”. (Authier-Revuz (2014, p. 261).

A heterogeneidade mostrada, como destaca Authier-Revuz (1998), é a presença visível de uma alteridade dentro do próprio discurso do sujeito, explicitada por marcas que inscrevem a coexistência de múltiplas vozes e perspectivas. Deste modo, no uso de *assim*, essa heterogeneidade funcionaria na tentativa do sujeito de se justificar, organizar e até legitimar seu percurso, trazendo à tona sentidos que dialogam com sua prática docente de modo fragmentado.

Fechando essa parte, apontamos que a inserção de *assim* entre os relatos “*tive que pegar de quem tinha / de quem conhecia e sabia e tive que construir as duas matérias novas / só / solitariamente*” não funciona apenas para conectar esses segmentos, mas também evidencia uma espécie de ruptura que aponta para a falha em alcançar uma clareza ou completude narrativa. É como se o *assim* funcionasse, na SD7, como um marcador de uma ambiguidade interna ao discurso, por meio do qual o SPS1

ao mesmo tempo tenta esclarecer e acaba obscurecendo o real impacto de sua experiência no itinerário formativo Gestão Empreendedora. Esse movimento produz um espaço discursivo que não é apenas de continuidade, mas de tensão e reposicionamento, refletindo a complexidade de adaptação do professor.

O uso do *assim* funciona, na SD7, como um marcador discursivo de extrema importância na compreensão dos processos de subjetivação do SPS1. *Assim* não é um elemento neutro, mas um operador que carrega marcas do conflito entre a tentativa de afirmar uma narrativa coesa e a constante defasagem entre o dizer e o querer-dizer. Esse gesto analítico problematiza que, mais do que uma simples incisa, o *assim* é um espaço discursivo onde o sujeito tenta — e falha — em capturar um sentido estável para sua experiência, revelando a opacidade inerente ao discurso e a resistência dos sentidos ao controle absoluto do enunciador. *Assim*, (não) se disseram os sujeitos-professores de línguas.

As SDs analisadas marcam que a fragmentação e a solidão não são apenas efeitos da conjuntura educacional atual, mas também produtos de um processo histórico que marginaliza o trabalho docente. Marcadores como “assim” e “solitariamente” funcionam como operadores de sentido que intensificam a percepção de inadequação e a necessidade de autojustificação. No entanto, essas marcas também apontam para um espaço de resistência, em que os sujeitos-professores buscam se reposicionar frente às demandas neoliberais do Novo Ensino Médio. À medida que avançamos para a próxima seção, será essencial compreender como esse isolamento afeta a plasticidade da formação docente, promovendo (ou limitando) a reconfiguração das identidades e práticas profissionais.

3.5 SER-ESTAR DESLOCADO DA FORMAÇÃO - QUANDO O NOME DE PROFESSOR JÁ NÃO BASTA

Com base nas discussões realizadas até aqui, percebemos como a marginalização do trabalho docente foi se consolidando no cenário sócio-histórico do Novo Ensino Médio e em outros cenários de reformulações educacionais. Desse modo problematizamos a seguinte questão: o sujeito-professor estaria sendo tratado como uma “carta na manga”, convocado a assumir novos papéis e responsabilidades, frequentemente em detrimento de todo o seu processo formativo?

Sob essa perspectiva, este subcapítulo conclui a tese ao mobilizar o conceito de plasticidade como conceito fundamental para compreender as transformações que se articulam na formação e na profissionalização docente. Inspirando-nos na geografia, entendemos a plasticidade, conforme Thomaz Júnior (2006), como a capacidade do trabalho docente de se adaptar às demandas impostas pelo capitalismo contemporâneo. Contudo, essa adaptação não ocorre sem tensões e contradições; funciona também como um espaço de desestabilização das certezas instituídas, onde novos sentidos emergem e desafiam as condições vigentes.

Na conjuntura da formação docente, podemos, assim, pensar que a plasticidade emerge tanto como imposição quanto como possibilidade, marcando os limites e as potências do sujeito-professor frente às exigências do Novo Ensino Médio. Dessa forma, este subcapítulo articula as análises discursivas das sequências de fala dos professores à noção de plasticidade, explorando como ela configura e reconfigura os sentidos de ser-estar professor.

No próximo movimento analítico, ao explorar as SD8 e SD9, observamos como esses processos discursivos se consolidam nos dizeres dos sujeitos-professores, de modo a marcar uma tensão entre o saber acumulado e as demandas de um “novo” que se apresenta como ruptura, mas que, no discurso, lemos como um funcionamento para apagar as condições materiais e históricas da prática docente. Vejamos:

(SD8) –[...] a minha formação é em língua portuguesa/ então a eletiva é uma nova proposta / eu prec / eu não vou dominar todo o conteúdo / né / eu não posso ser / é / né / querer dizer: "não / eu dou conta" / porque eu não dou / né /// não faz parte da minha formação /então eu preciso de outras pessoas que venham pra complementar a minha prática / e eu vou ser a mediadora / né /// então eu que vou fazer essa relação com o aluno / essa ponte / né? (SPS6 - Práticas de linguagem e intervenção sociocultural).

De acordo com a SD8, quando o sujeito-professor SPS6 enuncia “*a minha formação é em língua portuguesa*”, o funcionamento do verbo “ser” nessa construção opera como uma inscrição do sujeito em um lugar de reconhecimento de si, que se estabiliza na nomeação do curso/formação como Língua Portuguesa. A forma verbal “é” delimita uma posição de saber, materializando um efeito de identidade que ancora o sujeito em um território de pertencimento profissional. Esse pertencimento, contudo, será imediatamente tensionado na sequência: “*então a eletiva é uma nova proposta*”.

O conectivo “então” funciona discursivamente como marcador de consequência, que amarra os enunciados anteriores ao que vem a seguir. No entanto, ele não apenas encadeia ideias; ele traduz, aqui, um efeito de deslocamento. Ao relacionar a formação inicial com a proposta da eletiva, esse *então* reinterpreta o primeiro enunciado (“*minha formação é em...*”) como um ponto de partida que, ao ser retomado, introduz o que escapa dele: o “novo” da eletiva. A nova proposta, que aparece como ruptura, reconfigura a formação não como suporte, mas como limite — limite do que não se domina, do que não se sustenta, do que não se é.

Nesse movimento, o SPS6 mobiliza pausas, hesitações e autointerrupções que podem ser lidas como marcas de um dizer que se elabora no conflito entre o que se supõe saber e o que se apresenta como lacuna. Quando o SPS6 enuncia “*eu prec- eu não vou dominar todo o conteúdo, né*”, o deslizamento entre o início interrompido do verbo “precisar” e o recuo para a negação do domínio funcionam como efeito da instabilidade da posição enunciativa. A pausa e o corte em “*eu prec-*”, seguido da negação “*eu não vou dominar*”, inscrevem no discurso uma tentativa de recusar uma autoridade que lhe é demandada e que ele, nesse espaço discursivo, não se autoriza a ocupar. Este gesto de recuo frente à possibilidade de domínio, na SD8, intensifica-se em “*eu não posso ser [...] ‘não, eu dou conta’, porque eu não dou*”.

O jogo sintático mobilizado aqui é de reiteração e negação: o “não” inicial introduz a recusa de uma postura afirmativa, seguida pela declaração do próprio limite, uma espécie de antítese entre o que se espera e o que se assume. O SPS6 recusa a fantasia de completude e competência total, inscrevendo-se como alguém que “*não dá conta*”; e essa formulação vai muito além de um enunciado isolado — ela materializa os efeitos de um processo maior de interpelação ideológica. A repetição da negativa “*não [...] não [...] não dou*” desenha discursivamente uma fronteira entre o lugar que o sujeito-professor ocupava e o que lhe é solicitado ocupar: o primeiro ainda reconhecível; o segundo, estranho, opaco, escuro.

Quando o SPS6 diz “*não faz parte da minha formação*”, o que se formula não é apenas uma constatação, mas um gesto de exclusão, um modo de dizer que opera para delimitar o campo do possível e o campo do ilegítimo. O que *não faz parte* marca o que não se inscreve no saber legitimado, não por ausência total de conhecimento, mas por um efeito de pertencimento ausente: o conteúdo da eletiva não habita o mesmo lugar simbólico da formação inicial. O pronome possessivo *minha* reforça esse

funcionamento de propriedade do saber, ao passo que o “*não faz parte*” aponta para o que está à margem, o que está fora da moldura. Aqui, o ser não sustenta o estar: o efeito de identidade do sujeito- professor de Língua Portuguesa não dá conta de legitimar o lugar na eletiva.

A partir dessa constatação, o SPS6 se desloca na enunciação ao afirmar: “*eu preciso de outras pessoas que venham pra complementar a minha prática*”. A forma verbal “preciso” rompe com a imagem de autossuficiência do professor e inscreve um sujeito em falta — não uma falta naturalizada, mas uma falta produzida nas condições discursivas que deslocam o lugar do saber docente para o do gestor do saber alheio. Ao mesmo tempo, o termo *complementar* funciona como marca de plasticidade, pois aponta que há algo que permanece (sua prática), mas que necessita ser *acrescentado, expandido, preenchido*. Nesse ponto, a plasticidade se apresenta como uma exigência discursiva: o SPS6 precisa se dobrar, abrir-se, moldar-se à lógica do novo currículo, gerenciando uma reconfiguração de sua prática.

Na sequência, a afirmação do SPS6 “*eu vou ser a mediadora, né*” desloca o lugar do professor de um lugar de saber para um de intermediação. Ao ocupar essa posição (de intermediação), o SPS6 se reinscreve em um regime de prática discursiva que exige flexibilidade, articulação e colaboração — valores associados à gestão de equipes, à coordenação e à facilitação, mais do que ao domínio específico de conteúdos. A formulação, na SD6, *vou ser* aponta um projeto, uma adaptação projetada, ao passo que o marcador “*né*” produz um efeito de busca de validação do entrevistador, como se precisasse garantir que essa reconfiguração fizesse sentido.

A validação é reforçada, quando o SPS6 afirma: “*então eu que vou fazer essa relação com o aluno, essa ponte*”. A significante *ponte* instaura uma metáfora de ligação, que desloca a prática docente de uma posição transmissiva para uma função conectiva. No entanto, podemos interpretar que a *ponte* é construída sobre os pilares de um reconhecimento de limite, e não de domínio. Nessa perspectiva, o SPS6 não é aquele que “leva” o saber ao aluno, mas aquele que organiza o espaço de encontro entre o aluno e o saber que já não lhe pertence.

A análise da SD8 nos permite compreender que, no dizer do SPS6, a formação inicial — entendida como uma inscrição em um campo específico do saber — não dá conta das novas exigências do Novo Ensino Médio. A materialidade da linguagem assume que há uma ruptura entre efeitos de identificação profissional constituída e as

novas condições de produção, marcada por deslocamentos sintáticos, hesitações e negações. Elementos que, como visto anteriormente, e aqui encontramos o mesmo jogo, representam uma fala hesitante, de modo a funcionar para produzir um efeito de sentido de inadequação que é tanto subjetivo quanto ideológico.

O efeito de “despreparo”, marcado da formulação “*não faz parte da minha formação*” pode funcionar, como nos mostra Arroyo (2003, p. 105), como dispositivo de manobra para manter os professores em uma posição de subordinação. Desse modo, o enunciado “*eu não dou conta*” pode ser lido não como uma confissão isolada de insegurança, mas como um efeito de uma interpelação ideológica que produz o sujeito-professor como faltante, insuficiente, frágil frente ao “novo”. A posição de mediador, nesse sentido, apresenta-se como estratégia de efeito de sobrevivência: um modo de dizer que permite ao SP6 continuar sendo, mesmo quando o estar já não encontra apoio na formação anterior.

Por muitos anos, o despreparo do docente fez parte, segundo Arroyo (2003) do sistema escolar e, mais profundamente, funcionou como um dos mecanismos de manobra política para mantê-los à mercê dos conchavos políticos-burocráticos. Assim, “defender o maior e o melhor domínio de saber sobre o seu trabalho será uma forma de fortalecer politicamente a categoria”. (Arroyo, 2003, p. 105). Para fortalecer a sua categoria, muitas vezes, o SPS precisa reforçar o seu lugar de pertencimento dentro daquele imaginário do que é ser professor de línguas, como aponta a SD5.

(SD9) [...] **como a minha formação é Língua Portuguesa** / às vezes eu não tenho / ahn /// sendo bem sincera / assim, dizer /// **não tenho palavras para explicar determinados conteúdos** / principalmente / quando se refere no pessoal / né /// porque eu /// lendo o material / **eu acredito que essas disciplinas se encaixaria bem pra ser trabalhado por alguém que é psicólogo**, né /// por **alguém que tenha uma formação pessoal** / né /// pra trabalhar com isso / Falar / a gente fala / né /// agora / atingir o aluno / ter uma metodologia que atinja o aluno é diferente / e eu acho que o fato da gente **não ter essa preparação** para trabalhar isso/ ahn /// ou se o profissional que for trabalhar isso tivesse uma preparação específica / aí / sim / o aluno teria um melhor aproveitamento sobre o /// a disciplina do Projeto de Vida (Projeto de vida – SPS3)

Ao lermos a SD9, interpretamos que o dizer é feito de quebras: barras, pausas, silêncios alongados. Esse *ritmo entrecortado* já funciona como um marcador da posição em que o sujeito-professor (SPS3) se inscreve: lugar de estranhamento diante do componente *Projeto de Vida*.

Na SD9, entramos juntos na materialidade, escutando o deslizamento que se anuncia logo na primeira linha: “como a minha formação é Língua Portuguesa / às vezes eu não tenho / ahn /// sendo bem sincera / assim, dizer /// não tenho palavras para explicar determinados conteúdos [...]”. Mantemos as barras e os silêncios porque é neles que o dizer já funciona como marca do lugar em que o sujeito-professor se inscreve (Orlandi, 2020a, p. 32). Cada pausa expõe um vazio que não é simples lacuna, mas ponto de condensação de sentidos: vemos o gesto do SPS3 que declara não ter palavras e, ao fazê-lo, produz o efeito de falta que atravessa toda a sequência. O falar de si, de sua formação e de sua atuação, abre brechas para múltiplas maneiras de significar a identidade de professor: mantê-la a distância, retomá-la, idealizá-la, desmontá-la, refazê-la. Esses movimentos não se explicam por uma instabilidade individual, mas por deslocamentos possíveis dentro de um imaginário construído em torno do que se deve ser ao se dizer professor (Eckert-Hoff, 2008, p. 77).

Winchuar e Venturini (2005, p. 39), ao discutirem o lugar do sujeito-professor, apontam que a formação identitária e a representação desse sujeito são histórica e discursivamente (des)construídas. O professor aparece como aquele que, além de deter um saber científico e transmiti-lo, ocupa um lugar central na formação social. Nessa direção, os autores assinalam que a atuação docente, para além da função pedagógica, carrega uma carga simbólica que o inscreve como sujeito responsável por educar e formar o aluno-cidadão. Tal papel social é constituído por sentidos de missão, vocação e até mesmo um certo sacerdócio, o que reforça práticas e poderes que nem sempre correspondem aos interesses coletivos, mas aos interesses das instituições e ideologias em funcionamento.

Desse modo, na narrativa do SPS3, quando se repete *não tenho... não tenho palavras*”, a língua se dobra sobre si e assume uma falta confessada. A negação, insistente, inscreve-se como efeito de uma memória que define quem pode falar de determinados conteúdos e quem deve calar ou ceder lugar (FDs). Assim, o não-dizer se faz dizer e nos leva a reconhecer que, ali, a palavra se torna marca de um deslocamento de saber, pois o SPS3 admite não dispor do vocabulário sequer para nomear aquilo que, supostamente, deveria ensinar. Tal cena de insuficiência, marcada na SD9 se articula historicamente à chegada do componente Projeto de Vida, alimentado por discursos que valorizam competências socioemocionais e profissionalizações específicas, geralmente veiculadas por organizações privadas (Ball, 2012, p. 71).

Logo, interpretamos na SD9, que o SPS3 não permanece isolado no eu. Bastam duas linhas e a fala desliza para o *a gente*: “*Falar / a gente fala / né /// agora / atingir o aluno é diferente*”. Desse modo, o SPS3 redistribui a responsabilidade, projetando a falta sobre um coletivo docente que se reconhece igualmente carente. Na oscilação pronominal, o intradiscurso deixa ver a heterogeneidade que o atravessa, pois outros dizeres — de gestores, de formadores externos, de políticas curriculares — já se fazem ouvir na boca do professor (Authier-Revuz, 1990, p. 140). Assim, a falta não é apenas individual; ela se inscreve numa conjuntura em que o saber escolar é reconfigurado.

Quando o SPS3 afirma entender que o Projeto de Vida *se encaixaria bem pra ser trabalhado por alguém que é psicólogo*, desloca-se o eixo do componente para fora da área de Língua Portuguesa. Essa nomeação deslocante, para retomarmos Guimarães (2003, p. 27), confere existência histórica a uma nova atribuição: o psicólogo surge como sujeito legítimo do discurso sobre vida e emoção, enquanto o professor de língua é remetido a um lugar de fala menos autorizado. Assim, a sintaxe condicional — *se o profissional... tivesse uma preparação específica* — projeta um futuro em que a lacuna seria suprida por outro especialista, e essa projeção trabalha para naturalizar a exclusão do docente dos processos de formação que lhe dizem respeito.

Nesse ponto, na SD9, o par *falar / atingir* ganha força. *Falar* é apresentado como possível, quase banal, mas *atingir* o aluno exige uma metodologia que escapa à formação do SPS9. A lacuna entre dizer e se efetivar na compreensão do aluno se traduz em pressão por resultados e legitimidade técnica; somos conduzidos, então, ao campo das avaliações e métricas de eficácia que sustentam a lógica de controle gerencial nas políticas educacionais (Kuenzer, 2017, p. 52). O discurso da carência docente, reiterado, acaba por legitimar programas de capacitação oferecidos por fundações e institutos que vendem a promessa de um saber especializado capaz de preencher aquele vazio denunciado pelo professor, como discutimos no capítulo II.

Ao presenciarmos as pausas — *ahn, ///* — na SD9, sentimos a língua deslizar e, nesse deslizamento, entrevemos que “a língua está nas “*condições verbais da existência dos objetos*”. E o que interessa destacar é que ela é concebida por M. Pêcheux, como real específico *formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades*”. (Orlandi, 2012, p. 45 – grifos da autora). As hesitações não aparecem como ruído; antes, inscrevem-se como lugar onde o sujeito tenta, sem sucesso, ajustar-se às exigências de uma política curricular que ampliou o território da escola

sem ampliar, na mesma medida, as condições de formação. O silêncio, portanto, chama-nos a ler o que não se diz: a precarização que atravessa o trabalho docente, a divisão técnica do saber escolar e o avanço de interesses privados na definição do currículo.

Se acompanhamos o percurso do verbo modalizar, na SD9 — *acho, acredito, se encaixaria* — veremos que ele afrouxa as autoridades, instalando um regime de incerteza. Tal modalização funciona como marcador discursivo que desloca a verdade para um plano de efeito hipotético, servindo de ancoragem para a proposição de formações específicas oferecidas por quem se coloca como detentor do saber que falta. Ao mesmo tempo, esse regime de incerteza expõe o SPS3 à crítica por não dominar a metodologia correta, intensificando o efeito de insuficiência.

A cada recuo, interpretamos que o Projeto de Vida se transforma num objeto de disputa: ora é disciplina, ora é campo da psicologia, ora é terreno da consultoria educacional. À medida que se desloca, o objeto se torna menos pedagógico e mais terapêutico, e tal movimento se inscreve nas políticas neoliberais de gestão de si que circulam o Novo Ensino Médio. O SPS3, então, não apenas confessa a falta; ele também a legitima, reforçando a necessidade de especialização externa e, consequentemente, de mercado formativo (Demogalski; Ribeiro da Silva, 2023, p. 88).

Quando fechamos momentaneamente nossa leitura da SD9, o gesto analítico nos devolve a imagem de um sujeito-professor que, ao declarar “*não tenho palavras*”, faz funcionar a tensão ideológica entre sua formação inicial e as novas exigências curriculares. Nessa perspectiva, a falta de palavras não é a causa, mas um efeito interpretativo de um processo maior que desloca a autoridade docente, redistribui saberes e favorece a entrada de agentes privados na escola. Assim, a SD9 se inscreve, não como efeito de lamento individual, mas como processo discursivo que repercute e legitima a política de especialização e segmentação do trabalho pedagógico, naturalizando o lugar de falta e, portanto, abrindo caminho para que outros — psicólogos, consultores, fundações — ocupem o espaço deixado em aberto. Esse funcionamento desloca o SPS3 para uma posição em que a fragmentação curricular se traduz em um deslocamento identitário, em que a formação inicial deixa de sustentar as demandas que emergem com os novos componentes.

É nesse descompasso que também se inscreve a SD10, na qual o dizer de SPS4 se organiza por meio de pausas, hesitações e repetições que funcionam como marcas do

embate entre aquilo que foi aprendido e aquilo que é exigido. O SPS4 não se identifica com os saberes que organizam as trilhas formativas, e sua tentativa de sustentação passa pelo resgate de outras experiências — artes, teatro, contação de histórias — que escapam à lógica disciplinar tradicional, mas que também não garantem uma inserção nas recentes exigências.

(SD10) É /// a formação inicial / ela entra em conflito com as trilhas / por exemplo / né /// onde nós temos uma constelação de conceitos que escapam a formação inicial / é /// o que que. /// o que me ajudou / é /// dentro dessa bagagem de professor ao longo da minha formação inicial foi o contato com outras atividades / principalmente / com atividades na área de teatro / da contação de história / das artes plásticas / que hoje eu consigo dar sentido pra elas / né /// então / assim / eu vejo muita dificuldade / é /// por exemplo / nos meus colegas em conseguir / é /// romper / é /// alguns conceitos da disciplina pra pensar esse conceito dentro da outra disciplina / pensando no trabalho por área / É /// então / da minha formação inicial / eu /// eu não consigo encontrar / assim /// eu não consigo me encontrar /// é /// dentro da minha demanda prática dentro / por exemplo / das trilhas / é /// da área da /// onde eu trabalho. (SPS4 - eletiva Práticas de leitura literária/Trilha Produção Cultural /Trilha Corpos que expressam suas vozes)

De acordo com a SD10, o dizer do sujeito-professor SPS4 se constitui a partir de efeitos de tensão que atravessam a relação entre *formação inicial* e as *trilhas* do Novo Ensino Médio. A construção “*a formação inicial entra em conflito com as trilhas*” se inscreve como efeito de uma ruptura nas condições de produção que sustentavam o gesto de ensinar, marcando o deslocamento do SPS4 de uma posição relativamente estável, centrada na disciplina, para um lugar onde os contornos da atuação docente se desfazem.

A formação inicial, desse modo, carrega os sentidos estabilizados da docência vinculada à organização curricular tradicional, à segurança da área de conhecimento e à autoridade conferida pelo pertencimento a uma determinada disciplina. Para o SPS4, esse gesto de formação está marcado por uma memória disciplinar que se torna insuficiente para conduzir na lógica das trilhas, o que produz o efeito de conflito enunciado na superfície da linguagem da SD10. Ao recorrer a pausas intensas e estruturas interrompidas, como “*é ///*”, “*né ///*”, o dizer, da SD10, carrega o peso da desestabilização provocada por essa transição, sinalizando o movimento de quem precisa se sustentar em um espaço ainda não inteiramente significável.

Para o SPS4, a *formação inicial* comparece como memória que organiza uma imagem de si como sujeito-professor, sustentada em uma trajetória de conteúdos, métodos e práticas reconhecíveis no seu campo disciplinar. No entanto, o funcionamento discursivo da SD10 indica que esse reconhecimento não encontra ressonância nas trilhas, cujas exigências curriculares se distanciam das experiências formativas anteriores. Ao afirmar que “*o que me ajudou foi o contato com outras atividades*”, o SPS4 desloca o centro formativo da licenciatura para práticas não escolares, como “*teatro, contação de história, artes plásticas*”.

Essa formulação não é apenas enunciado de lembrança pessoal, mas materializa o funcionamento de uma memória discursiva paralela, que resgata experiências à margem do currículo oficial como modo de significar o presente. A noção de *bagagem* funciona aqui, na SD10, como gesto de legitimação do que não foi previsto como conteúdo formativo, mas que assume lugar central na sustentação da prática docente atual. Conforme propõe Orlandi ([1999] 2020), o discurso se constitui a partir de memórias em disputa; nesse caso, a memória oficializada pela formação inicial perde força diante da necessidade de mobilizar outras redes de sentido.

De acordo com a SD10, o dizer do SPS4 se ampara em uma formulação que aponta para a dificuldade de *romper com conceitos da disciplina* para reinscrevê-los em outra lógica curricular. O gesto de dizer “*romper alguns conceitos da disciplina pra pensar esse conceito dentro da outra disciplina*” não realiza apenas um movimento semântico de substituição, mas denuncia o peso de uma estrutura de pensamento disciplinar que ainda organiza o modo como o sujeito significa o ensino.

Para o SPS4, esse movimento exige atravessar uma fronteira, o que implica se reposicionar como sujeito em outro espaço de funcionamento: o da interdisciplinaridade, da expressividade e da articulação entre linguagens. Essa reconfiguração da posição-sujeito docente funciona como deslocamento da memória disciplinar para um outro território de sentidos, o que exige reelaboração do próprio gesto de ensinar. Desse modo, a dificuldade enunciada pelo SPS4 não recai sobre a competência individual, mas se estrutura como efeito de uma interdição: a formação recebida não oferece o vocabulário necessário para sustentar o gesto pedagógico exigido nas trilhas.

Para o SPS4, a ausência de referência a processos de *formação continuada* marca que o movimento exigido pelas trilhas não está sustentado por uma política

formativa que reconheça as articulações exigidas do sujeito-professor. O que comparece, no dizer, é o esforço de fazer sentido por conta própria, resgatando experiências anteriores para sustentar uma prática que exige articulações não previstas. A formação continuada, nesse funcionamento, realiza por seu silêncio.

Quando ela não é enunciada, sua ausência se torna marca discursiva que delimita o campo do possível: o sujeito-professor é convocado a responder às demandas da reforma educacional, mas o suporte institucional não se inscreve no discurso como ponto de apoio. Como discutem Dias e Nogueira (2018), as formações continuadas que acompanham a reconfiguração da escola sob a lógica da gestão por desempenho tendem a assumir um caráter adaptativo, desresponsabilizando o sistema e individualizando a carga da mudança. A SD10 se inscreve nesse cenário, onde SPS4 precisa dar conta de práticas novas sem que o discurso da formação ofereça os instrumentos simbólicos e institucionais necessários.

De acordo com a SD10, a eletiva *Práticas de leitura literária* se organiza como espaço discursivo em que o conteúdo tradicional da leitura passa a ser deslocado por experiências corporais, expressivas e artísticas. O dizer “*hoje eu consigo dar sentido pra elas*”, referindo-se às experiências com arte e narrativa, opera como gesto de reinscrição: o que antes parecia não ter lugar na formação docente agora assume função de sustentação do trabalho. Para o SPS4, o que está em jogo não é apenas a leitura como objeto, mas a possibilidade de se constituir como professor em um território onde o literário se articula ao sensível e ao afetivo. Essa configuração altera a relação entre sujeito e saber, deslocando o eixo da autoridade de um currículo centrado na norma e na interpretação para práticas que envolvem o corpo, a voz, a escuta e a partilha. A leitura, nessa conjuntura, não se mantém como operação de análise textual, mas como dispositivo de encontro e expressão. Como afirma Orlandi (2011), o sujeito só pode existir na linguagem, e é nesse atravessamento da linguagem pelo corpo e pela memória que ele encontra condições para se dizer.

Na SD10, não interpretamos como um problema de adaptação técnica a dificuldade expressa por SPS4 em “*eu não consigo me encontrar dentro da minha demanda prática*”. Compreendemos que o que se inscreve nessa formulação é o funcionamento de um confronto entre diferentes modos de significar o ser-professor: de um lado, uma formação discursiva sustentada na lógica disciplinar da formação inicial; de outro, uma outra organização curricular, vinculada às trilhas e às eletivas, que

desloca os sentidos estabilizados sobre o ensino e sobre a profissão docente. Essas formações discursivas funcionam com regimes de sentido distintos, que tensionam a posição do SPS4. Desse modo, o dizer de SPS4 funciona como produção de efeitos de sentido que apontam para a instabilidade da posição que ocupa. Efeitos que se inscrevem na tentativa de se sustentar entre uma memória de formação centrada na especialização e um presente pedagógico marcado por exigências que escapam a essa lógica. Esse funcionamento de sentidos coloca o SPS4 diante da necessidade de construir um lugar de dizer, ainda não instituído, onde experiências tidas como marginais, tais como, teatro, artes plásticas, contação de histórias, passam a funcionar como apoio para significar sua prática.

A partir do gesto analítico que percorre as SDs 8, 9 e 10, podemos inscrever a plasticidade como conceito que desloca a compreensão do trabalho docente da ordem da função para a ordem do processo contraditório. A partir dos gestos analíticos realizados sobre as SDs 8, 9 e 10, é possível sustentar que a plasticidade se apresenta como conceito operador para compreender o trabalho docente no interior das reformulações curriculares do Novo Ensino Médio. Esse conceito, mobilizado a partir da obra de Thomaz Júnior (2006), não se limita à ideia de adaptação ou flexibilidade funcional. Pelo contrário, a plasticidade, nesse funcionamento, carrega os efeitos de uma reorganização estrutural das formas de inserção do trabalhador, seus modos de pertencimento e reconhecimento, e de sua inscrição ideológica. Trata-se de um conceito que, aproximando-se das materialidades do trabalho vivo, permite-nos ler os deslocamentos de sentido produzidos nas falas dos sujeitos-professores, sujeitos que, tensionados entre sua formação inicial e as exigências de um currículo em constante mutação, operam uma tentativa de se sustentar, ainda que precariamente, como sujeitos-professores.

A plasticidade, portanto, não é um traço subjetivo de alguns profissionais que *sabem se reinventar*. Ela é, antes, uma exigência histórica inscrita nos modos de organização do trabalho no capitalismo contemporâneo. Como escreve Thomaz Júnior (2006, p. 11), “o trabalho estranhado é, por consequência, (des)efetivação, (des)identidade, e (des)realização, especialmente nos últimos tempos com a crescente e intensa mobilidade de formas de expressão e da plasticidade do trabalho vivenciadas pelo trabalhador”. O que se apresenta nas falas de SPS6, SPS3 e SPS4 não é apenas o incômodo ou a resistência individual ao novo, mas o atravessamento de uma lógica que

desloca o lugar de reconhecimento docente. O sujeito continua sendo professor, mas seu estar professor já não se ampara na disciplina, nem na área, nem na especialização. Ele é convocado a ocupar múltiplos papéis, em geral, sem nome e nomeados por metáforas — *ponte, mediador*”, *facilitador* — que não dizem respeito à sua formação, mas à expectativa gerencial que recai sobre a prática pedagógica.

Na SD8, acompanhamos SPS6 dizer: “*eu não posso ser [...] ‘não, eu dou conta’, porque eu não dou*”. Nessa formulação, escutamos um gesto de recusa que, ao mesmo tempo, marca a inscrição do sujeito em uma posição discursiva de limite. Ao declarar que *não dá conta*, o sujeito-professor reconhece a inadequação de sua formação às novas demandas, e se constitui, nesse dizer, como alguém que já não se encontra plenamente na posição de docente tal como antes a conhecia.

Essa marca de deslocamento funciona, ao nosso gesto, como efeito da plasticidade do trabalho: o sujeito-professor precisa se manter no espaço da escola, mas esse espaço já não é o mesmo, e seu lugar nele também não é mais dado. Como Thomaz Júnior observa, “a classe trabalhadora se apresenta multifacética internamente, e diferenciada em frações e segmentos, o que dificulta ainda mais a constituição de uma consciência de classe para si” (2006, p. 17). No caso do sujeito-professor, essa fragmentação se acentua quando os saberes que organizavam sua prática são deslegitimados em nome de uma transversalidade mal definida, que ora exige competências socioemocionais, ora instrumentalizações técnicas, mas quase nunca oferece condições efetivas de formação e sustentação.

Isso se aprofunda na SD9, quando SPS3 enuncia: “*não tenho palavras para explicar determinados conteúdos*”, em que se inscreve um efeito de um silenciamento discursivo que retira do sujeito-professor o lugar de fala sobre certos conteúdos. A plasticidade, nesse caso, assume como deslocamento do eixo de autoridade: o sujeito-professor de Língua Portuguesa, outrora reconhecido por sua capacidade de nomear, explicar, articular sentidos, agora declara não ter palavras. A língua, que era sua ferramenta, torna-se, aqui, o lugar de uma ausência. Thomaz Júnior (2006, p.10) aponta que esse esvaziamento do trabalho não implica seu desaparecimento.

Pelo contrário: “o trabalho não está acabando, o emprego sim é que está moribundo”. O que está em curso, portanto, não é o fim do trabalho docente, mas sua reorganização em bases cada vez mais precárias, instáveis, plásticas. O sujeito-professor segue presente, mas sua função se reconfigura para atender às novas racionalidades do

capital, tais como, a gestão por desempenho, a valorização de competências emocionais e a terceirização do saber pedagógico.

Na SD10, o dizer de SPS4 aponta, com ainda mais força, os efeitos de estranhamento provocados por essa reorganização. Ao afirmar “*eu não consigo me encontrar dentro da minha demanda prática*”, o sujeito-professor narra uma dificuldade pedagógica e performa discursivamente uma perda de efeito de identificação. O verbo “*encontrar-se*” articula uma relação entre sujeito e espaço simbólico. A plasticidade, nesse caso, não é um traço desejável, mas uma condição de sobrevivência em um ambiente que já não oferece os contornos necessários à constituição de um pertencimento.

Thomaz Júnior (2006, p. 15) nos ajuda a pensar que “a dialética da dinâmica geográfica do trabalho, ou do seu movimento contínuo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, é a expressão concreta das formas geográficas que revelam o conteúdo do fenômeno do trabalho”. Assim, na conjuntura do Novo Ensino Médio, o sujeito-professor vivencia um processo de desterritorialização curricular: sua prática já não encontra solo firme, e seu discurso se ancora em experiências à margem — o teatro, a contação de histórias, as artes plásticas — que passam a funcionar como dispositivos de resistência e reinvenção.

Este entre-lugar — entre a formação que não sustenta mais e o novo que ainda não se define — é onde a plasticidade do trabalho se intensifica. Ela não é apenas uma exigência, mas uma política. Como política, a plasticidade regula para manter o sujeito-professor na cena escolar, mesmo quando tudo ao seu redor já não o reconhece. Em nome da inovação e da flexibilização, desloca-se a autoridade docente para outros atores: psicólogos, consultores, instituições privadas, e transforma o professor em gestor de um saber que lhe foi retirado. Essa lógica, como observa Thomaz Júnior (2006, p. 12), é parte de um projeto mais amplo de “eliminação/precarização do posto de trabalho com garantias, com reconhecimento dos direitos sociais e trabalhistas”. No caso dos professores do Novo Ensino Médio, o que se elimina não é o corpo do trabalhador, mas sua autoridade simbólica, seu reconhecimento institucional, sua inscrição em um campo específico de saber. Permanece o sujeito, mas ele permanece deslocado.

Podemos, então, pensar que a plasticidade do trabalho docente se materializa como um campo de forças em disputa. Por um lado, ela é exigência ideológica: o sujeito-professor precisa se adaptar, reinventar, flexibilizar, acolher, gerir. Por outro, ela

é também espaço de resistência: ao resgatar saberes não legitimados, ao se reinscrever em práticas expressivas, ao recusar a fantasia de completude, o sujeito-professor tensiona os limites dessa moldagem. Como escreve Thomaz Júnior (2006, p. 13),

[...] entender a rica e contraditória trama de relações que dá sustentação e referência para os movimentos sociais [...] é imprescindível para que possamos efetivamente exercer plenamente as convicções de que a classe trabalhadora nesse início do século XXI só poderá ser entendida se formos capazes de enxergar o movimento constante de (des)realização do trabalho que qualifica a plasticidade existente entre suas diferentes formas de materialização.

No caso dos professores aqui analisados, essa (des)realização comparece em cada pausa, em cada hesitação, em cada pronome que desliza do *eu* para o *a gente*. A plasticidade, assim, é onde o trabalho resiste, mas também onde ele é esvaziado. Ela é fissura e é moldura, é tensão e é linguagem.

Carrego a *lanterninha* até aqui compreendendo que ela não ilumina. Ela apenas inscreve falhas, fissuras, pausas. Na materialidade das SDs, “*é escuro, é ir pra escuridão*” funciona como gesto de dizer que convoca o sujeito-professor a atravessar um território sem mapas, em que a luz vacila e o caminho se desenha no passo incerto. A metáfora da escuridão não aponta para ausência de sentido; aponta para a opacidade constitutiva da linguagem, onde ver é sempre ver-por-entre.

Nesse percurso, verbos como “*sobreviver*” e expressões como “*começar do zero*” funcionam como operadores de interpretação que materializam a interpelação neoliberal: é preciso se reinventar sob condições precárias, respirar curto, sustentar-se na falta. Dizeres que não oferecem evidências. Oferecem ranhuras nas quais a memória do ensino disciplinar se atrita com a urgência da inovação, produzindo sentidos que jamais se estabilizam. Sobreviver, aqui, não celebra resiliência; funciona como efeitos de sentido de um tempo que permanecer exige negociar fraturas, aceitar a incompletude como forma de estar.

As análises mostraram que a heterogeneidade opera em cada enunciação: o “*tô sobrevivendo*” deixa escapar tanto a crítica à precarização quanto o gesto de adesão exigido pela racionalidade empresarial. Esse jogo de forças confirma o que Orlandi (2023) formula: o real irrompe para deslocar o ritual ideológico, abrindo brechas onde outros sentidos podem insinuar-se. Não há, portanto, visibilidade plena; há lampejos que desorganizam a transparência prometida pelas reformas curriculares.

Concluir esta parte é, assim, sustentar a penumbra como condição analítica: não fechar o escuro, mas reconhecer que é nele que o ser-estar professor se faz e desfaz, entre a memória que insiste e o futuro que não se garante. A *lanterninha* que acompanha esta escrita não ilumina para mostrar verdades; ela assinala o movimento, deixa ver o rastro do gesto interpretativo que se sabe provisório. É desse entre – onde sentido e silêncio se coimplicam – que parto para as considerações finais, apostando que, mesmo quando tudo parece sombra, ainda há palavras por dizer e por escutar.

4 DA LANTERNA AO FAROL

Esta tese começou com uma imagem: a de uma lanterna acesa no escuro. Uma metáfora que não veio pronta, mas foi recortada da fala de um dos sujeitos-professores entrevistado, que, ao tentar dar conta de descrever sua experiência de atuação nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, disse: “*é escuro, é ir pra escuridão [...] acende uma lanterninha e vai*”. Essa frase não apenas atravessou este trabalho; ela o constituiu, posto que ao longo de cada análise, cada retorno ao *corpus*, cada gesto de leitura feito com cuidado e atenção às pausas, deslizos, hesitações e marcas deixadas no dizer dos sujeitos, foi possível interpretar que essa lanterna é mais do que imagem – ela é condição.

Com esta pesquisa, assumimos o compromisso de escutar discursivamente os sujeitos-professores de línguas nas escolas públicas estaduais do município de Chapecó/SC. Sujeitos-professores interpelados a ministrar aulas fora do espaço de saber que os constituiu, convocados a assumir componentes curriculares da parte flexível do Novo Ensino Médio –projeto este que, como problematizamos ao longo da tese, apesar de se apresentar como inovador, tem se sustentado em lógicas que desconsideram as condições concretas de trabalho e a história formativa dos sujeitos da escola.

Desse modo, o objetivo central da tese foi analisar o discurso do sujeito-professor de línguas das escolas públicas estaduais do município de Chapecó/SC, sobre o ser-estar professor em serviço nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, a saber, como esse sujeito se inscreve discursivamente na relação com a reforma, com os novos currículos, com os deslocamentos de sua prática e de sua identidade docente. Para isso, foram traçados quatro objetivos específicos: historicizar as reformas do ensino médio no Brasil; compreender como os sentidos produzidos pelas propostas apresentadas ao longo dos anos sobre o ensino médio ressoam dessa memória com os seus já-ditos e seus apagamentos, atualizando-se nas narrativas dos sujeitos-professores em serviço; analisar o funcionamento discursivo das nomeações dos saberes nas narrativas dos professores; e compreender como o sujeito-professor de línguas se constitui a partir do seu deslocamento a outros saberes no Novo Ensino Médio.

A hipótese que sustentou esse percurso foi de que, no atravessamento neoliberal que organiza as reformas do Novo Ensino Médio, o ser-estar-professor de línguas se (re)significa: o *ser* — sustentado na memória discursiva que faz funcionar efeitos de

permanência na identificação com o ensino disciplinar — se vê deslocado por um *estar* provisório, exigido pelos itinerários formativos, que convoca flexibilidade, polivalência e eficiência. Nesse gesto de interpelação, o sujeito-professor é chamado a habitar lugares outros, distantes dos saberes que reconhece como constitutivos de sua prática docente, produzindo efeitos de sentido de falta, desorientação e (re)invenção. Trata-se de um deslocamento que tensiona permanência e provisoriedade, instaurando um entre-lugar discursivo no qual a prática não se constrói de forma autônoma, mas se (co)constrói em meio a filiações institucionais, exigências de performance e apagamentos de sua história profissional. Assim, questionamos: quais discursos sustentam as narrativas dos sujeitos-professores de línguas, das escolas públicas da educação básica, sobre o ser-estar professor que ministra itinerários formativos no Novo Ensino Médio?

As entrevistas que compuseram o arquivo desta tese aconteceram em 2022, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), conforme os trâmites exigidos para pesquisas com seres humanos. Todos os procedimentos seguiram as recomendações éticas previstas, incluindo o uso de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a garantia do anonimato dos participantes. As entrevistas não foram apenas “coleta de dados”; foram encontros. E cada um deles exigiu escuta. Uma escuta que não espera a frase finalizada ou o argumento pronto, mas que se deixa afetar pelas quebras, pelos silêncios, pelas voltas que o professor dá para tentar dizer aquilo que não está tão claro nem para ele.

Destacamos que o arquivo desta pesquisa foi composto exclusivamente pelas entrevistas, e os documentos institucionais, tais como a BNCC, o Documento Curricular de Santa Catarina e os materiais de formação, funcionaram como condições de produção, ou seja, como elementos que deslocam o dizer dos professores e ajudam a compreender os sentidos possíveis que ali circulam.

A metáfora da lanterna atravessou este trabalho desde o início como um gesto de leitura que se impôs a partir do dizer dos sujeitos-professores. Sua força não está no brilho, mas no modo como ela opera no escuro, no pouco que permite ver, no passo que possibilita dar. Assumir essa metáfora como central foi também assumir o risco de deixá-la trabalhar discursivamente, sustentando-a não como imagem estável, mas como forma de interpretar aquilo que escapa, que desliza, que não se deixa capturar por inteiro. Como inscreve Pêcheux (2010, p. 27), “a metáfora também merece que se lute

por ela”. Entretanto, gostaríamos de contar que foi desafiador sustentá-la. Porque a lanterna não resolve, não aponta para o fim, não dá conta de iluminar o todo. Ela insiste apenas no agora. E é nesse agora, precário e improvisado, que o sujeito-professor de línguas diz “*é difícil, mas tô sobrevivendo*”. Esse dizer, entre o cansaço e o movimento, entre o esforço e a continuidade, condensa o funcionamento da lanterna como metáfora: ela não é símbolo de resignação, mas de sobrevivência. Ela é o que se tem à mão, e é com ela que se avança, mesmo sem garantias.

Contudo, essa lanterna, que nasce no corpo e na fala dos sujeitos-professores, só ganha sentido quando colocada em relação com outro objeto discursivo que insistimos em mobilizar: o farol. O farol não aparece nas entrevistas, mas se materializa nos documentos, nas formações, nos discursos institucionais. Ele funciona como promessa: projeta um futuro desejável, iluminado, traçado, como se bastasse segui-lo. É uma metáfora recorrente nas políticas públicas que anunciam reformas como horizonte de inovação. No entanto, o que os sujeitos-professores dizem desloca essa promessa: o farol não chega. Ou chega alto demais, distante, inalcançável. Às vezes, ofusca.

Essa diferença entre lanterna e farol não é apenas de intensidade luminosa, mas de posição discursiva. O farol pertence à política, mas não apenas a ela: também atravessa os sujeitos-professores, que dele se apropriam, o repetem, o desejam, ainda que ao mesmo tempo o questionem. Ele opera como efeito de sentido das promessas institucionais, como tentativa de estabilizar o futuro, de apagar a falta. Já a lanterna aparece no cotidiano: na materialidade da prática, nas falas marcadas por dúvidas, improvisos, apoios. Ela opera onde o farol não alcança. E é entre esses dois dispositivos, o farol que promete e a lanterna que sustenta o agora, mas que não se separam, pois ambos nos atravessam, que esta tese se escreveu.

Sustentar a lanterna como metáfora foi também sustentar a instabilidade dos sentidos, o gesto de interpretar no escuro. Porque o discurso não se faz à luz plena. Ele se dá nos desvios, nos cortes, nas marcas que resistem a se fechar. A lanterna, nesse funcionamento, tensiona a relação entre linguagem e realidade, entre sujeito e política, entre o saber que falta e o dizer que tenta. Ela não é um instrumento de precisão, mas de travessia. E foi com ela que escutamos, lemos e escrevemos.

Dito isso, pontuamos que a primeira parte da tese foi dedicada a situar esse território. Falamos da escola, da teoria, dos sujeitos-professores. Mostramos que a escolha por trabalhar com a Análise de Discurso parte de um percurso que me atravessa

desde a especialização em Educação Integral. Essa parte também foi importante para sustentar a escuta proposta. Uma escuta que considera a opacidade da linguagem, a historicidade dos sentidos e o sujeito como deslocado, dividido, contraditório.

A segunda parte da tese se dedicou a traçar as condições de produção mais amplas dos dizeres analisados. Ao historicizar as reformas do ensino médio, a partir de sequências discursivas que nos forneceram elementos para amarrar tais fios, foi possível mostrar como a promessa de “inovação” é recorrente e que os sentidos do novo se sustentam em memórias discursivas que retornam com outros nomes. A análise dos documentos oficiais e das parcerias com instituições privadas permitiu problematizar o funcionamento do discurso neoliberal na escola pública: um discurso, interpretamos, que desresponsabiliza o Estado, promove a lógica do desempenho individual e transforma a flexibilidade em exigência de adaptação contínua. Essa parte, ao nosso ver, foi fundamental para compreender que o sujeito-professor não fala do vazio; ele é interpelado por uma rede discursiva que o antecede e o posiciona, mesmo quando tenta se desviar. Foi nesse ponto que pudemos afirmar que o farol, essa imagem de horizonte iluminado prometido pelas reformas, funciona como efeito de um discurso institucional que promete clareza, mas impõe precariedade.

Já a terceira parte foi o espaço em que a escuta se fez corpo e materialidade. Analisando dez sequências discursivas recortadas das entrevistas, buscamos interpretar como os sujeitos-professores de línguas significam seu ser-estar professor em meio aos itinerários formativos. Expressões como *“começar do zero”*, *“não faz parte da minha formação”*, *“sobreviver”*, *“pedir ajuda”* foram tomadas como marcas discursivas que indicam onde o sentido falha, onde há deslocamento, onde a posição de sujeito se desestabiliza. Ao mesmo tempo, essas marcas mobilizaram também os gestos de resistência: o sujeito-professor que busca um colega, que reconfigura a aula, que tenta dar sentido a um componente que não escolheu, mas que precisa ministrar. Essa parte sustenta a nossa hipótese na medida que o sujeito-professor, ao se deparar com a fragmentação imposta pelas reformas, é forçado a se reinventar, mesmo sem garantias. Ele se vê dentro de uma política que promete autonomia, mas que, na prática, transfere a ele a responsabilidade por remediar o que não foi garantido pela estrutura.

Feita essa retomada, diremos que, ao longo das análises, foi se desenhando uma posição-sujeito-professor que não se fixa nem se antecipa. O sujeito-professor de línguas nos itinerários formativos aparece em constante confronto com discursos que

tentam regular o que ele deve ser: *propositivo, versátil, sempre pronto*. O que emerge, no entanto, não é uma figura que apenas responde a essas interpelações, mas que se (re)forma nos gestos de linguagem que faz para se sustentar nesse novo espaço. Trata-se de um sujeito-professor performativo, não no sentido de encenar um papel, e aqui nos vem o verbo “atuar”, mas de se constituir no movimento de dizer, nas tentativas de significar um lugar que nunca está totalmente dado.

Como já apontado acima, esse sujeito-professor de línguas diz “*começar do zero*”, “*não faz parte da minha formação*”, “*pedir ajuda*”, “*tô sobrevivendo*”. São expressões de queixas, mas não funcionam como isoladas. São marcas discursivas de uma presença deslocada e tensionada. Nesse dizer, o que se inscreve é a dificuldade de se reconhecer no espaço curricular que se abre com os itinerários formativos. Um espaço que demanda respostas rápidas, multifuncionais, descoladas da formação específica. A cada exigência de inovação, há um recomeço imposto. E a cada recomeço, uma tentativa de se manter sujeito-professor mesmo quando os contornos da função se desfazem. O sujeito-professor performativo, nesse cenário, movimenta-se entre os sentidos que vêm do que já se disse sobre o “bom professor” (competente, seguro, adaptável) e os efeitos de uma escola em que os recursos são escassos, o tempo é curto e as regras mudam sem aviso. Ele se forma na travessia, entre as exigências de ser múltiplo e os limites materiais e simbólicos que encontra.

Nesse espaço de disputa, são mobilizadas formações imaginárias potentes: a imagem do professor que dá conta de tudo, que inventa, que transforma, que acolhe, que resolve. Imagens que circulam com força nos discursos das formações continuadas, dos documentos oficiais, das narrativas de sucesso escolar. Mas, essas imagens, ao entrarem em contato com a experiência real dos professores, mostram-se difíceis de sustentar. Não porque o sujeito-professor resista à transformação, mas porque essa transformação se dá muitas vezes, sem escuta, sem apoio, sem tempo. Assim, as formações imaginárias que sustentam o Novo Ensino Médio se inscrevem como promessas que não se realizam e, nesse não realizar, deixam ao sujeito-professor a tarefa de manter o funcionamento da escola com o que tiver à mão. Desse modo, ser-estar professor nessa conjuntura implica se significar no entre: entre o que se espera e o que se pode, entre o que se promete e o que se vive. E é nessa região de tensão que a performatividade do sujeito se faz visível. Não como resultado de uma escolha individual, mas como efeito

da forma como a linguagem opera no cotidiano da escola e organiza o que pode ou não ser dito, feito, sustentado.

A tessitura desta tese, ao fazer deslocar o olhar da constatação empírica para a materialidade discursiva dos dizeres de professores que vivem e resistem no contexto do Novo Ensino Médio, possibilita à formação docente produzir outros modos de leitura sobre o que tem se naturalizado como exigência de um “novo” fazer pedagógico. Em vez de prescrever caminhos, o trabalho opera um gesto de interpretação que reinscreve a escuta como dimensão fundante da formação, reconhecendo o sujeito-professor em sua opacidade, em seus silêncios e hesitações, como parte de um processo histórico de assujeitamento e enfrentamento às políticas educacionais. A análise discursiva aqui empreendida desloca a formação de um lugar técnico para um espaço de problematização, ao evidenciar como os discursos sobre competências, flexibilização e inovação operam sentidos que afetam não apenas a organização do currículo, mas a própria constituição do sujeito que ensina.

Nesse sentido, a tese impacta diretamente a formação de professores ao desestabilizar a ideia de um sujeito plenamente adaptável às demandas neoliberais de gestão da educação, mostrando como esse discurso produz um ideal de docência que obscurece o sofrimento, a sobrecarga e a desautorização que marcam o cotidiano escolar. Ao fazer funcionar as materialidades do dizer docente como testemunho, o trabalho convida formadores, professores e pesquisadores a se implicarem na escuta do que se cala, do que escapa à normatividade do sucesso e da inovação. A formação, interpelada por esta tese, passa a ser compreendida como espaço político de inscrição do conflito, da dúvida, da resistência, e não como instrumento de adequação a prescrições externas. É nesse deslocamento que reside uma das contribuições mais potentes desta pesquisa: fazer da linguagem o lugar da formação, não como espelho, mas como fresta.

Ao historicizar os gestos de nomeação que atravessam o cotidiano escolar, como “eletiva”, “projeto de vida”, “disciplina”, a tese desnaturaliza os sentidos que parecem dados, abrindo espaço para que a formação de professores reinscreva a pergunta sobre o que se ensina e a quem se ensina. Esse gesto não apenas contribui para a formação inicial e continuada dos docentes, como também os convoca a ocupar um lugar de análise diante das políticas curriculares que os atravessam. Ao compreender que ensinar não é apenas aplicar uma política, mas viver um espaço de disputa de sentidos, a prática docente torna-se também um gesto de interpretação. Nesse movimento, a formação se

afirma como exercício político-discursivo de leitura do mundo, em que o professor não é apenas objeto de políticas públicas, mas sujeito atravessado por elas, e, por isso mesmo, capaz de dizer, de tensionar, de resistir.

Levamos em consideração que o gesto de entrevistar professores foi político e ético. Em tempos em que a fala docente é, por vezes, capturada por avaliações externas, relatórios técnicos ou silenciada pela retórica da eficiência, escutar o professor tentando dizer sua experiência é insistir na incompletude do discurso, na sua opacidade, na sua resistência à homogeneização. A escuta foi nos conduzindo a compreender que a flexibilidade prometida não é liberdade. É exigência.

Uma exigência que chega sem aviso, sem preparo e sem respaldo. E que coloca o sujeito-professor em posição de instabilidade constante ao mesmo tempo, essa escuta apontou também gestos de criação. Sujeitos-professores que inventam caminhos, que constroem saberes colaborativamente, que se deslocam sem se apagar. Há, no discurso desses sujeitos-professores, uma força que se dá no entre. No entre-lugar da formação e da prática, do saber e da ausência de saber, da segurança e do imprevisto. Não pretendo, com essa conclusão, fechar sentidos. Ao contrário. Gostaria que ela funcionasse como um ponto de suspensão. Um lugar em que possamos respirar e perguntar: e agora? O que fazemos com tudo isso? Que outras perguntas podem ser feitas? Que outros sujeitos precisam ser escutados?

Entre os desdobramentos possíveis, considero fundamental escutar os alunos. Afinal, são eles os principais interpelados pelas mudanças curriculares, os que habitam cotidianamente as salas onde os itinerários formativos se desenrolam. Como esses sujeitos significam os componentes? Que sentidos atribuem às trilhas, às eletivas, ao Projeto de Vida? Há, nesse gesto de escuta, a possibilidade de compreender como os discursos da escolha e da autonomia operam no chão da escola, não apenas como promessas, mas como práticas atravessadas por desigualdades e apagamentos. Há aí uma pesquisa inteira a ser feita.

Outro desdobramento importante é investigar a formação continuada oferecida aos professores. Que tipo de formação é colocada à disposição? Em que condições? Quem define os conteúdos e as metodologias? Essa formação dialoga com as realidades concretas das escolas públicas ou apenas reafirma, em nova roupagem, os mesmos princípios que estruturam os documentos oficiais? E, ao lado da formação continuada, é

preciso retomar com força a discussão sobre a formação inicial. Que lugar ela ocupa nesse cenário? O que se espera hoje da licenciatura, e o que dela se descarta?

A formação inicial parece, muitas vezes, ser tomada pelas reformas como algo a ser “superado”, como se não desse conta do “novo”. No entanto, ela é o lugar onde se funda o pertencimento docente, onde se constroem modos de pensar o saber e de se inscrever na escola. Ao deslocar o professor da sua área de formação e o inserir em componentes que não dialogam diretamente com seu campo de saber, o Novo Ensino Médio desestabiliza também essa base. Seria fundamental, portanto, interrogar como as licenciaturas estão respondendo (ou sendo interpeladas a responder) a essas mudanças. Como formar para o incerto? Para o flexível? E qual é o limite dessa flexibilidade sem que se perca o que sustenta o professor como sujeito de saber?

Além disso, seria necessário ampliar o olhar para outros territórios. O que se passa em municípios pequenos, com estrutura limitada? Como essas políticas se realizam ou se fragmentam nas escolas indígenas, nas escolas do campo, nas regiões historicamente mais vulnerabilizadas? O discurso da flexibilização, quando atravessa esses espaços, produz efeitos específicos.

Este trabalho também aponta para a necessidade de repensar a forma como as políticas públicas educacionais são construídas. A reforma do ensino médio foi implantada sem ampla escuta, com prazos apertados e com uma lógica que favoreceu interesses privados. É preciso dizer: educação não se faz com pressa. E muito menos com silêncio. Encerrar esta tese não é dizer que o caminho terminou. É afirmar que ainda há muitas perguntas a serem feitas, muitas brechas a serem exploradas, muitos sentidos a serem disputados. E, nesse processo, reafirmar que a escola pública segue sendo um espaço onde a linguagem se faz trabalho, onde o professor insiste em ensinar mesmo quando lhe faltam as condições, e onde a formação, inicial, continuada, cotidiana, continua sendo o campo onde se joga o futuro do que pode ser a docência.

A tese que aqui se encerra (ou melhor, que aqui se suspende) não oferece respostas prontas. Mas ela aposta em um modo de fazer pesquisa que se permite escutar, que se compromete com o gesto de interpretar, que se deixa afetar pelos dizeres dos sujeitos. Apostamos na linguagem como lugar de disputa e de possibilidade. E sustentamos que há potência em olhar para aquilo que escapa, que não encaixa, que falha. Porque é ali que a escola vive. A metáfora da lanterna nos acompanha até aqui. E permanece acesa. Porque o caminho ainda é escuro. Mas, o escuro, como nos ensinou

esta tese, não é ausência de sentido. É espaço de produção. De significação. De resistência. Acender a lanterna não é iluminar tudo. É aceitar caminhar sem saber exatamente o destino. E mesmo assim, seguir.

Que este trabalho possa acender outras lanternas. Em outras conjunturas, com outros sujeitos, sobre outras reformas. Que possamos seguir fazendo perguntas, abrindo escutas, tensionando evidências. Porque é na linguagem, e com ela, que seguimos tentando compreender o que significa, afinal, ser e estar professor em um tempo que insiste em desorganizar nossos mapas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira. **Novo ensino médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações**. 2022. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARROYO, Miguel González. **Quem de-forma o profissional de ensino?** In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (org.). Tempo e espaço de formação. Chapecó: Argos, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas (SP), n. 19, dez. 1990, p. 25-42.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Falta do dizer, dizer da falta**: as palavras do silêncio. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete; MORENO, Maria José (Orgs.). Gestos de leitura: da história no discurso. 4. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 261-284.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas/SP: Unicamp, 1998.
- BALL, Stephen J. **Global education inc.: new policy networks and the neo liberal imaginary**. London; New York: Routledge, 2012.
- BARBOSA, Carlos Soares. **A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 40, n. 74, p. 205-224, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/32880/1/2017_art_csbarbosa.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**: Documento orientador da Portaria nº 649/2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, 11.494/2007, 11.096/2005, entre outras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – Perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; CAMARGO, Marcia Helena Domingues. **A desconstrução da licenciatura na reforma do ensino médio**: precarização do trabalho docente. In: CARVALHO, Saulo Rodrigues de; CAVALCANTE, Rafael Gomes (orgs.). *Neoliberalismo e resistência na educação*. Curitiba: CVR, 2018. p. 63-80.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.º 2, p. 177-229, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas**. *Educ. Rev.* [online]. 1998, n.27, pp.73-84. ISSN 0102-4698.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DELA-SILVA, Silmara. **Sobre língua(s), sujeito e trabalho**: O Dicionário AuRHélio em discurso. *Linguagem e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 28, 2025.

DEMOGALSKI, Tiffany; RIBEIRO DA SILVA, Monica. **O Instituto Ayrton Senna e a Reforma do Ensino Médio: uma análise dos materiais produzidos para o Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina**. *Revista Exitus*, v. 13, n. 3, 2023.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso**. In: MAGALHÃES, Ingedore V.; GRIGOLETO, M.; CORACINI, Maria José R. (orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 191-209.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística textual**: memória e representação. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 225–233, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. **História das ideias linguísticas: origem, método e limitações**. Revista da Anpoll, v. 1, n. 16, 2004.

FERRAÇA, Mirielly. **(R)esistir no Jardim Itatinga: laços entre sujeitos e espaço urbano**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2019.

FERREIRA, Ana Claudia Fernandes. **Ler, (d)escrever e interpretar os artefatos**. In: DIAS, Cristiane Pereira Costa; COSTA, Greciely Cristina da; BARBAI, Marcos Aurélio (org.). Artefatos de Leitura. Campinas, SP: LABEUB/NUDECRI/Unicamp, 2020. p. 83–102. (Coleção Cidade, Linguagem, Sociedade).

FERRETTI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018.

FONTANELLA, Jucélia. **O Projeto de Vida e o Currículo Base do Ensino Médio no território catarinense: análise dos seus limites e possibilidades**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4031>. Acesso em: 12 maio 2025.

FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Lemes; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. **O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo**. In: Safatle, Vladimir; Junior, Nelson da Silva; Dunker, Christian (org.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 44-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital humano**. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. p. 44–49.

GADET, Françoise. **Trapacear a língua**. In: CONEIN, B. et al. Materialidades Discursivas. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 185-200.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução: Bethania S. Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Organização: Françoise Gadet; Tony Hak. Tradução: Bethania S. Mariani [et al.]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1990] 2014.

GUILHAUMOU, Jacques, 1948- **Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso** / Jacques Guilhaumou, Denise Maldidier, Régine Robin; tradução: Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. – Campinas, sp: Editora da Unicamp, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. **Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano**. Letras, Santa Maria-RS, n 26, p. 53-62, jan./jun. 2003.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 11-24, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739>. Acesso em: 5 maio 2025.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992. p. 17-30; 155-212.

HARVEY, David. **Flexible accumulation**. In: WOODWARD, K.; JONES III, J. P. (ed.). *International encyclopedia of human geography*. Oxford: Elsevier, 2009. Disponível em: https://people.sbs.arizona.edu/jp-jones/sites/default/files/JP/David%20Harvey.pdf?utm_source. Acesso em: 28 abril. 2025.

HENRY, Paul. **Construções relativas e articulações discursivas**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, p. 43–64, 1990.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso** / tradução Maria Fausta P. de Castro; com um posfácio de Oswald Ducrot. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

HILGERS, Mathieu. **The three anthropological approaches of neoliberalism**. *International Social Science Journal*, v. 61, p. 351–364, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Asus/Downloads/txt%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/txt%20(2).pdf). Acesso em: 06 mai. 2024.

HILGERS, Mathieu. **The historicity of the neoliberal state**. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, v. 20, n. 1, p. 80–94, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/txt.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Institucional 2022**. São Paulo: IAS, 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2023/06/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2022.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 29 mai. 2025.

LABOV, William.; WALETZKY, Joshua. **Narrative Analysis: oral versions of personal experience**. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LACAN, Jacques. (1969-1970) **O seminário livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

LAIA, Fernanda Gonçalves de. **Língua, sujeito e mundo do trabalho na contemporaneidade: os livros didáticos de Projeto de Vida**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **A resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso:** da ambiguidade ao equívoco. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **O caráter singular da língua na análise do discurso.** Organon, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003. DOI: 10.22456/2238-8915.30023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023>. Acesso em: 29 maio. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LOURENÇO, Henrique da Silva. **Tempo político: Novo Ensino Médio e conhecimento.** V.19, nº 39, 2021 (maio-agosto) ISSN: 1808-799 X.

MITTMANN, Solange. **Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 6 - n. 1 - p. 85-101 - jan./jun. 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355–372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176942>. Acesso em: maio de 2023

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** sentidos em disputa na lógica das competências. Revista Investigações, Recife, v. 31, n. 2, p. 26–48, dez. 2018.

NUNES, José Horta. **Leitura de arquivo: historicidade e compreensão.** In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 373-380.

NUNES, José Horta. **Dicionários: história, leitura e produção.** *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v. 3, n. 1/2, p. 5-21, dez. 2010.

OLIVEIRA, João F; FONSECA, Marília. **A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada.** Impulso: Piracicaba – SP, v. 16, p. 55-68, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Segmentar ou recortar.** In: *Série Estudos.* Nº 10. Faculdades Integradas de Uberaba (lingüística: Questões e Controvérsias), 1984. p. 9-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso.** In: Orlandi; Lagazzi-Rodrigues (orgs.). *Introdução às ciências das linguagens – Discurso e textualidade.* Campinas: pontes, 2006, p. 11 – 31.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** (6. ed.). Campinas: Unicamp. 2010

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ª Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia** /EniPuccielliOrlandi. 2ª Edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Instituição, relatos e lendas: narratividade e individualização dos sujeitos** / organizado por Eni P. Orlandi. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016. 300p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2020b – 5ª edição.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Argumentação e Análise de Discurso: conceito e análises**. Eni Puccinelli Orlandi – 1º ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023

PÊCHEUX, Michel; LÉON, Jacqueline. **Análise sintática e paráfrase discursiva**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes, [1982] 2011. p. 163–173.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 19, p. 7–24, jul/dez. 1990 [1982].

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]**. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Bethania S. Mariani et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, [1990] 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, [1983] 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1988] 2014.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **O lugar do conhecimento na escola**. Alunos e professores em busca da autorização. In: *Escrita, Escritura, Cidade III*. Labeurb. 2002. p. 09-20.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Políticas públicas: educação e linguagem**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 53, n. 2, p. 149-155, jul./dez. 2011.

PFEIFFER Cláudia Castellanos. **Escola e Reforma do ensino médio no Brasil: lugar de leitura do professor de língua portuguesa.** In: X Congresso Internacional da ABRALIN: Pesquisa Linguística e compromisso político, 2017, Niterói. Anais do X Congresso Internacional da Abralín Uff. 2017.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Reforma do ensino médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos.** Cad. Letras UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51. 2018.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos; GRIGOLETTO, Marisa. **Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos.** In: Revista Investigações Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos SILVA, Marisa Vieira da; PETRI Verli. (2020). **Língua Escolar: Afinal, Que Língua É Essa?**/School Language: After All, What Language Is This?. *Revista ECOS*, 27(2). 2019.

REIS, P. S.; RODRIGUES, D. do S. **Modelo de flexibilização curricular e reforma do Ensino Médio.** Olhar de Professor, [S. l.], v. 26, p. 1–26, 2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tomo 1. São Paulo: Papirus, [1983] 1994.

ROBIN, Régine, **A memória saturada** / Régine Robin; tradução: Cristiane Dias, Greiciely Costa. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

RODRIGUES, Erica; SANTOS, Franciele Soares dos. **Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina.** *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 27, e8153, 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed. 1998

SANTOS, Lucíola. L.D. C. P. **História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análises.** Educação e Realidade. Porto Alegre, RS. p. 60-68, jul./dez. 1995

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP.** Florianópolis: SED, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação – SED/SC. **Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral: Documento Orientador.** Florianópolis: SED, 2018.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTcem. Cadernos 1 a 5.** Florianópolis: SED/SC, 2019–2021.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação – SED/SC. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16981-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-emiep>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SANTA CATARINA (Estado). **Novo Ensino Médio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30899-novo-ensino-medio>. Acesso em: 2 mar. 2021.

SCHERER, Amanda Eloina; FARIA, Michel. Marques. **Transmissão**: no cerne da disciplinarização e da manualização. In: Vanise Medeiros et al. (Org.). Na movência dos conceitos.... 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2024, v. p. 291-302.

SCHERER Amanda Eloina. **Dos domínios e das fronteiras**: O lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. Vanice Sargentini e Maria do Rosario Gregolin (orgs). São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. 131-142

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade** / Silvana M. Serrani. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Mariza Vieira da. **Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras**: a política e o político. In: Giovanna G. Benedetto Flores; Solange Maria Ledo Gallo; Suzy Lagazzi; Nádia Régia Maffi Neckel; Claudia Castellanos Pfeiffer; Mônica G. Zoppi-Fontana. (Org.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. 1ed.Campinas: Pontes Editora, 2017, v. 3, p. 315-332.

SILVA; ARAÚJO. **Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil**. V.19. nº 39/ maio-ago (2021) ISSN: 1808-799. Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF Bibliotecária: Mahira de Souza Prado CRB-7/6146. 2021.

SOUZA JÚNIOR, M; GALVÃO, A. M. O. **História das disciplinas escolares e história da educação**: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.391-408, set/dez. 2005.

STUBE, Ângela Derlise; KOHLER, Irene Cristina. **Educação integral: discurso do novo na constituição do sujeito-aluno**. In: SNICHELOTTO, C. A. R; LUZ, M. N. S (orgs.). *Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul*. Editora UFFS, 2021, p. 53-72.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino**: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. 248f. Tese (Doutorado em Letras). Pro-

grama de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia:** como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553–603, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 29 outubro 2024.

UYENO, Elzira Yoko. **A relação teoria-prática na formação continuada do professor de línguas.** A contradição como a negação da falta. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 270 p. 2012.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; VENTURINI, Maria Cleci. **Imaginários em (des)construção: o lugar do sujeito-professor no discurso publicitário governamental** REVISTA LETRAS - ISSN 2179-5282 - v.17, n. 20, jan./jun. 2015 – UTFPR – CURITIBA <http://periodicos.utfpr.edu.br/rl>.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade educação e currículo:** Dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP; autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.