

**“NOVO” ENSINO MÉDIO GAÚCHO:  
Análise do Discurso sobre a formação  
docente para a sua implantação e as  
subjetividades neoliberais.**

**Ediméia Pacheco de Souza**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**EDIMÉIA PACHECO DE SOUZA**

**“NOVO” ENSINO MÉDIO GAÚCHO:**

análise do discurso sobre a formação docente para sua implantação e as  
subjetividades neoliberais

**OSÓRIO**

**2024**

**EDIMÉIA PACHECO DE SOUZA**

**“NOVO” ENSINO MÉDIO GAÚCHO:**

análise do discurso sobre a formação docente para sua implantação e as  
subjetividades neoliberais

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação como  
requisito para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rochele da Silva  
Santaiana

Linha de pesquisa: Educação, Culturas,  
Linguagens e Práticas Sociais

**OSÓRIO**

**2024**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

S729n Souza, Ediméia Pacheco de.

“Novo” Ensino Médio gaúcho: análise do discurso sobre a formação docente para sua implementação e as subjetividades neoliberais / Ediméia Pacheco de Souza. - Osório/RS, 2024.

168 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rochele da Silva Santaiana.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2024.

1. Formação de professores. 2. Ensino Médio - Reforma. 3. Análise do discurso. I. Santaiana, Rochele da Silva. II. Título.

**EDIMÉIA PACHECO DE SOUZA**

**“NOVO” ENSINO MÉDIO GAÚCHO:**

análise do discurso sobre a formação docente para sua implantação e as  
subjetividades neoliberais

Dissertação de pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Linha de Atuação: Educação. Culturas, linguagens e práticas sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rochele da Silva Santaiana

Aprovado em:

Banca Examinadora

---

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rochele da Silva Santaiana (PPGED-UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Veronice Camargo da Silveira (PPGED-UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita Cristine Basso Soares Severo (PPGED-UERGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates (PROFEPT-IFSUL)

**Para Thaís, Cássio e José.**

## AGRADECIMENTOS

É preciso agradecer, primeiramente, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Rochele da Silva Santaiana, pela sua generosidade, confiança e por ter proporcionado os momentos de reflexão que eu precisava para o meu desenvolvimento intelectual, profissional e, principalmente, humano: és admirável.

À minha filha Thaís, ao meu filho Cássio e ao meu companheiro José, pelo apoio e paciência e pelas horas dedicadas a um projeto nosso e, ao mesmo tempo, de percurso individual e exclusivamente meu. Vocês são a minha inspiração.

Ao meu pai, pelas esperas, pelas visitas que não aconteceram e foram compensadas pelas chamadas de Whatsapp. À Teresinha, por acalentá-lo. Sei que estão felizes comigo.

Muito obrigada também às instituições públicas de ensino que me oportunizaram o acesso a tanto conhecimento. Em especial, a todos os profissionais que constituem a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e que não medem esforços para construir uma educação de qualidade.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Veronice Camargo da Silveira, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita Cristiane Basso Soares Severo e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates, por se dedicarem generosamente a essa leitura atenta e com contribuições que tanto qualificaram a minha pesquisa e a minha formação.

Aos meus colegas do grupo de estudos, em especial à Cristiane, à Andreia, à Ivana, ao Pascual, à Eduarda e à Dolores, pela partilha em tantas problematizações. Entre argumentações e desabafos, desaprendemos, desconstruímos e construímos novos territórios de pensar. Obrigada por agregarem tanto para o meu crescimento, por eu já não ser mais a mesma. Com certeza levarei comigo um pouco de todos e de cada um.

Obrigada aos meus colegas de trabalho da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, especialmente Augusto, Denise, Leonardo, Osvaldo, Lucas e Graziela, da Escola de Educação Indígena de Ensino Fundamental Jedy Mirim, e Roberto, Felipe, Daniela, Clarice, Andrey, André, Tatiana, Rosecláudia da Escola Estadual de Educação Básica Prof.<sup>a</sup> Erica Marques, que compartilham das mesmas angústias, frustrações, preocupações e dedicação com a educação para que seja de qualidade e equânime.

*“Não devemos entender o sujeito como uma substância,  
mas como uma forma, e essa forma não é sempre  
idêntica a si  
mesma.”*

(Michel Foucault, 1998, p. 141)



## RESUMO

O estudo que constitui esta dissertação trata-se de pesquisa qualitativa, inspirada nos estudos pós-críticos, que problematiza a formação dos docentes da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, focando na Reforma do Novo Ensino Médio (NEM). O estudo propõe uma análise hipercrítica dos impactos discursivos e subjetivos da reforma, com ênfase na influência do neoliberalismo na condução dos educadores. A pesquisa se divide em nove capítulos e utiliza como referencial teórico os estudos de Michel Foucault. A partir da questão central: como os discursos impactam a formação dos docentes que atuam no NEM, no Estado do Rio Grande do Sul, dentro da racionalidade neoliberal? Com o objetivo geral de analisar essa influência discursiva e seu impacto nos modos de ser docente, explorando a criação de novos modos de governo e suas implicações para a educação. Os objetivos específicos incluem: a) mapear e analisar os discursos constituídos no processo de condução da formação docente para o NEM; b) compreender como as formações docentes foram organizadas e normatizadas para a implantação do Ensino Médio Gaúcho (EMG); c) evidenciar e suspender as regularidades, discrepâncias, recorrências discursivas, desigualdades e os desafios ocasionados por essa reforma; d) produzir, como produto educacional, um *podcast* com divulgação de pesquisas voltadas para a Educação Básica e a formação de professores. A abordagem metodológica é inspirada na análise do discurso, referendada em Michel Foucault, para identificar como os discursos e os mecanismos de poder moldam as práticas educacionais e subjetivam os docentes. A relevância do estudo reside na necessidade de refletir criticamente sobre as mudanças estruturais na educação e sua influência produtiva dentro da racionalidade neoliberal, especialmente diante da rápida transformação e mercantilização da educação. A pesquisa propõe repensar o papel dos discursos na construção de realidades educacionais e sociais, oferecendo uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a Reforma do Novo Ensino Médio e suas implicações para o futuro da educação. Foi possível investigar como as regulações e formações docentes contidas em documentos prescritivos e materiais midiáticos constroem subjetividades e operam no processo de individualização do professor. Os resultados deste estudo sugerem que a formação docente é atravessada por discursos da racionalidade neoliberal, onde se privilegia um modelo de professor motivado, autônomo e responsivo às demandas externas, o que revela uma nova configuração de governo da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** formação de professores; Reforma do Novo Ensino Médio; análise do discurso.

## ABSTRACT

The study that constitutes this dissertation is qualitative research, inspired by post-critical studies, which problematizes the training of teachers in the State Public Network of Rio Grande do Sul, focusing on the Reform of the New Secondary Education (NEM). The study proposes a hypercritical analysis of the discursive and subjective impacts of the reform, with an emphasis on the influence of neoliberalism on the conduct of educators. The research is divided into nine chapters and uses Michel Foucault's studies as a theoretical framework. Starting from the central question: how do discourses impact the training of teachers who work at NEM, in the State of Rio Grande do Sul, within neoliberal rationality? With the general objective of analyzing this discursive influence and its impact on ways of being a teacher, exploring the creation of new modes of governance and their implications for education. The specific objectives include: a) mapping and analyzing the discourses constituted in the process of conducting teacher training for the NEM; b) understand how teacher training was organized and standardized for the implementation of Secondary Education in Rio Grande do Sul (EMG); c) highlight and suspend the regularities, discrepancies, discursive recurrences, inequalities and challenges caused by this reform; d) produce, as an educational product, a podcast disseminating research focused on Basic Education and teacher training. The methodological approach is inspired by discourse analysis, endorsed by Michel Foucault, to identify how discourses and power mechanisms shape educational practices and subjectivize teachers. The relevance of the study lies in the need to critically reflect on structural changes in education and their productive influence within neoliberal rationality, especially given the rapid transformation and commodification of education. The research proposes to rethink the role of discourses in the construction of educational and social realities, offering a critical and reflective perspective on the New Secondary Education Reform and its implications for the future of education. It was possible to investigate how teacher regulations and training contained in prescriptive documents and media materials construct subjectivities and operate in the teacher's individualization process. The results of this study suggest that teacher training is permeated by discourses of neoliberal rationality, where a teacher model is privileged motivated, autonomous and responsive to external demands, which reveals a new configuration of governance of pedagogical practice.

**Keywords:** teacher training; Reform of the New Secondary Education; discourse analysis.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum – Formação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEd	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
ECOSOC	Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMG	Ensino Médio Gaúcho

EMGEPT	Ensino Médio Gaúcho e a Educação Profissional e Tecnológica
EMGI	Ensino Médio Gaúcho e Integralidades
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FCC	Fundação Carlos Chagas
GT	Grupo de trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISE	Informatização da Secretaria da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
NEMG	Novo Ensino Médio Gaúcho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPT	Preparação Para o Trabalho
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RS	Rio Grande do Sul

SC	Santa Catarina
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SP	São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de
Campinas USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 – Dissertações e teses selecionadas.	p.
8	
Quadro 02 – Fontes da pesquisa.....	p. 46
Quadro 03 – Fontes da pesquisa.....	p. 73

Quadro 04 – BNC-Formação Docente Inicial.	p. 75
Quadro 05 – BNC-Formação Docente Continuada.	p.
7	
Quadro 06 – Fontes da pesquisa.....	p. 79
Quadro 07 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial.	p.
1	
Quadro 08 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial.	p.
1	
Quadro 09 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial.	p.
83	
Quadro 10 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada.....	p. 84
Quadro 11 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada.....	p. 85
Quadro 12 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada.....	p. 86
Quadro 13 – Fontes da pesquisa sobre Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada – Formação Docente Inicial e Continuada.....	p. 87
Quadro 14 – Referenciais Profissionais Docentes Para Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada.	p.
89	
Quadro 15 – Fontes da pesquisa.....	p. 97
Quadro 16 – Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio.	p.
9	
Quadro 17 – Excerto 1.....	p. 109
Quadro 18 – Excerto 2.....	p. 110
Quadro 19 – Excerto 3.....	p. 111
Quadro 20 – Excerto 4.....	p. 113
Quadro 21 – Excerto 5.....	p. 115
Quadro 22 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio.....	p. 124
Quadro 23 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio.....	p. 124
Quadro 24 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio.....	p. 125

Quadro 25 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio.	p. 126
Quadro 26 – <i>Podcast</i> “Educação Profissional e Tecnológica Emancipatória”	p. 130
Quadro 27 – Materiais escritos dos cursos EMGI e EMEPT	p.136
Quadro 28 – Frequência de termos e expressões dispostas nos cursos EMGI e EMEPT	p. 137
Quadro 29 – Vocábulo “engajar” nos documentos	p. 147
Quadro 30 – Episódios do <i>podcast</i> “Chimarrão & Docência da Educação Básica”	p. 152
Quadro 31 – Roteiro do <i>podcast</i> “Chimarrão & Docência da Educação Básica”	p. 153
Quadro 32 – Roteiro dos episódios 2 e 3 do <i>podcast</i>	p. 154

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro e formação docente (1549-1890).	p.
51	
Imagem 02 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (1931-1942).	p.
51	
Imagem 03 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (1961-1988).	p.
52	
Imagem 04 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (1994-2006).	p.
52	
Imagem 05 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (2007-2016).	p.
53	
Imagem 06 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (2017-2020).	p.
53	
Imagem 07 – Linha do tempo do Ensino Médio (2021-2023).	p.
54	
Imagem 08 – Desafios do Novo Ensino Médio.	p.
112	
Imagem 09 – Desafios do Novo Ensino Médio.	p.
112	
Imagem 10 – Vídeo “Novo Ensino Médio”.	p.
131	
Imagem 11 – Exemplo de <i>meme</i> sobre professores.	p.
142	
Imagem 12 – Exemplo de <i>meme</i> sobre professores.	p.
143	
Imagem 13 – Atividade do curso EMGI.	p.
149	





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTANDO A PESQUISA</b>	<b>16</b>
1.1	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	19
1.2	SITUANDO MINHA EXPERIÊNCIA COM ENSINO MÉDIO	21
<b>2</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TEÓRICO-ANALÍTICAS</b>	<b>35</b>
3.1	ANÁLISE DO DISCURSO INSPIRADA EM MICHEL FOUCAULT	37
3.2	O GOVERNAMENTO COMO FERRAMENTA TEÓRICO-ANALÍTICA	41
<b>3.2.1</b>	<b>Discursos como estratégias de governo e subjetivação</b>	<b>43</b>
3.3	<i>CORPUS</i> EMPÍRICO DA PESQUISA: OS DOCUMENTOS E MATERIAIS MIDIÁTICOS	45
<b>4</b>	<b>O ENSINO MÉDIO NO BRASIL</b>	<b>50</b>
4.1	A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
	56	
4.2	O NOVO ENSINO MÉDIO	62
4.3	O ENSINO MÉDIO GAÚCHO	67
<b>5</b>	<b>OS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO NO RS</b>	<b>70</b>
5.1	OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS E AS SUBJETIVIDADES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	71
<b>5.1.1</b>	<b>Os discursos da BNCC sobre formação inicial e continuada de professores</b>	<b>72</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Os ditos da BNC-Formação Continuada</b>	<b>79</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Entre os principais achados, os discursos dos Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada</b>	<b>87</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Os textos do Referencial Curricular Gaúcho no contexto do Novo Ensino Médio</b>	<b>97</b>
<b>6</b>	<b>(CON)FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO DO RS</b>	<b>102</b>
6.1	O APARATO TECNOLÓGICO DE GOVERNAMENTO DA FORMAÇÃO	

	CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO	
	104	
<b>6.1.1</b>	<b>Analisando lives como parte do aparato tecnológico do governo para a (con)formação docente</b>	
	<b>107</b>	
6.2	INDIVIDUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO RS E O GOVERNAMENTO DE SI	
	119	
6.3	O PROCESSO DE CATALOGAÇÃO DAS EXPRESSÕES QUE MAIS COMUNICAM NESSES CURSOS	
	133	
<b>7</b>	<b>ESVAZIAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO: AS DISPUTAS NARRATIVAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	
	<b>141</b>	
7.1	O DOCENTE ENGAJADO E MOTIVADOR: UMA SUBJETIVIDADE COACH	
	144	
<b>8</b>	<b>O PRODUTO</b>	<b>151</b>
<b>9</b>	<b>(IN)CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS</b>	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>159</b>

## 1 APRESENTANDO A PESQUISA

A escrita desta dissertação corresponde à inquietação de problematizar o modo como vem sendo conduzida a formação dos docentes da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS), tratando de modo respeitoso os conceitos que embasam essa discussão, sabendo das limitações impostas pelas palavras e do esforço para a compreensão delas e deste sistema de governo do qual somos parte. É uma tentativa fiel de construir uma *análise interpretativa* (Rabinow; Dreyfus, 1995) dos acontecimentos sobre essa reestruturação curricular, analisando a condução da formação docente para a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), a partir do contexto de uma cidade do interior, no litoral norte do RS. Acredito na potência desse estudo para inspirar outras possibilidades de análises futuras, no intento de produzir comentários capazes de suscitar uma educação que não ignore a diversidade de contextos.

Para isso, essa dissertação se apresenta dividida em 9 capítulos por onde conduz-se o relato deste estudo. O primeiro, intitulado “Apresentando a pesquisa”, está dividido em duas seções, nas quais faço a contextualização do estudo. Na primeira seção, intitulada “Questão de pesquisa e objetivos”, faço a introdução da problematização central da pesquisa, das proposições preteridas e das interseções teóricas, fazendo imbricações com algumas leituras das obras de Michel Foucault.

Sob o título de “Situando minha experiência com o Ensino Médio”, a segunda seção, ainda neste primeiro capítulo, é dedicada a contar um pouco da minha biografia profissional como docente da Rede Pública Estadual, incluindo também relatos referentes à minha participação estudantil no Ensino Médio (EM), em 1998, nesta mesma rede. Trago informações que contribuem para a integração dessas vivências com a contextualização histórica desta etapa de ensino.

No segundo capítulo, relato os meios de pesquisa e as delimitações, com seus filtros, palavras-chave e operadores booleanos, os repositórios esquadrinhados e os procedimentos de escolha das 10 dissertações, 01 tese e 01 artigo, que compõem o Estado do Conhecimento, que também denomina esta seção. Relato, resumidamente, do que tratam esses trabalhos e em que medida se aproximam desta pesquisa.

Intitulado “Escolhas metodológicas e teórico-analíticas”, o terceiro capítulo está dividido em 4 subseções. Nas 3 primeiras, apresento os conceitos de *análise do*

*discurso, governo e subjetivação*, ferramentas teórico-analíticas produtivas para este estudo para averiguar as intersecções entre os discursos que compõem uma rede de aparatos que conduzem a formação dos docentes do Ensino Médio, da Rede Pública Estadual do RS, principalmente, no que se refere a Reforma do NEM. A última subseção é dedicada a situar o *corpus* empírico da pesquisa, os documentos prescritivos, os materiais midiáticos formativos e os métodos de análise desse material, que compõem esse estudo e estão organizados em um quadro para facilitar a visualização.

O quarto capítulo, intitulado “O Ensino Médio no Brasil”, traz um pouco da contextualização histórica, da condução desta etapa da educação brasileira, assim como os fatos mais importantes sobre a implantação de cada etapa e a formação dos docentes, desde 1937 até os dias atuais. Faço uma análise de como essas mudanças foram se efetivando e quais os impactos na formação e no trabalho docente. A partir daí, tensiono o NEM e o Ensino Médio Gaúcho (EMG), observando as subjetividades produzidas por essas transformações.

É no quinto capítulo, denominado “Os documentos regulamentadores da formação docente para o Novo Ensino Médio no RS”, que abordo, de forma mais aprofundada, os discursos normativos e quais as subjetividades são impostas por esses documentos dentro da racionalidade neoliberal. Nele, trago, em um quadro, os discursos sobre formação docente, produzidos pela BNCC, BNC-Formação Continuada, Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada, Referencial Curricular Gaúcho (RCG) materiais audiovisuais e apostilas dos cursos de formação docente de educação a distância (EAD).

Até aqui foram apresentados, de forma crítica, as proposições e os elementos de análise para partir ao sexto capítulo, intitulado “(Con)formação docente para o Ensino Médio do RS”, no qual disponho, sobreponho e interponho os discursos coletados até aqui, para analisar a condução da formação docente para o EMG. É nesse capítulo que se concentra a parte que conecta, compara e dispersa os pontos elucidativos desta rede construída por múltiplas estratégias.

Para isso, a primeira das subseções, deste capítulo, é dedicada a problematizar o aparato tecnológico usado no governo da formação continuada dos professores e que produzem subjetividades individualizantes e autorreguladoras para esses profissionais. Ainda neste mesmo capítulo, apresento atividades e excertos retirados de dois cursos de formação continuada EAD, que

introduziram as normatizações de implantação, estabelecidas pela Reforma do NEM. Neste ponto faço várias aproximações entre o que está sendo proposto e o que é instituído. Na seção 6.1, descrevo um pouco como se organizam os aparatos tecnológicos de *governo*, apresentando o canal do YouTube TV Seduc RS, e os cursos disponíveis na plataforma de formação docente. Em seguida, na seção 6.2, discorro sobre a individualização da formação docente praticada através dos cursos autoinstrucionais e o *governo de si*. Essa parte da escrita é dedicada a abordar alguns materiais de domínio público, dos cursos EAD, que servem de material de análise para esse estudo.

Na seção 6.3, relato os resultados da catalogação das palavras, obtidos através da submissão dos textos utilizados nos cursos EAD “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades” (EMGI) e “Ensino Médio Gaúcho e a Educação Profissional e Tecnológica” (EMGEPT) a um *software* de contagem de palavras, analisando os resultados após o esquadramento e a observação das transformações ocorridas a partir dos contextos, que produziram a introdução, substituição ou supressão de palavras nesses discursos.

A partir dos pontos de conexão estabelecidos por essa rede de enunciados, chegamos ao capítulo 7, “Esvaziamento e ressignificação: as disputas narrativas sobre o tempo do docente”, no qual espraio os elementos elencados até aqui e tensiono as disputas de narrativas em torno da formação docente para o NEM e o esvaziamento e ressignificação, explorando algumas condições de possibilidade para esses discursos. Neste sentido, a seção 7.1 é onde eu abordo algumas subjetividades produzidas para esses novos modos de ser docente motivado, motivador e *coach*.

No capítulo 8, “Podcast ‘Chimarrão & Docência da Educação Básica’”, apresento o produto pensado e produzido para ser um material de fácil acesso aos docentes e comunidade escolar, que possa servir também como material de apoio para as formações de professores organizadas pelas escolas. O *podcast* será publicado e divulgado nas plataformas digitais e também nos grupos de Whatsapp das escolas municipais e estaduais, para que chegue ao maior número possível de interessados em formação docente e Educação Básica.

Sabendo que a pesquisa não se esgota em si mesma, o capítulo 9, “(In)Conclusões temporárias”, é dedicado a apresentar algumas conclusões inconclusas, no sentido de sempre estarem por avançar suas possibilidades de

análise, sobre os achados da pesquisa produzidos através das conexões entre essa rede de discursos constituídos para a formação docente para o EMG.

## 1.1 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Ao longo da minha trajetória como docente, percebi que precisava ir além do estudo das ferramentas gramaticais; é preciso pensar sobre as palavras de maneira semiótica, porque é através delas que novas realidades são produzidas e conduzidas. Em seu livro *As Palavras e as Coisas*, Michel Foucault (2000, p. 40-42), uma das referências para este trabalho, explica que os fenômenos de construção de novos campos semânticos são possíveis através de alguns mecanismos linguísticos de aproximação, entre eles a analogia e o jogo das simpatias (atração) e antipatias (repulsa): “Tanto a reversibilidade como a polivalência conferem à analogia um campo universal de aplicação. Por ela, todas as figuras do mundo podem se aproximar” (Foucault, 2000, p. 29). A simpatia tem o poder de suscitar o movimento de aproximação das coisas do mundo, faz o movimento de atração dos semelhantes dentro das diferenças. A linguagem que falamos não narra outra coisa senão a sintaxe que nos liga, construindo e regulando sistemas. E é por isso que é preciso verificar como as palavras estão sendo utilizadas e quais as influências neoliberais presentes nas subjetividades dos discursos que estão sendo construídos na condução das formações de professores para as mudanças do NEM no RS, buscando uma compreensão maior do processo de utilização das palavras na criação de novas possibilidades de ser docente.

Nesse sentido, existe a necessidade de uma análise do discurso sobre a formação docente para a implantação do Novo Ensino Médio Gaúcho (NEMG) e as subjetividades neoliberais:

Assim, em Foucault: “Chamaremos de *discurso* um conjunto de enunciados na medida em que eles provêm da mesma formação discursiva” (1969, p. 153); [...] de um *tipo de discurso* [...]; [...] das produções verbais específicas de uma *categoria de locutores* (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 168, grifos dos autores).

Para isso, trago como **questão de pesquisa**: como os discursos impactam a formação dos docentes que atuam no Novo Ensino Médio, no estado do Rio Grande do Sul, dentro da racionalidade neoliberal?

Com o **objetivo geral** de analisar como os discursos impactam a formação dos docentes do Rio Grande do Sul, que atuam no Novo Ensino Médio e produzem o governo e constituem subjetividades dentro da racionalidade neoliberal. Verificar como as palavras são usadas e controladas por mecanismos de poder na construção de novos modos de *governo* dos indivíduos, em uma nova forma de *governamentalidade contemporânea*. No intuito de verificar e reconhecer a criação e propagação, através dessas novas diretrizes, de discursos em defesa da normalização da competição e regulação neoliberal, provenientes de um movimento de *empresariamento* e mercantilização na esfera educacional (Laval, 2019).

Esse estudo tem como **objetivos específicos**: a) Mapear e analisar os discursos constituídos no processo de condução da formação docente para o Novo Ensino Médio; b) Compreender como as formações docentes foram organizadas e normatizadas para a implantação do Ensino Médio Gaúcho; c) Evidenciar e suspender as regularidades, discrepâncias, recorrências discursivas, desigualdades e os desafios ocasionados por essa reforma; d) Produzir, como produto educacional, um *podcast* de divulgação de pesquisas sobre o Novo Ensino Médio voltadas para a formação de professores.

É preciso observar o que o NEM e suas diretrizes educacionais nos dizem sobre os sujeitos que estão sendo formados e quais as suas subjetividades. Todas essas mudanças vêm ocorrendo muito rapidamente. Diante de tanta informação e sobrecarga de trabalho, o corpo docente não consegue analisar e discutir com seus pares esses novos conceitos com a devida atenção, e, sem ter espaço para reflexão, agimos por reflexo (Pagni, 2020). Na ânsia por ver melhores resultados, não percebemos algumas armadilhas dessas transformações, como, por exemplo, o tanto que elas contribuem para a competição, o individualismo e também para a aplicação e perpetuação do sistema neoliberal. Isso acontece em função da falta de conhecimento sobre os mecanismos que nos regem e impõem uma nova ordem aos sujeitos, para que se adequem a esse novo sistema de governo moderno.

Os novos tempos exigem uma *nova relação entre educação, capacitação e empresa*, na qual *esta última assumo o papel de líder na formação de recursos humanos e o estado função compensadora* em relação aos grupos desassistidos (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1995, p. 193 *apud* Klaus, 2017, p. 347, grifos da autora).



Em seu estudo, Klaus (2017) aborda essa necessidade da adaptação e empresariamento da educação para atender às demandas do mercado, trazendo uma análise sobre a escola e seu papel na formação de recursos humanos. A necessidade de modernização é uma das justificativas para a Reforma do NEM.

A concretização dessa pesquisa é de extrema relevância para a análise e compreensão dos fenômenos linguísticos que proporcionam a produção de discursos coletivos, capazes de criar realidades duvidosas para o futuro, colocando em suspenso esses discursos para compreender como os docentes do EMG estão sendo conduzidos através dessa reforma. São tantas mudanças estruturais significativas na maneira de construir aprendizados, que a educação não poderá mais ser a mesma; é necessário mexer e refundar as estruturas discursivas que estão sendo construídas. É um momento importante de repensar o papel das palavras, abordando sua essência semântica dentro da comunicação e sua influência na formação do pensamento coletivo e na organização dessa nova sociedade pós-pandêmica. É necessário oportunizar momentos de reflexão sobre determinadas expressões e exposição de fatos. Essa discussão teórica sobre a importância da palavra na construção do pensamento coletivo tem o intuito de evidenciar a influência histórica e social da construção do discurso que trouxe a humanidade até aqui, as alterações advindas dessa nova dinâmica de trabalho e a importância da análise desse curso para a construção de uma nova exegese que afete de forma positiva o comportamento coletivo futuro. Isso implica pensar em que diálogo e realidade se quer construir daqui pra frente.

Na próxima seção, narro um pouco da minha trajetória na educação, partindo do meu primeiro contato com o Ensino Médio, em 1998, que foi quando eu o cursei, e do qual trago referências importantes que me constituem enquanto profissional e pessoa.

## 1.2 SITUANDO MINHA EXPERIÊNCIA COM ENSINO MÉDIO

Minha trajetória profissional começou muito antes da minha vontade de ser professora. Eu não escolhi de forma planejada a maior parte das decisões que me trouxeram até aqui. Mas, através dessa reflexão, percebo satisfeita que tudo se encaminhou para a direção certa.

Cresci num ambiente rural, às vezes rude, às vezes romântico, que contribuiu muito para a minha visão de mundo mais integrada com a natureza e com a vida. As dificuldades que tive ao longo de minha trajetória escolar sempre foram financeiras. Eu precisei começar a trabalhar com doze anos de idade para ajudar meus pais e, mais tarde, para poder custear o transporte escolar e concluir o Ensino Médio em outra cidade, porque não havia escola que o ofertasse em meu município. Ao longo dessa trajetória de estudos tradicionais, no Ensino Médio de Preparação Para o Trabalho (PPT), em nenhum momento fui instigada a planejar uma carreira ou a pensar no meu futuro profissional – não havia muitas expectativas nem muita visão de mundo, o acesso à informação era limitado e não fui incentivada a pensar sobre o assunto. Ainda assim, foi um privilégio concluir o Ensino Médio, pois nessa época, no Brasil, apenas metade dos jovens, dentro dessa faixa etária de estudos, conseguia estudar (Queiroz; Alves; Silva; Silva; Modesto, 2009).

Dessa forma, concluí o Ensino Médio e precisei interromper os estudos para trabalhar. Tentei retomar e fazer uma faculdade em 2005, já com 22 anos de idade. Eu não fazia a mínima ideia do que cursar, até que sonhei, literalmente, que era professora de Língua Portuguesa e comecei a gostar da ideia. Prestei vestibular na Faculdade Cenecista de Osório-RS, passei e ingressei, fazendo apenas três cadeiras por semestre. Era o que o dinheiro permitia.

Por causa de problemas financeiros, precisei trancar o curso já nas primeiras férias, com muito pesar e medo de talvez não conseguir retornar. Segui trabalhando em outros empregos, que não permitiam as condições que eu precisava para poder voltar aos estudos, e permaneci assim até 2009, quando surgiu a oportunidade de retomá-los através da modalidade de ensino EAD, que acabou barateando as mensalidades e possibilitando a conclusão do meu curso em 2012. O ensino a distância exigiu de mim muita dedicação, persistência e autodidática para conseguir aprender. Cursei três anos, validei as disciplinas e o ano de 2005, que havia concluído em Osório-RS, e terminei, em 2012, o curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura.

Ainda em 2011, antes mesmo de me formar, comecei a estagiar em uma escola municipal como contratada da prefeitura, através de um processo seletivo. Tive muito medo de não conseguir atuar bem, por não ter conhecimento suficiente, mas quando entrei na sala de aula e me posicionei em frente à turma, parecia que já fazia aquilo a vida inteira... Foi tão espontâneo e prazeroso aquele momento de

troca de conhecimentos. Fui cativada desde o primeiro instante, e aí começava um novo desafio: compreender a matéria e ampliar minhas habilidades teórico-metodológicas.

Em 2012, inscrevi-me para os contratos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e fui chamada para trabalhar 20 horas em Arroio do Sal. Pedi meu desligamento da escola municipal de Terra de Areia e assumi um contrato na Escola Estadual de Educação Básica José de Quadros, onde iniciei em 2012 lecionando Língua Portuguesa e Literatura para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Trabalhei em Arroio do Sal até o final de 2014, quando passei no concurso do estado do RS. Em novembro desse mesmo ano, fui nomeada e pedi minha transferência para o município de Terra de Areia.

Ainda em 2012, logo nos primeiros dias de contrato, ampliaram minha carga horária para 40 horas em mais duas escolas, uma no bairro Rondinha, em Arroio do Sal, e outra no município de Itati.

A Escola Estadual José de Quadros, de Arroio do Sal, contribuiu muito para o meu crescimento profissional, pois pude trabalhar com professores competentes, que me ensinaram muito sobre responsabilidade e educação. Trabalhávamos com projetos interdisciplinares, e eu ia aprendendo mais sobre sala de aula invertida, pesquisa e literatura. Nessa mesma época, foi instituído o Ensino Médio Integrado, com a disciplina de Seminário Integrado e o sistema de avaliação por conceitos. Eu fui uma das professoras escolhidas para lecionar essa nova matéria, que possuía 2 períodos na grade curricular, para trabalhar com projetos de pesquisa científica. Eu sabia de pesquisa apenas o necessário para concluir meu trabalho de conclusão de curso da faculdade, que sofreu uma deficiência enorme em sua construção justamente pela falta de acesso ao conhecimento científico, acumulada ao longo da minha trajetória escolar.

Estudei muito, participei de cursos e aprendi um pouco sobre metodologias científicas junto com meus estudantes, para buscar soluções para os problemas do cotidiano, dentro e fora da sala de aula. Testei métodos, avaliei resultados, muitos erros e alguns acertos. Acabei me encantando cada vez mais com a ciência, com os relatórios, textos descritivos e injuntivos. Passei a perceber, através desse universo de objetos de estudo, que o aprendizado de Língua Portuguesa fica muito mais significativo quando as oportunidades de escrita são necessárias e reais. Notava que os estudantes conseguiam escrever bem e interpretar quando havia um

propósito importante que os motivasse. Então, explorava as questões gramaticais dentro dos seus próprios textos e dos que serviriam de inspiração ou modelo para as produções – poderiam ser relatórios de pesquisa em terceira pessoa, resumos, registros dos dados coletados, entrevistas, gráficos ou a preparação da apresentação. Observei uma melhora significativa nas minhas aulas e no interesse e participação dos jovens. Estava no caminho!

Na escola de Rondinha, de 2012 a 2013, lecionei para os anos finais do Ensino Fundamental, no formato de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi outro desafio, pois nunca havia trabalhado com o EJA e, mais uma vez, precisei estudar, observar, testar e adaptar metodologias. Sem orientação ou acompanhamento, seguia os planejamentos de conteúdos impostos pela escola e buscava ensinar da melhor maneira possível. Usava os livros didáticos para complementar as atividades e decorar as regras gramaticais, que ainda não entendia, e explicava com exemplos. Era outro público e outra linguagem. Estava sempre atenta ao cuidado com a forma de interagir, para conseguir despertar o interesse pela comunicação e a importância das palavras. Foi uma fase de muito aprendizado básico, que serviu como referência para a construção dos materiais posteriores.

Sempre acreditei que com muito trabalho e estudo superaria qualquer obstáculo. Lia Irandé Antunes, Elisa Paixão de Campos, Francisco Alves Filho, Ernani e Nicola, Clécio Bunzen, Márcia Mendonça, Marcos Bagno e muitos outros estudiosos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que traziam ideias maravilhosas e práticas que facilitaram meu trabalho e incentivaram novas sequências didáticas cheias de sentido, indo ao encontro do ensino descomplicado e consciente de gramática que eu sempre almejei.

Em 2014, pedi minha transferência para a Escola Estadual de Educação Básica Prof.<sup>a</sup> Erica Marques, em Terra de Areia, meu município de domicílio, no ato da minha nomeação, em 20 de novembro de 2014, para já iniciar o próximo ano na escola em que concluí meu Ensino Médio no ano 2000, conquistando mais uma realização. Para completar a carga horária, precisei voltar para a escola de Itati. Trabalhei em Itati nos anos de 2015 e 2016, na Escola Estadual de Educação Básica Pastor Voges, onde lecionava Língua Portuguesa para duas turmas de 8º ano e duas de 9º ano. Gostei muito de trabalhar lá novamente e ter turmas tão boas – ou

talvez eles tenham recebido uma professora melhor, com um pouco mais de conhecimento.

Em 2017, devido à aposentadoria de uma colega, a direção da Escola Prof.<sup>a</sup> Erica Marques precisou do restante de minha carga horária, que passaria a ser toda exercida ali. Nessa escola, trabalhei 40 horas semanais de 2017 a 2022, lecionando Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Teatro, Projeto de Vida e também como orientadora no último ano; uma escola de um município pequeno, com cerca de 11 mil habitantes, cuja economia se baseia na agricultura e no comércio, uma típica localidade interiorana. A Escola Prof.<sup>a</sup> Erica Marques é a única instituição que possui Ensino Médio nessa localidade, atendendo, atualmente, 831 alunos e com aproximadamente 65 funcionários. Uma escola de ensino tradicional, que ainda tem no seu quadro de professores alguns dos profissionais que me deram aulas de 1998 a 2000.

Todas as escolas são diferentes de acordo com a realidade onde estão inseridas. Enquanto na escola de Arroio do Sal, o grupo de professores fazia reuniões pedagógicas quinzenais para juntar ideias, tirar dúvidas, criar projetos de estudos e buscar novos materiais de apoio, a escola de Terra de Areia tem uma dinâmica um pouco diferente. Existe pouca iniciativa em prol de unir disciplinas, alguns professores estão sobrecarregados com seus projetos individuais; muitos destes eventos já não existem mais, eram trabalhos muitos bons e elevavam a qualidade da escola. Infelizmente, por falta de condições básicas de trabalho, como infraestrutura adequada, nossa escola foi interditada de 2018 a 2023, e estávamos lecionando de maneira improvisada em um salão de festas comunitário.

Faltam materiais e carga horária adequada para trabalhar e estudar, além da falta de união e apoio que vão minando as iniciativas. Eu já conhecia o perfil da escola, porque estudei lá e minha filha também sempre estudou nela, então sabia como seria a minha adaptação, fui muito bem acolhida, principalmente por ser uma ex-aluna. Além do mais, trabalhar perto de casa traria mais qualidade de vida e segurança para mim.

Minha relação com as disciplinas que leciono vem se estreitando, e o carinho pelo conhecimento despertado por elas em mim só aumenta: a Língua Portuguesa, por sua importância intrínseca e prática sobre a escrita e a comunicação, e a Literatura, com sua multiplicidade e diversidade linguística, por seu papel fundamental de refletir sobre o significado da vida. Venho aprendendo muito, desde

que me deixei cativar por essas matérias que têm em comum a missão de atribuir sentido e interpretar a nós mesmos e ao mundo em que vivemos.

Nestes últimos dois anos, juntamente com a pandemia, que impôs a emergência de novos métodos didáticos, de muito esforço e estudo por parte dos professores, que precisaram se atualizar e buscar adaptação às novas maneiras de lecionar, além de todas as mudanças que já estavam previstas, como as alterações na grade curricular para a implantação do EMG, venho me dedicando ainda mais aos estudos. Tenho participado dos cursos ofertados pela SEDUC-RS, para trabalhar com Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio juntamente com o Mundo do Trabalho, e das formações sobre o NEM. Gosto de novidades e fiquei muito interessada em compreender os mecanismos de trabalho e os objetivos dessas mudanças, bem como os caminhos metodológicos e ideológicos que baseiam a sua inserção nas escolas públicas estaduais do RS. Concomitantemente, também concluí três pós-graduações, uma em Cultura e Literatura, uma em Educação a Distância e Tecnologias na Educação, e outra em Gestão, Supervisão e Orientação – essa última me possibilitou trabalhar, no ano de 2022, como orientadora educacional na escola.

Atualmente, desde o começo de 2023, estou como diretora da Escola Estadual Indígena Jedy Mirim, em Terra de Areia, reaprendendo a lecionar com outras metodologias e sob um novo ponto de vista.

Todas essas experiências e oportunidades de aprendizado, juntamente com as matérias do mestrado que estou cursando na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), vêm transformando minha maneira de trabalhar e fizeram-me rever minhas práticas, além de chamar a atenção para as questões mais ideológicas que estão por trás do empresariamento da educação e dessa movimentação no cotidiano escolar.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para compor essa parte da pesquisa, usei dois repositórios como fonte, seguindo a sugestão da minha orientadora, professora Rochele da Silva Santaiana:

1) as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd); 2) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúnem pesquisas de alta qualidade realizadas em todo o Brasil. Procurei nessas coleções por trabalhos publicados dentro de um intervalo de tempo de 10 anos, entre 2012 e 2022, período esse escolhido por compreender o início da minha atuação e participação como docente no Ensino Médio, em escolas públicas estaduais.

Através do site da ANPEd, visitei todos os grupos de trabalhos (GTs) das reuniões anuais a partir de 2012, fazendo uma varredura nos seis<sup>1</sup> eventos que ocorreram dentro do período supra descrito. Repassei um total de 1.036 artigos, buscando em seus títulos pelas palavras-chave: “Ensino Médio”; “Novo Ensino Médio”; “Políticas públicas para o Ensino Médio e formação docente”; “Análise do discurso”; “Governo”; “Foucault”. Desses, selecionei 68 para fazer a leitura.

No repositório da CAPES, busquei pelos descritores “Políticas públicas” AND “Ensino Médio”/“Novo Ensino Médio” e “Formação de professores” AND “Ensino Médio”/“Novo Ensino Médio”, utilizando os filtros “dissertações de mestrado”, “mestrado profissional” e “teses”. Em 2012, encontrei 147 trabalhos; em 2013, 19 trabalhos; em 2014, 42 trabalhos; em 2015, 52 trabalhos; em 2016, 53 trabalhos; em 2017, 60 trabalhos; em 2018, 62 trabalhos; em 2019, 86 trabalhos; em 2020, 44 trabalhos; em 2021, 63 trabalhos; em 2022, 07 trabalhos. Ao todo foram repassados 635 títulos dessa coletânea, dos quais foram selecionadas 41 dissertações para a leitura.

Tendo em vista que o objeto de estudo está em vias de muitas discussões e estudos, houve necessidade de atualização na revisão de estudos, desta vez referente ao período de 2022 e 2023. Utilizando novamente o aporte da CAPES, foram repassados mais 04 dissertações e 02 teses, e acrescentando o mapeamento das últimas publicações do repertório da revista científica *Olhar de Professor*, edição de 2023, conforme referências, foram repassados 04 artigos.

---

<sup>1</sup> A partir de 2017 os eventos da ANPEd passaram a ser bienais.

Depois de ler os resumos das 113 dissertações, 06 teses e 04 artigos, selecionei 10 dissertações, 01 tese e 01 artigo, que mais se aproximam das intenções deste estudo (apresentados no quadro a seguir). Foi uma escolha bem difícil, porque todos os trabalhos, de certa forma, contém informações que aguçam a percepção a respeito do objeto de estudo e, com certeza, influíram implicitamente na pesquisa a partir das leituras.

Quadro 01 – Dissertações e teses selecionadas

<b>Título</b>	<b>Pesquisador</b>	<b>Instituição/Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil	Marcos Vinicius da Silva Goulart	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2018)	Juventude; Ensino Médio; Análise dos Discursos; Michel Foucault; Rede Documental.
O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção	Juliana Veiga de Freitas	UFRGS (2013)	Docência contemporânea; Educação Integral; Discursos; Narrativas.
Percepções do novo no contexto de implementação do Ensino Médio Politécnico no RS	Luciana Bagolin Zambon	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2015)	Ensino Médio Politécnico; Políticas Educacionais; Trabalho e Educação.
Produção do conhecimento sobre Formação Inicial Continuada de professores para o Ensino Médio Integrado	José Carlos Walker Bohnenberger	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP (2014)	Ensino Médio Integrado; Formação de Professores; Educação Integral.
Implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: concepções desenvolvimento e gestão	Nelso dos Santos	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2017)	Ensino Médio Politécnico; Política Educacional; Gestão; Rede Pública.
A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal	Fábio de Almeida	Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC (2018)	Ensino Médio; Reforma; Neoliberalismo; Governamentalidade; Capital Humano; Biopolítica.



<b>Título</b>	<b>Pesquisador</b>	<b>Instituição/Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
A Reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)	Francely Priscila E. Silva	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2019)	Políticas Educacionais; Formulação de Políticas Públicas; Reforma do Ensino Médio (2017); Influência dos Organismos Internacionais
A Formação (Des)Continuada no Pacto pelo Ensino Médio: sujeitos, discursos, saberes e poderes	Gláucia Rejane da Costa	Universidade Federal da Bahia – UFBA (2019)	Sujeito; Formação Continuada; Proletarização; Ensino Médio.
Os empresários e as políticas públicas em Educação Básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)	Lívia Mourinho de Mello	Universidade Federal Fluminense – UFF (2020)	Confederação Nacional da Indústria (CNI); Novo Ensino Médio; Estado Integral; Empresariamento.
Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul	Lilian Dalbem de Souza Feuerharmel	Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC (2022)	Reforma do Ensino Médio; Novo Ensino Médio; Escolas-piloto; Autonomia da escola; Regulação.
Discursos da BNC-Formação enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica: possíveis assujeitamentos de professores na Educação	Vamberto Marinho do Nascimento Júnior	Universidade de Caxias do Sul – UCS (2022)	BNC-Formação; Biopolítica; Noopolítica; Psicopolítica; Assujeitamento Docente.
Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada	Luiz Gustavo Tirol e Adriana Regina de Jesus	Universidade Estadual de Londrina – UEL (2022)	Diretrizes curriculares nacionais; Formação de professores; Humanização.

Fonte: Autora (2023).

Agora que a escolha foi feita e apresentada, é preciso explicar, resumidamente, do que trata cada estudo e qual sua aproximação com essa pesquisa. Começando pelo primeiro trabalho, seguindo o quadro de cima para baixo. A tese *A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil*, de Marcos Vinicius da Silva Goulart (2018), indicada pela professora Rochele com muita precisão, traz um aporte metodológico muito potente para o meu estudo. Nela é analisada a produção da juventude como um objeto de saber pedagógico a partir dos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil, utilizando Michel Foucault como principal referência analítica. Tem como estratégia de análise o que o próprio autor define como uma *rede documental* (Goulart, 2018), inspirada na noção de *rizoma* de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A inclusão dessa pesquisa no estado do conhecimento acrescenta contribuições importantes para o entendimento do referencial teórico, porque também analiso os discursos relacionados ao Ensino Médio segundo Foucault. Além disso, a metodologia de verificação dos documentos se aproxima muito dos propósitos desse estudo, guiado pelas concepções pós-estruturalistas e pós-modernistas, tendo em vista que os diversos documentos aqui verificados também formam uma rede e serão observados em seus pontos de conexão em função do conjunto de enunciados em comum que compõem os discursos.

Seguindo nessa mesma ordem, o segundo trabalho elencado no quadro de apresentação é uma dissertação intitulada *O professor da Educação Integral: um sujeito em processo de invenção*, de Juliana Veiga de Freitas (2013), que tem como problemática central analisar de que forma os professores envolvidos com propostas de Educação Integral nas escolas públicas narram sua constituição docente na contemporaneidade e, por esse viés, investigar quais discursos estão constituindo esse professor contemporâneo. Também de vertente pós-estruturalista e referencial foucaultiano, a referida pesquisa contribui na explicação dos métodos de análise dos discursos docentes. Por se tratar de investigações feitas em escolas públicas do RS, tem também uma proximidade do ponto de vista contextual.

O terceiro trabalho trata-se da dissertação denominada *Percepções do novo no contexto de implementação do Ensino Médio Politécnico no RS*, no qual a autora Luciana Bagolin Zambon (2015) estuda as percepções do *novo*, manifestadas por professores e por coordenadores pedagógicos que vivenciaram a implementação do

Ensino Médio Politécnico nas escolas de educação básica do RS, trazendo um resgate histórico das mudanças que ocorreram a partir de 2012, ano de meu ingresso como professora no Ensino Médio e ponto de partida na delimitação temporal deste objeto de estudo. Esse trabalho enseja um aporte relevante para a contextualização histórica das mudanças empreendidas nessa etapa da educação, revelando que o conceito de *novo* na denominação dessas políticas públicas não é tão novo assim e já vem sendo utilizado há anos.

Sobre o quarto trabalho, *Produção do conhecimento sobre Formação Inicial Continuada de Professores para o Ensino Médio Integrado*, de autoria de José Carlos Walker Bohnenberger (2014), trata-se de um estudo baseado na arguição de 09 dissertações de mestrado, com o objetivo de discutir os aspectos históricos e conceituais a respeito da relação entre *trabalho* e *educação*, as políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado e os aspectos teóricos da pesquisa em Educação. É uma análise pertinente às intenções dessa pesquisa, porque traz uma investigação das políticas de formação de professores para a conquista de uma Educação Integral.

O quinto trabalho de pesquisa, *Implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: concepções desenvolvimento e gestão*, de Nelson dos Santos (2017), aborda a reestruturação curricular e a política educacional do Ensino Médio Politécnico no RS na gestão 2011-2014, com o objetivo de analisar o processo de implementação, as aproximações com as inovações e as contribuições dessa política na superação das demandas e desafios do Ensino Médio, como também os impactos que promoveu na rede pública estadual de ensino. Santos (2017) traz informações importantes sobre a operacionalização e o contexto histórico e político para análise e comparação dessa tentativa de mudança com a implantação do Ensino Médio Politécnico, que ocorreu em 2012, com as atuais normatizações do NEMG.

A próxima dissertação a ser apresentada encontra-se em sexto lugar, seguindo a ordem do quadro acima, e é intitulada *A Reforma do Ensino Médio Brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal*, de Fábio de Almeida (2018), que analisa a Reforma do Ensino Médio brasileiro por meio da Lei 13.415/2017, sob as lentes de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Peter Pál Pelbart, em uma análise genealógica sobre a importância do neoliberalismo na constituição da biopolítica e nas relações de poder, utilizando a genealogia de Foucault como metodologia para

desvelar a influência do neoliberalismo também no âmbito educacional. É um estudo que traz contribuições relevantes para a compreensão do referencial analítico, corroborando com o estudo da influência neoliberal sob o discurso de implantação desse NEM.

A dissertação *A Reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)*, de Francely Priscila E. Silva (2019), que se encontra em sétima posição no quadro, seguindo a mesma ordem apresentada até aqui, tem como objetivo principal compreender como se deu a formulação dessa política, desde o encaminhamento ao Congresso Nacional da Medida Provisória 746/2016 e a regulamentação pela Lei 13.415/2017. Analisa as alterações na organização do Ensino Médio, com a implantação de um currículo flexível, que deve responder à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), e os Itinerários Formativos implantados. Esse estudo traz para a minha pesquisa informações relevantes e detalhadas sobre a legislação que normatiza a implantação do NEM. Além disso, também faz a contextualização política, econômica, social e mundial sobre a mesma, realizando um levantamento de documentos internacionais, principalmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas recomendações para a educação de forma geral, e ao Ensino Médio, em particular. Verifica também os interesses do empresariado nacional pela etapa do Ensino Médio, organizado no movimento Todos pela Educação e seus parceiros, e investiga as influências dos organismos internacionais e do empresariado brasileiro sobre a reforma.

Para uma maior compreensão sobre a formação docente para o Ensino Médio, trago, em oitavo lugar, no quadro 01, a dissertação de Glaucia Rejane da Costa, intitulada *A formação (des)continuada no Pacto pelo Ensino Médio: sujeitos, discursos, saberes e poderes*. É um estudo que traz muitas contribuições para essa análise em vários pontos importantes, como as ferramentas de análise, porque apoia-se nos pressupostos teóricos da análise de discurso em seus procedimentos metodológicos e por também ter como principal objeto de estudo o Programa de Formação Continuada, proposto no “Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio”. Investiga como se constitui o sujeito-professor nele inscrito e as suas formações imaginárias sobre o programa, verificando se tal processo formativo favorece a

proletarização do professor e em que medida o faz, e traz esclarecimentos importantes para esta dissertação.

A nona dissertação do quadro, intitulada *Os empresários e as políticas públicas em Educação Básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)*, de Livia Mourinho de Mello (2020), também traz grandes contribuições para a contextualização político-social, que serão de grande relevância para essa pesquisa, porque essa arguição teve como objetivo investigar os interesses e atuação do empresariado nas políticas públicas educacionais de nível médio no Brasil contemporâneo, sendo objeto de seu estudo as políticas federais recentemente aprovadas, quais sejam: a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio); a BNCC-EM, Portaria do Ministério da Educação nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018; a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, que juntas conformam o que o MEC tem denominado de *Novo Ensino Médio*. Analisando a atuação da fração burguesa industrial na elaboração das referidas políticas, elucida sobre os sujeitos que estão sob esses discursos, amparando a intencionalidade de análise de todo o aparato do processo de produção dos discursos de implantação do NEM, a que esse projeto se propõe.

O décimo estudo da lista que compõe o presente estado do conhecimento, cognominado *Autonomia e regulação da escola: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul*, de Lilian Dalbem de Souza Feuerharmel (2022), tem como problema de pesquisa a seguinte questão: como está a autonomia de escolas-piloto do NEM no estado do RS e como ocorre sua regulação? O problema se fundamenta na compreensão de que as alterações provocadas pelas políticas educacionais que envolvem o currículo do NEM influenciam na capacidade de decisão dos sujeitos da escola. Para responder ao problema, o objetivo geral busca compreender a autonomia das escolas-piloto do NEM no RS e como ocorre sua regulação, descrevendo e analisando os fatores que interferem na autonomia das escolas-piloto em relação à gestão escolar, ao currículo e ao trabalho docente. Busca compreender a autonomia e a regulação dessas escolas a partir das narrativas das docentes entrevistadas. A principal colaboração que essa pesquisa traz é a abordagem das narrativas docentes sobre sua autonomia dentro do processo de implantação do NEM, que é de grande auxílio para

compreensão do ponto de vista destes que são sujeitos de participação extremamente importantes nesse processo.

O penúltimo trabalho, apresentado no quadro acima, trata-se de uma dissertação intitulada *Discursos da BNC-Formação enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica: possíveis assujeitamentos de professores na Educação*, produzida por Vamberto M. do Nascimento Junior, na UCS. Tem como objetivo principal analisar como os discursos da BNC-Formação, enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica, produzem possíveis assujeitamentos de professores na educação. A metodologia baseia-se na arqueogenealogia de Michel Foucault, com contribuições teóricas de Nietzsche, Lazzarato, Han, Laval e Mészáros. O problema de pesquisa é: “como os discursos da BNC-Formação, enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica produzem possíveis assujeitamentos de professores na educação básica?”. A análise documental baseou-se em duas pesquisas sobre a situação profissional dos professores, na BNCC e BNC-Formação. Embora o seu foco principal seja a formação inicial, ainda assim contribui muito para esta investigação, já que os mecanismos de condução são muito semelhantes e foram forjados no mesmo contexto. Além disso, aborda as estratégias de assujeitamento, tratando também dos conceitos de biopolítica, noopolítica e psicopolítica, a formação do neoliberalismo na perspectiva de Foucault e a relação entre neoliberalismo e educação no Brasil.

E por fim, mas não menos importante, o artigo de título “Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada”, de Luiz Gustavo Tiroli e Adriana Regina de Jesus, ambos professores da UEL. Esse trabalho tem como objetivo de pesquisa analisar criticamente as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e suas implicações para o ser e fazer docente. No texto, os autores fazem uma comparação entre as Resoluções do Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno nº 02/2015, CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, contribuindo para este estudo principalmente pela abordagem, que agrega uma análise crítica aos elementos do contexto histórico para a inspeção da formação inicial e continuada dos professores, que farão parte da linha do tempo apresentada no capítulo 4 deste trabalho.

O capítulo a seguir apresenta os elementos de análise teórico-crítica, explicitando e contextualizando sua relação com o objeto de estudo desta pesquisa, dentro da perspectiva da análise pós-crítica, no intuito de forjar uma rede de comentários (Foucault, 1998), na qual os pontos de interseção sejam evidenciados para a suspensão destes movimentos discursivos que constituem a condução dos docentes.

### **3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TEÓRICO-ANALÍTICAS**

Para operacionalizar o que se propõe neste trabalho e responder ao seu objetivo geral de analisar como os discursos impactam a formação dos docentes do RS, que atuam no NEM na racionalidade neoliberal, optou-se por uma perspectiva pós-crítica e qualitativa, de acordo com a perspectiva abordada na pesquisa de Alves, Vaz, Silva e Fonseca (2022, p. 158):

Denzin e Lincoln (2006) explicam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, pois considera as coisas em seus cenários naturais, procurando entender os fenômenos em termos dos significados que lhe são atribuídos, examinando os discursos e os significados transmitidos.

Usa-se a *análise do discurso*, o *governamento* e a *subjetivação* como ferramentas teórico-analíticas e métodos de investigação, por se tratarem de abordagens que se dedicam a observar como o uso da linguagem, além de conduzir os sujeitos, é influenciado e influencia as práticas sociais, culturais e políticas em contextos diferentes (Paraíso, 2012). O objetivo principal da análise do discurso é estudar as formas pelas quais as estruturas linguísticas e discursivas são usadas para produzir sentidos e construir significados em diferentes situações comunicativas, ou “formações discursivas” (Foucault, 2008, p. 135). Através dessas proposições, entende-se que os métodos de seleção de materiais sobre os discursos a serem estudados que mais se aproximam dos objetivos específicos são: mapeamento dos discursos sobre a formação docente, presentes nos documentos prescritivos e nos materiais das formações, disponíveis de forma digital, produzidos para o governo docente na implantação da reforma, estabelecendo uma rede,

inspirada na pesquisa de Goulart (2018), entre esses documentos observando seus pontos de imbricação com a racionalidade neoliberal.

Trata-se de uma maneira de organizar e explorar os documentos a serem analisados nesta pesquisa, mas também representa uma forma de ler os textos sempre buscando o que há de múltiplo e heterogêneo neles. Sigo a definição de *rede* proposta por Musso (2010, p. 31), a saber, “[...] uma estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento”. Uma rede tem conexões instáveis, pois ela não é encerrada em si mesma e pode ser alterada; todos os elementos ali compõem um jogo de conexões que interagem entre si a partir de determinados modos de funcionamento. Por outro lado, “pode-se aumentá-la ou diminuí-la sem que perca suas características de rede, pois ela não é definida por sua forma, por seus limites extremos, mas por suas conexões, por seus pontos de convergência e de bifurcação” (Kastrup, 2013, p. 80). O que caracteriza uma rede são muito mais os nós, as conexões, do que o seu tamanho e a sua forma. Além disso, o seu caráter expansível faz com que possam se estabelecer sempre novas conexões dependendo da análise que se quiser fazer.

É muito difícil escolher o que merece atenção ou não, e é por isso que trago essas ideias dentre muitas possibilidades de análises e recortes, ciente de que rejeitamos, por escolhas ou desconhecimento, outras tantas opções. Por isso, acatei ao máximo as sugestões da banca, que agregaram na construção de novas possibilidades de acessar de forma mais pontual os objetivos propostos por este estudo.

A pesquisa utiliza o entrecruzamento dos conjuntos de enunciados (Foucault, 2008), proporcionado pela análise dos documentos, e é instigada pelo entrelaçado dessa rede, inspirada pelo trabalho de Goulart (2018), que produziu essa estratégia metodológica que:

[...] não é um mero instrumento pré-analítico: não se elabora uma rede e depois se parte para a análise. Na realidade, ela se faz na análise e é uma postura diante dos documentos, de modo a organizá-los dentro dessa análise. O ponto central é iniciar com um documento e, a partir de um conjunto de frases, proposições e sentenças, extrair enunciados e articular com outros documentos em função de um discurso. Por ora, penso que esse recurso ajuda não apenas a escolher os documentos, mas a situá-los uns em relação aos outros (Goulart, 2018, p. 36).



Por essa compreensão, essa metodologia vai se constituindo como a que mais enquadra-se ao que é proposto neste trabalho. É importante ressaltar que a combinação de diferentes métodos de curadoria dos materiais é vantajosa, pois permite que sejam obtidos múltiplos pontos de vista e uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em questão, construindo uma estratégia complementar e eficaz para obter dados de qualidade sobre as percepções da constituição desses sujeitos. Nesse sentido: “Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

Durante a modernidade, as ciências descreviam e explicavam a unidade dos objetos, através das similitudes e aproximações entre as semelhanças. Como explicou Foucault (2000), elas propunham uma versão conceitual única e no singular, que homogeneizava os conceitos e dava conta de explicá-los em uma só estrutura. Com os estudos pós-críticos, empreendidos por filósofos como Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, que buscavam questionar as noções de estrutura, estabilidade e coerência presentes nas teorias estruturalistas, passou-se a analisar os pontos de ruptura e as discontinuidades, dando ênfase para a influência dos contextos culturais, as heterogeneidades e diversidades, acrescentando a pluralidade aos conceitos.

A perspectiva pós-crítica busca novas maneiras de fazer pesquisa, permitindo fazer conexões mais amplas entre as discursividades, agregando significados mais eficientes na produção de estratégias de descrição e análise. Faz vários movimentos entre as pesquisas já realizadas sobre o tema e o processo que vai se instaurando na busca por novas percepções, ora aproximando-se, ora afastando-se, resignificando o olhar sobre o objeto de estudo para poder enxergar outras possibilidades. São metodologias que precisam ser claras e combativas para poder lutar por construir outras perguntas e outros pensamentos na educação que sejam mais compreensíveis (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16). Por isso, essas teorias tornam-se ferramentas potentes para analisar e construir novos discursos que sejam capazes de (re)pensar a formação docente para a educação contemporânea.

E é por esse viés que é tratado o objeto de estudo que este trabalho investiga: através de uma abordagem qualitativa, por tratar de analisar o conteúdo dos discursos produzidos pelos órgãos públicos federais e estaduais para as diretrizes da formação dos docentes para o NEM.

Na próxima seção será feita uma breve aproximação do referencial teórico com a análise preterida.

### 3.1 ANÁLISE DO DISCURSO INSPIRADA EM MICHEL FOUCAULT

Ao longo do tempo, as palavras, que representavam significantes, foram ampliando os seus significados através dos desdobramentos do conhecimento, isso foi acontecendo devido às novas conexões que foram sendo estabelecidas, passando de sua função nominativa e descritiva para expressão de reflexões metacognitivas. “Porque o espírito analisa, o signo aparece. Porque o espírito dispõe de signos, a análise não cessa de prosseguir” (Foucault, 2000, p. 83). Os estudos empreendidos por Michel Foucault na área da análise do discurso formam o aporte que fundamenta esta pesquisa:

[...] por tratar-se de um dos pensadores que mais trouxe contribuições para a AD [análise do discurso], sobretudo nos âmbitos metodológico e conceitual. Todavia, a título de introdução, destacamos que a especificidade das definições de discurso trazidas por Foucault está no fato de que elas partem da genealogia e arqueologia [...] (Alves; Vaz; Silva; Fonseca, 2022, p. 152).

É o estudioso mais produtivo para essa pesquisa, porque descreve os processos que envolvem o campo semântico da análise do discurso, trazendo, ao longo do seu minucioso trabalho, desde suas primeiras obras, as teorizações que facilitam a compreensão da organização dos sistemas discursivos e como eles determinam e produzem relações de poder e regimes de verdade dentro das relações sociais. Isso é concatenado com outras formas de observação das relações construídas no recorte escolhido para este estudo. Nesse sentido, o *governo* torna-se conceito indispensável para a compreensão das interações propostas. Além disso, o autor ainda contribui com outras inúmeras ferramentas analíticas que, de maneira indireta, perpassam os comentários tecidos aqui, inspirando e instigando reflexões que possibilitam suspensões futuras. De acordo com Fischer (2001, p. 200):

[...] tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição

permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Através deste trecho é possível ter uma dimensão da imbricação de análise pretensa, por essas interposições que partem dos próprios textos. Essa fundamentação é potente na compreensão deste objeto de estudo por se tratar dos discursos produzidos na situação da formação docente para a implantação do EMG. Essa aproximação é evidenciada, ainda neste mesmo artigo, quando a autora (Fischer, 2001) nos mostra como Foucault se aprofunda na formulação do discurso através dos enunciados, organizando uma estrutura metalinguística de inspeção na qual o discurso é constituído, produzido e agrupado de acordo com as intenções de uma situação específica de interação, que seria a formação discursiva. A formação discursiva é onde os enunciados seriam dispersados e repartidos, segundo o que pode e deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com a posição ocupada neste: “[...] aceitar que a realidade se caracteriza antes de tudo por ser belicosa, atravessada por lutas em torno da imposição de sentidos” (Foucault, 1992 *apud* Fischer, 2001, p. 205). Cabe então inspecionar o objeto proposto utilizando essas estruturas, como explica Fischer (2001, p. 205):

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem o que efetivamente foi dito sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado. [...] Multiplicar relações significa situar as “coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”.

Para a investigação dos discursos produzidos pela SEDUC-RS em seus materiais direcionados à formação docente, será construída uma interligação entre uma *rede de documentos* (Goulart, 2018), que envolve materiais midiáticos como *lives* com a SEDUC-RS, apostilas digitais dos cursos ofertados pela SEDUC-RS, materiais de divulgação, juntamente com os documentos e diretrizes para a implantação do NEM, como a BNCC, a BNC-Formação Continuada e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Tecer novos comentários, fazer a interligação dessa rede de combinações e delimitações discursivas, analisando como esses nexos se

espraíam horizontalmente (re)produzindo novas subjetividades, permite construir novos discursos a partir do texto primeiro:

[...] o fato de o primeiro texto pairar acima, com sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar (Foucault, 1999, p. 25).

A proposta é buscar essa possibilidade, destacando as conexões entre os movimentos propostos pelos discursos propagados nos recortes a serem investigados para pôr em evidência as múltiplas possibilidades de contextualizações, no intento de suspender os regimes de verdade que estão sendo construídos.

Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (Fischer, 2001, p. 200).

A ideia é explorar a rede conceitual construída através desta pesquisa, para extrair dessas regularidades intrínsecas como elas governam os docentes gaúchos para a implantação do NEM. Até porque, ainda de acordo com Fischer (2001), as regras de formação dos conceitos não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo. Inspirada na análise do discurso foucaultiana, busca-se compreender como estão sendo constituídas as subjetividades na condução da formação docente para a Reforma do EMG, separando e comparando enunciados e formações discursivas oriundas dos contextos diferentes que compõem os materiais, para fazer emergir a predominância, as continuidades/descontinuidades e os regimes de verdade que os atravessam. Na análise do discurso, “[...] o comentário não tem outro papel [...], senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro* (Foucault, 1999, p. 25, grifos do autor).

As palavras enunciadas são feitas de significados, “[...] mas essas enunciações vão além dos objetos e sujeitos, logo, é preciso entender e tornar visível essa extensão que ultrapassa o significado desses atores sobre os quais os discursos são proferidos” (Gerhardt, 2020, p. 72). Trazendo também outras questões contextuais que influenciam o que está sendo dito nos discursos que conduzem a

formação docente da Rede Estadual do RS, observa-se como são introjetadas as subjetividades neoliberais na educação. “Assim, na medida em que os documentos se conectam a discursos, conectam-se entre si quando se referem ao mesmo discurso” (Goulart, 2018, p. 35). Faz-se comparações e interligações entre os textos e informações dos documentos normativos, com os digitais disponibilizados para a formação, tendo em vista as suas relações com o mesmo conjunto de enunciados.

À medida que o estudo avança, vão emergindo outras concepções importantes para a análise, como é o caso do conceito de *subjetivação*, que está diretamente imbricado à análise do discurso e ao governo. São ferramentas que, segundo Gerhardt (2020, p. 39),

[...] estabelecem uma forte relação com o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, uma vez que os discursos estão inseridos nos processos de subjetivações, as quais fazem parte da aprendizagem humana e o governo considera o conjunto das relações de poder estabelecidas entre os indivíduos, sendo que essas exercem forte influência na conduta de suas vivências em comunidade.

Sendo assim, dada a sua emergente importância para este estudo, o conceito de *subjetivação* precisou ser aprofundado na versão posterior à banca, porque não foi possível fazê-lo na primeira etapa do projeto.

Seguindo esse enfoque, a próxima seção elucida um pouco a utilização de *governo* como ferramenta analítica deste estudo e evidencia a sua forma de imbricação com o objeto de estudo.

### 3.2 O GOVERNAMENTO COMO FERRAMENTA TEÓRICO-ANALÍTICA

O termo “governo” é utilizado nesta pesquisa como uma ferramenta teórico-analítica<sup>2</sup> que vem se popularizando através das pesquisas pós-críticas, e pode ser compreendido como um conceito-chave dentro da análise de Michel Foucault sobre o *poder* e a *governamentalidade*. Nos trabalhos desenvolvidos em

---

<sup>2</sup> Referenciada no grupo de pesquisa do PPGED-UERGS, de 2019, 2020, 2021 e 2023, orientado pela Professora Dra. Rochele da Silva Santaiana. De acordo com os estudos desses pesquisadores na produção das seguintes pesquisas: *Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governo dos infantes e das práticas pedagógicas* (Anflor, 2019); *Cultura, representação e discurso: um estudo sobre o governo da docência na região da encosta da serra gaúcha* (Gerhardt, 2020); *A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governo da docência na Educação Infantil* (Santos, 2022); *Governo e (con)formação inicial docente: análise dos currículos de pedagogia da UERGS* (Serpa, 2023).

nosso grupo de orientação e pesquisa, ele tem sido produtivo para as análises empreendidas em Educação.

Para ajudar a entender a terminologia desse conceito, Veiga-Neto (2005) explica que:

[...] aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o Governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. [...] É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar (Veiga-Neto, 2005, p. 82).

Em linhas gerais, o conceito de *governamento* diz respeito a como o poder se exerce, a partir da ação de uns sobre outros ou sobre si mesmos, ou a como se governa a conduta de outro (Santos, 2022, p. 36). Por isso, torna-se potente para problematizar o *governamento* da docência para o EMG. Em sua pesquisa, Santos (2022) evidencia a BNCC como o principal conjunto de estratégias discursivas para conduzir a conduta do sujeito docente, seu arranjo curricular propõe formas específicas de exercício docente nas instituições de educação. Embora seu estudo trate da Educação Infantil, vemos muitas semelhanças com a condução dos docentes para o EMG, que também tem como sua principal normatização a BNCC e a BNC-Formação Continuada. Este estudo considera analisar a condução da docência a partir das formações elaboradas partindo desses documentos e destinadas a cumprir seus objetivos.

Esses conceitos referem-se às estratégias, técnicas e práticas empregadas para governar a conduta dos indivíduos e regular as relações sociais (Foucault, 1998, p. 244). Ponto muito importante para uma investigação que tem por objetivo analisar a condução de uma camada da sociedade, que irá influenciar no comportamento dos sujeitos de outras esferas sociais. Portanto, o *governamento* pode ser entendido, então, como a ação de “executar uma ação de conduzir ou dirigir as ações alheias” (Veiga-Neto, 2005, p. 83) ou de si mesmo. Quando trazidos para a educação, refletindo sobre a construção do que é ser docente, observa-se o que acontece na condução destes para serem também condutores de novas subjetividades.

Como ferramenta teórico-analítica, o conceito de governo permite examinar como o poder opera na condução da formação docente. Ele nos ajuda a compreender as formas sutis e dispersas das forças que moldam as relações sociais e influenciam as práticas cotidianas. Ao utilizar o governo como uma ferramenta analítica, podemos investigar como as instituições e práticas de poder se articulam para moldar e regular o comportamento dos indivíduos (Foucault, 1998), bem como os efeitos desse exercício. Isso envolve a análise das técnicas e estratégias empregadas através das formações para governar a conduta dos professores para a implantação do EMG. Além disso, permite examinar as práticas e os dispositivos presentes em diferentes esferas da vida social, como a família, a educação, a saúde, a justiça, os meios de comunicação e outros contextos institucionais, ainda que o enfoque deste trabalho seja a educação. Investiga-se como essas práticas e dispositivos operam para regular os indivíduos, moldando suas identidades, comportamentos e relações.

O *governo* também nos auxilia a compreender como as relações de poder são objetivadas pelos sujeitos, constituindo suas subjetividades e modos de ser. Foucault (1998) argumenta que o *poder* não é apenas uma força repressiva, mas é também produtiva, na medida em que cria normas, valores e modos de subjetivação. E tem sido uma das forças produtivas na elaboração de novos materiais e formas de condução dos indivíduos envolvidos na implantação do EMG. Sendo assim, é uma ferramenta analítica que traz inúmeras possibilidades de análise: “[...] como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível etc.” (Foucault, 1998, p. 277-278). Dentro desse estudo, desde as normativas federais, tratadas com a deferência dos macropoderes, até as resistências dentro das salas de aula, representando os micropoderes e suas dispersões, o governo é um dos fios condutores das relações observadas.

Para tratar melhor das questões que envolvem a condução da formação continuada dos professores para a implantação do NEM, precisamos compreender um pouco mais as subjetivações imbricadas na constituição desse sujeito docente do NEM. Para isso, a próxima seção é dedicada a compreender um pouco mais o conceito de subjetivação, desenvolvido por Foucault, e como esse processo se estabelece através dos discursos como estratégia de produção de subjetividades e governo.

### 3.2.1 Discursos como estratégias de governo e subjetivação

Início esta subseção com algumas proposições a respeito do conceito de subjetivação, para situar sua perspectiva na constituição e sustentação dos comentários suscitados pela análise do discurso empreendida nesta pesquisa.

“O termo ‘subjetivação’ designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade” (Revel, 2005, p. 82). De acordo com a análise de Rabinow e Dreyfus (1995, p. 231), em seus estudos, Michel Foucault procurou acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura, colocando o sujeito como tema geral de suas investigações; trata dos modos de objetivação que, segundo ele, transformam os seres humanos em sujeitos pelas representações de individualização criadas pelo poder globalizador, das quais precisamos libertar os indivíduos. Dessa forma operam-se subjetividades para governar e conduzir os sujeitos.

Em sua dissertação, Nascimento Júnior (2022), usando destes mesmos argumentos, explica que a sociedade produz subjetividades, em que o neoliberalismo retira a capacidade de criação do eu, para a fabricação de mentes, pensamentos e almas em um processo de *sujeição social e servidão maquínica*, em que as transformações tecnológicas (máquinas) e os indivíduos estão juntos e em interação a serviço do capital. Neste sentido, ele traz dois exemplos de subjetividades constituídas na racionalidade neoliberal para assujeitar e defender o capital, que são elas:

Primeiro, a “sujeição social”, responsável pela produção de sujeitos que sejam “empresários de si”, em que o indivíduo faz o próprio gerenciamento de sua identidade. [...] O segundo dispositivo é a “sujeição maquínica”; como máquina, o humano é somente uma peça utilizada no funcionamento de máquinas maiores, como empresas, escolas, internet, televisão e até o próprio Estado, posto que não há separação entre humano e não humano (tecnologia) (Nascimento Júnior, 2022, p. 59-60).

Os discursos dos textos normativos e prescritivos, das reformas educacionais, em geral, e da Reforma do NEM, em específico, são parte das estratégias de subjetivação, assim como os cursos de introdução à reforma, na medida em que se tornam representações condutoras do governo para a concretização de um movimento pré-determinado. Mesmo que até certo ponto, posto que dependem de



outros inúmeros fatores para que a prática corresponda ao que é normatizado, ainda assim são potentes meios de objetificação que criam subjetividades sobre a atuação docente, principalmente aqueles que vem em forma de lei. E se aproximam, nesta análise interpretativa, das ideias e representações de/e individualização/individualista criadas pelo poder globalizador e que separam os sujeitos e isolam-nos no autogerenciamento e responsabilização por sua atuação formativa.

Após traçar essa linha de raciocínio e, dentro dela, apresentar as ferramentas analíticas, na próxima seção serão apresentados os materiais que farão parte dos discursos e informações a serem investigados e os métodos pretensos para essas análises.

### 3.3 *CORPUS* EMPÍRICO DA PESQUISA: OS DOCUMENTOS E MATERIAIS MIDIÁTICOS

Trago para essa análise os textos sobre a formação docente continuada para a Reforma do NEM, produzidos nos documentos oficiais e cursos EAD de formação, em suas apostilas e materiais digitais, ofertados pela SEDUC-RS juntamente com parcerias privadas, como o Instituto longo e o Banco Itaú, observando seus conteúdos, sua dinâmica e o discurso construído sobre essas novas orientações, bem como a BNCC, a BNC-Formação-Continuada, Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada, o RCG, como documentos normatizadores a respeito da condução dos docentes para implantação do NEM. Observa-se os discursos desses documentos e o governo dos docentes para esta reforma.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “[...] a pesquisa documental não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Através do estudo do discurso produzido em torno da implantação dessas mudanças, é possível entender de maneira mais aprofundada sobre o impacto que terão essas novas subjetivações impostas pela racionalidade neoliberal presente nesses materiais.

Logo adiante, apresento em um quadro, o *corpus* empírico desta pesquisa com os principais materiais discursivos analisados, através de seu entrecruzamento, de acordo com sua hierarquia de governo, trazendo os trechos de seus textos

que abordam as novas diretrizes para a formação docente continuada, a serem analisados de maneira semiótica, ideológica, histórica, social, estrutural, sintática e semanticamente, observando os fenômenos linguísticos de assimilação que foram empregados na articulação dos campos semânticos e a significação atribuída socialmente ao texto/discurso. De acordo com Oswald e Yunes (2003, p. 49):

A leitura, por isso, passou, paradoxalmente, a ser um precioso instrumento de aproximação à vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo de sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova.

Porque o pensamento antecede a palavra, que vira ação. Por isso, devemos analisar os impactos da introdução de novos vocábulos e expressões carregadas de falácias excludentes, a fim evitar a construção de um discurso coletivo individualista e vazio de valores, respeito à diversidade e coletividade: “[...] é necessário perceber como as instituições que exercem o poder criam e difundem discursos que os colocam nesses espaços de poder” (Alves; Vaz, Silva; Fonseca, 2022, p. 154), pensar como a racionalidade neoliberal cria e difunde seus discursos através do governo docente.

As palavras agem sobre nosso modo de operar e se materializam em nossas atitudes, transformando a realidade em que vivemos, elas conduzem e organizam o fluxo coletivo, por isso a necessidade de uma taxonomia linguística mais detalhada da aplicação de seus significados:

[...] não devemos procurar no interior dos documentos um sujeito central, tampouco objetivá-lo, encerrando-o em si mesmo; devemos, ao contrário, concentrar-nos naquilo que o transborda: os seus limites, processo de diferenciação em que se torna outro” (Goulart, 2018, p. 35).

Isso justifica a análise do discurso e a verificação dos impactos dessa forma de conduzir a docência para o EMG. Para isso, apresento a seguir um quadro com os materiais que fornecem os enunciados para o mapeamento discursivo.

#### Quadro 02 – Fontes da pesquisa

<b>Materiais</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Sector responsável ou origem da emissão</b>
BNCC	2017/2018	MEC
BNC-Formação Continuada	2019/2020	MEC
Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada	2017	Fundação Carlos Chagas
RCG	2022	SEDUC-RS
Materiais audiovisuais e apostilas dos cursos de formação docente EAD: “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades” e “Ensino Médio Gaúcho e a Educação Profissional e Tecnológica”	2021, 2022 e 2023	Todos disponibilizados no portal educacional da SEDUC-RS, dentro do material de formação e elaborados pelo Instituto Iungo em parceria com o Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho
<i>Live</i> SEDUC-RS: “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate”	2023	Link

Fonte: (Autora, 2023).

Durante o percurso investigativo para a seleção dos documentos, foram considerados mais relevantes para essa análise desde a BNCC, a BNC-Formação, a BNC-Formação Continuada, por força de normativa que devem ser cumpridas por todos os entes federados brasileiros e também, especificamente para este estudo, aqueles que tratam dos docentes da Rede Pública do RS, constituindo os discursos dos macropoderes de acordo com Foucault (1999, 1998). Além desses balizadores federais e estaduais da formação continuada para a Reforma do NEM, surgiu também a necessidade de incluir novos documentos e elementos discursivos que se somam a essas normativas e que até mesmo servem de referência para esses documentos, como é o caso dos Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada, elaborado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), citado na BNC-Formação Continuada, necessariamente incluídos neste mapeamento teórico devido a relevância e influência desses documentos normativos para o governo da formação continuada dos docentes.

As apostilas e materiais escritos, utilizados para a formação dos professores, foram submetidas a um sistema chamado Doc Word Counter, plataforma *on-line* gratuita, disponível no endereço <https://docwordcounter.com/>, que revisa todas as palavras que compõem o material e contabiliza quantas vezes cada uma delas aparece ao longo do documento. Com esse procedimento, é possível verificar quais vocábulos têm maior relevância e quais os conceitos enfatizados nesses textos. A taxonomia linguística dos juízos mais relevantes, trazidos pelas novas disciplinas, é confrontada com as ferramentas foucaultianas de estudo sobre *discursos, poder e regulação neoliberal*, conceitos que são esclarecidos ao longo desta escrita, usando como parâmetro outros estudos sobre o tema e as concepções já mencionadas, incluindo outros aparatos que construídos ao longo da pesquisa.

A escolha dos documentos obedeceu aos seguintes critérios: 1) fazerem parte do arcabouço de materiais ofertados pela SEDUC-RS através das plataformas digitais para os docentes e estarem direcionados exclusivamente para eles; 2) tratarem de formação para a implantação do EMG; 3) estarem, na minha análise, implicados no governo da conduta e ações docentes para essa reforma.

Através da revisão dos materiais das formações, foi possível criar uma estrutura metodológica na qual se exercite, com inspiração na análise do discurso foucaultiana, as oportunidades de colocar em evidência as (ir)regularidades, discrepâncias e recorrências discursivas dentro das interações dos textos apresentados pelos cursos. Para Goulart (2018), os documentos devem ser vistos sempre relacionados e nunca isolados em si mesmos, porque são muito mais importantes por essas relações: “E essas conexões se dão em função do conjunto de palavras, frases e proposições (*corpus*) que se constituem como enunciados e se articulam a documentos através de discursos” (Goulart, 2018, p. 35).

O presente estudo conta com a possibilidade de edição e divulgação dos resultados dessas informações através de plataformas digitais, de forma mais abrangente, pois essa pesquisa tem o compromisso e a atenção voltados para a construção de um caminho metodológico que concretize o acesso à pesquisa científica, também se transformando em formação, compartilhando a análise na condição de sujeito, tanto como pesquisadora, quanto de objeto escrutinado. Isto significa considerar a pertinência do tema para os envolvidos no processo, bem como a abertura do campo e dos procedimentos de pesquisa, a fim de comportar as construções realizadas coletivamente.

A necessidade de discussão, reflexão e construção de maior compreensão sobre o tema da pesquisa, por si só, já justificaria a sua aplicação, mas, além disso, possibilita a produção de um conhecimento a respeito da implantação do NEM no litoral norte do RS. O intuito não é negar a necessidade de uma Reforma no Ensino Médio: “Todos sabemos que a educação brasileira, sobretudo a pública, tem precariedades e precisa ser repensada. O que se questiona, entretanto, é o projeto que encaminha essa reforma [...]” (Bartho; Azeredo, 2021, p. 1590).

Os estudos foucaultianos firmam o propósito deste estudo, que se ocupa mais em verificar o *como*, “[...] entender o procedimento de tecimento dessa rede de discursos que é construída para emergir determinado modelo educacional e as representações da docência” (Gerhardt, 2020, p. 39), descrevendo, de forma crítica, o contexto desta reforma e como está se consolidando a condução dos professores.

Antes de ver o que dizem esses discursos, é necessário compreender um pouco mais sobre o contexto histórico do Ensino Médio no Brasil, para isso, o próximo capítulo é dedicado a contar um pouco sobre como essa etapa do ensino foi sendo constituída no Brasil desde de a sua implantação, através de uma linha do tempo que traça sua cronologia desde o início.

“Apesar do texto expresso em lei, na prática, o ensino não foi oferecido para todos, porque não houve preocupação em ampliar o número de vagas e nem em oferecer cursos de preparação para professores [...]. O ensino assumiu características regionalistas. Faltava também material didático-pedagógico básico para as aulas. Os professores faltavam muito porque não podiam dedicar-se integralmente ao magistério; tinham que trabalhar em outras áreas para obter remuneração necessária ao seu sustento.”  
(Melo, 2012, p. 51)

Em uma primeira interpretação, a citação acima parece tratar-se de um comentário sobre o ensino brasileiro contemporâneo, exceto quando se observa que os verbos se referenciam no tempo passado, e então é possível situar-se. Apesar de aparentar ser atual, o comentário refere-se a uma lei criada no dia 15 de outubro de 1827, que

[...] determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo currículo e concedendo às meninas o direito de estudar (este foi o único documento geral a respeito de educação, instituído pelo Estado até o ano de 1946) (Melo, 2012, p. 31).

Esse recorte trata de uma formação discursiva interessante, que vemos se repetir nas análises dos trabalhos que investigam os movimentos políticos ao longo da história da educação brasileira, utilizado para descrever os resultados obtidos pela implementação de leis, que versam sobre o tema nos mais variados contextos cronológicos e sociais, em menção às reformas ocorridas na educação ao longo desses três últimos séculos.

Esse trabalho analisa o recorte temporal compreendido entre 2012 a 2023, mas para isso é necessário conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento ocorrido até aqui. Nesse sentido, este capítulo é dedicado ao resgate do contexto histórico de como o Ensino Médio público brasileiro e a formação dos professores foram se constituindo ao longo do tempo. Para isso, foi feita uma busca nos repositórios da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos) por artigos e dissertações que abordassem a história do Ensino Médio brasileiro, juntamente com uma varredura nos documentos elaborados pelo Estado, na intenção de construir uma linha do tempo que facilitasse a visualização dos principais movimentos ocorridos, e que será apresentada na sequência.

Imagem 01 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro e formação

docente (1549-1890)

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

### **Fim do modelo Jesuíta**

Data que marca a expulsão dos Jesuítas da colônia pelo rei de Portugal, quando o modelo de ensino oferecido

O advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo. Mas as preocupações manifestadas no final do Império no que

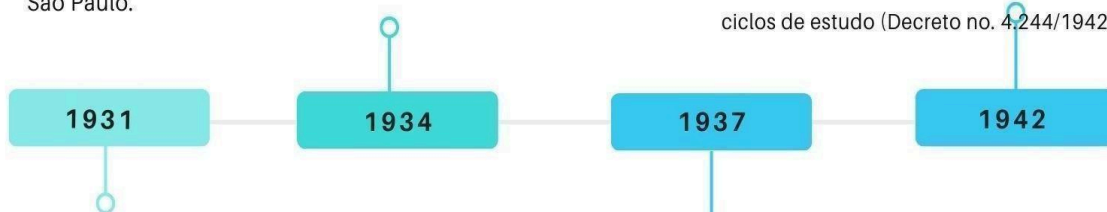
Fonte: Autora (2023).

## Imagem 02 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (1931-1942)

### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Com a criação da USP, o Instituto de Educação paulista foi a ela incorporado. Algo semelhante aconteceu em 1935, em Brasília, com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores a ela foi incorporada. É sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo.

O Ministro Gustavo Capanema criou vários decretos-lei visando organizar a educação, denominadas de Leis Orgânicas do Ensino. As propostas centralizaram-se na reestruturação do currículo do ensino industrial (Decreto no. 4.073/1942), secundário (Decreto no. 4.244/1942), comercial (Decreto no. 6.141/1943), normal (Decreto no. 8.530/1946) e agrícola (Decreto no. 9.613/1946). Houve modificação também nos ciclos de estudo (Decreto no. 4.244/1942).



Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.890, complementado pelo Decreto/Lei nº 4. 244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto o ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos.

O ensino assumia característica dualista, isto é, para os que queriam cursar a faculdade, era oferecido o ensino secundário; para os que objetivavam emprego imediato, o ensino era profissionalizante. A preocupação com o ensino técnico-profissionalizante favoreceu o surgimento do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. As universidades também foram criadas neste período.

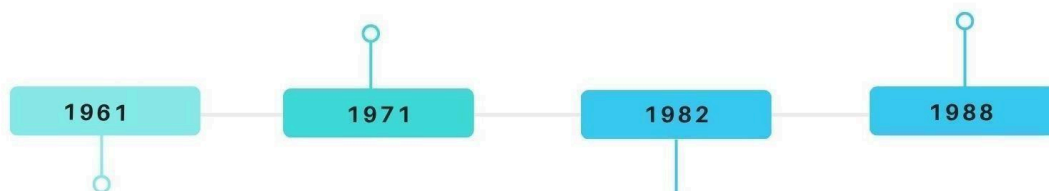
Fonte: Autora (2023).

## Imagem 03 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (1961-1988)

### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Com a lei nº 5.692/71 a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração e/ou técnico com duração de 4 anos.

A redemocratização brasileira e Constituição Federal de 1988 redesenharam a função da escola e do ensino médio brasileiro, e introduziram novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação



Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. O modelo educacional proposto no governo de Getúlio Vargas tinha a pretensão de apaziguar a relação conflitante entre as classes empresarial e operária, através da oferta de dois tipos de ensino: um para a formação de condutores do povo e outro para transformar os trabalhadores em seres passivos.

Diante destes problemas, em 1982, surgiu a Lei 7.044/82, que substituiu a ideia presente nos objetivos da Lei 5.692/71, de "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho", desobrigando a oferta de cursos profissionalizantes, rompendo com a distinção entre a educação geral e a formação especial e mantendo de forma integrada os núcleos comum e a parte diversificada da estrutura curricular.

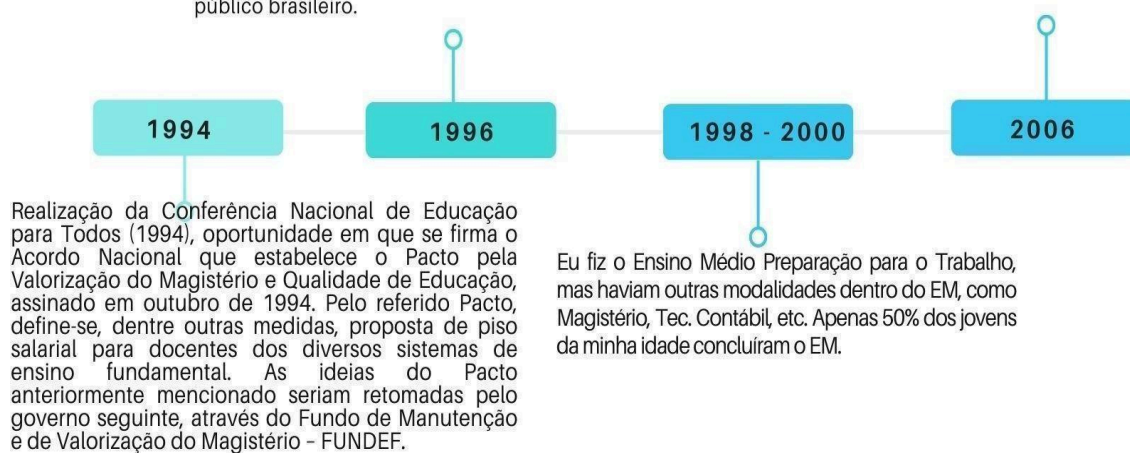
Fonte: Autora (2023).

Imagem 04 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (1994-2006)

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Lei de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996, trouxe transformações que ampliaram a oferta do ensino médio público, mas que infelizmente não foram acompanhadas da ampliação dos recursos financeiros necessários para esta extensão, o que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro.

A PEC 53 que instituiu o Fundeb em substituição ao Fundef é aprovada e regulamentada. Ela prevê a universalização do Ensino Médio presencial.



Fonte: Autora (2023).

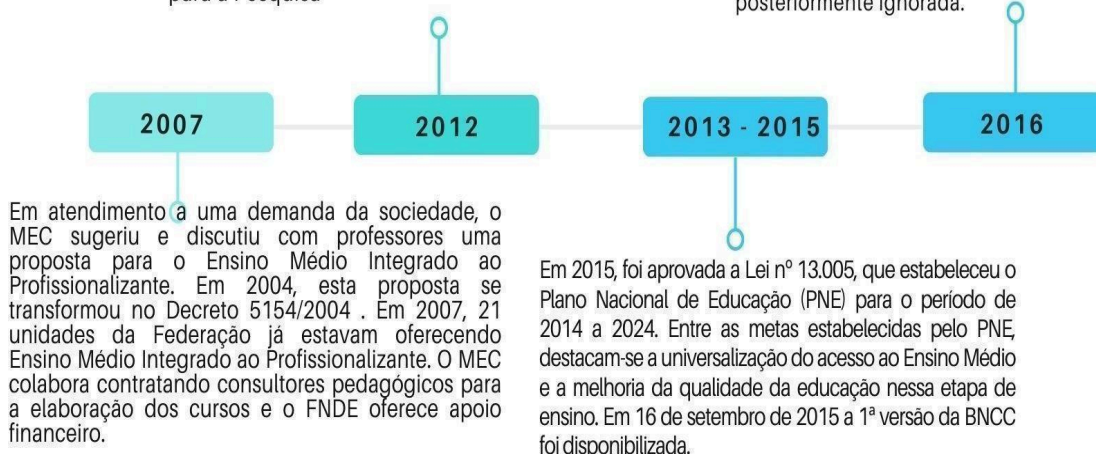
Imagem 05 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (2007-2016)



## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.796, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino Médio a partir dos 15 anos de idade. Além disso, a Lei estabeleceu a necessidade de uma maior integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, com o objetivo de oferecer aos estudantes uma formação mais adequada às demandas do mercado de trabalho. EM voltado para a Pesquisa

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada. Versão que foi posteriormente ignorada.

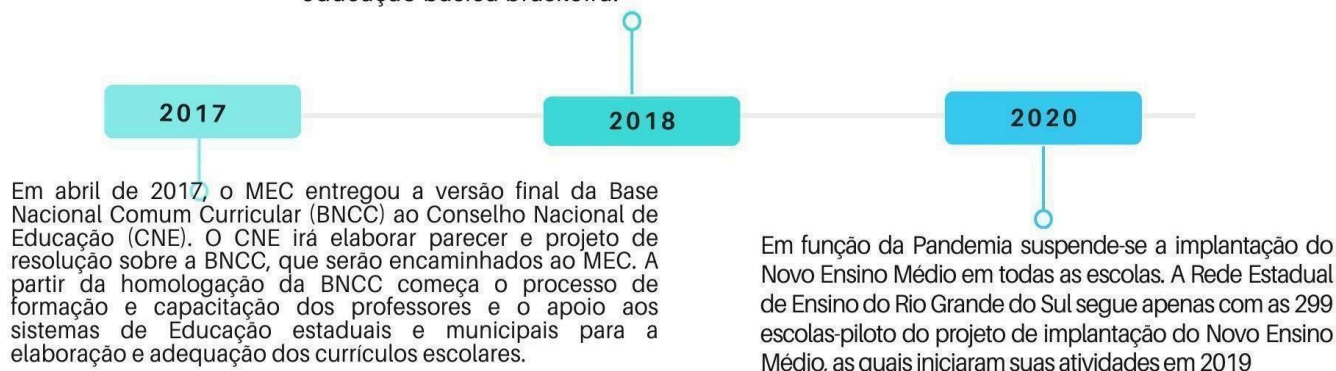


Fonte: Autora (2023).

Imagem 06 – Linha do tempo do Ensino Médio brasileiro (2017-2020)

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.



Fonte: Autora (2023).

Imagem 07 – Linha do tempo do Ensino Médio (2021-2023)

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Fonte: Autora (2023).

Ao ler os estudos de Melo (2012), Queiroz, Alves, Silva, Silva e Modesto (2009) e Santos (2010), que contribuíram com as informações que fazem parte da linha do tempo, é possível perceber as tensões, avanços e retrocessos na história da educação brasileira.

O Ensino Médio, e a formação de seus docentes, sempre governou e foi governado por discursos de poder que o conduziram a conduzir conforme os interesses políticos de cada época. Isso fica explícito no trabalho de Melo (2012), quando ela fala sobre a expulsão dos jesuítas pelo rei de Portugal em 1759, quando o modelo de ensino oferecido pelos religiosos já não atendia aos interesses da metrópole. Em sua substituição, originaram-se as aulas régias, ministradas por professores indicados, com competência questionada pela origem de sua formação, ainda influenciada pelos métodos dos jesuítas, constituindo assim a primeira experiência de ensino promovida pelo Estado. Nessa formação discursiva, que retrata que o modelo dos jesuítas precisava ser substituído, pois “já não atendia aos interesses da metrópole” (Melo, 2012), fica claro que o ensino deveria atender a interesses específicos desde o início.

Uma das formas de controle do discurso é determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos certo número de regras e assim não permitir que todos tenham acesso a eles: “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências [...]” (Foucault, 1999, p. 37). Assim, as instituições começam a ter poder de criar e ditar formações discursivas sobre a educação e a determinar quem pode e quem não pode entrar na ordem desse discurso.

Dentre as tensões presentes ao longo da história do Ensino Médio brasileiro, se destaca a dualidade entre conhecimento teórico e prático, chegando até mesmo, em 1937, a ser previsto em lei que o Ensino Médio que era voltado para a profissionalização não dava o direito de ingressar nas academias (Melo, 2012). Esse movimento fez parte de um modelo político e econômico nacional-desenvolvimentista, muito semelhante ao que se está promovendo neste NEM, conforme se confirma também no estudo de Queiroz, Alves, Silva, Silva e Modesto (2009, p. 4):

O Ensino Médio, desde sua origem, sempre apresentou uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior, e aquele destinado ao mercado de trabalho, ou seja, o ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, a formação básica. Contudo, ainda observa-se, principalmente na rede privada, a ocorrência da primeira função do Ensino Médio.

Essa distinção não era bem aceita pela sociedade, conforme nos mostra Melo (2012, p. 79):

A aplicação da Lei 5.692/71 apresentou problemas por vários motivos, entre os quais estavam a recusa da sociedade em aceitar estudos que privilegiavam o ensino científico sobre o acadêmico; a insuficiência de recursos financeiros, humanos e materiais para o funcionamento adequado dos cursos profissionalizantes; a ausência de informações sobre a necessidade do mercado de trabalho para absorver o egresso da escola; a falta de entrosamento entre escola e empresa; os currículos distantes da realidade vivenciada pelos alunos. A importação deste modelo de ensino americano, resultou em problemas de má qualificação profissional, a qual inviabilizou o atendimento às necessidades políticas e econômicas do Brasil.

No trecho acima, também são abordados outros problemas que são recorrentes e inerentes a todas as reformas, que são: a falta de investimentos, de recursos humanos, de materiais para o funcionamento adequado dos cursos e, principalmente, a falta de formação adequada, currículos descontextualizados e aplicação de modelos importados de países com realidades bem diferentes do Brasil.

Ainda a respeito das tensões produzidas nos discursos sobre a educação no Brasil, outro ponto importante a ser destacado é que sempre houve diferença entre o ensino que era oferecido aos jovens ricos e aos jovens pobres, chegando a ser inexistente a oferta para esse último grupo, nos primeiros tempos de educação escolar no Brasil, conforme Melo (2012, p. 13):

O plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, concentrava sua programação nos elementos da cultura europeia, mais precisamente de Portugal, valorizando conhecimentos religiosos e da área de Humanas. Era direcionado para os filhos dos dirigentes da sociedade da época, sem pretensão de instruir índios e negros: a estes era destinada exclusivamente a catequese. As Missões de Evangelização, responsáveis pela catequese, acabaram, inclusive, transformando os índios nômades em sedentários, facilitando a captura deles pelos colonos.

É importante entender esse contexto histórico, pois um discurso não é criado do nada. Cabe entender “[...] sua existência específica e de suas condições [...]”

(Foucault, 2008, p. 82), já que esses discursos acabam virando fatos que, além de fazer parte do processo de precarização do Ensino Médio, fornecem elementos que servem de parâmetros de análise para observarmos os desdobramentos do processo dessas novas subjetivações. Para isso, a próxima seção é dedicada a contextualizar a piora na qualidade, que ocorreu em contrapartida a tantas investidas legislativas discursivas cada vez mais adaptadas à racionalidade neoliberal.

#### 4.1 A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Já início esta seção provocando o exercício de pensar sobre o conceito de *precarização*, e para isso é necessário:

O entendimento sobre contexto e desenvolvimento histórico para compreensão do que é precarização do trabalho é fundamental, em especial, no que se refere ao processo produtivo que implica em compreender as contradições de uma sociedade estruturada pelo capitalismo (Faustino, 2023, p. 86).

Em sua dissertação, Faustino (2023) se dedica a descrever as várias condições de possibilidade para o conceito de *precarização* em vários recortes contextuais importantes. Porque é preciso compreender que “não há, de um lado, a categoria dada de uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores” (Foucault, 1999, p. 23), visto que seus pontos de aplicação também variam.

No que se restringe, mais especificamente, ao termo em si, segundo o Dicionário On-Line Priberam de Língua Portuguesa (Priberam, c2024), *precário* é: “inseguro”; “não estável”; “pobre”; “difícil”; “minguado”; “estreito”; “frágil”; “débil”; “delicado”. Em outras palavras, precarizar é tornar inseguro, instável, pobre, difícil e frágil, e isso induz a assumir determinadas subjetividades.

O conceito de precarização, principalmente no que se refere ao trabalho, segue paralelo ao de flexibilização que, por sua vez, altera a regulamentação do mercado de trabalho e a garantia de direitos dos trabalhadores, levando à eliminação das condições de trabalho favoráveis, deixando-os mais suscetíveis às práticas degradantes (Lima, 2006).

Toma-se o *precarizado* como pensa Veiga-Neto (2018, p. 34), especificando que, no campo das relações de trabalho, é uma das manifestações mais

representativas do poder destrutivo e corrosivo da racionalidade neoliberal. Trazendo essa discussão para a precarização do trabalho docente, mais adiante nesse mesmo texto, o autor explica que esta vem manifestada pelo binômio volatilidade-substitutibilidade, pela insegurança laboral e pela terceirização, que tem no seu limite a *uberização do trabalho*<sup>3</sup> nas escolas.

É necessário compreender como, apesar de tantas reformas, o Ensino Médio brasileiro não consegue sua universalização, não atingindo/acessando a totalidade dos jovens brasileiros e nem os patamares de qualidade da educação desejados. “Além dos baixos resultados do Ensino Médio nos exames nacionais e internacionais, a proposta é justificada pela importância da atuação do/a professor/a na determinação do desempenho dos/as estudantes e pela necessidade da implantação de uma BNC-Formação” (Dourado; Sales, 2022, p. 251). São essas mesmas alegações que motivam os movimentos das reformas educacionais desde o início:

[...] a atualização dos mecanismos de controle é justificada pelos resultados tidos como negativos, cujo aferimento é feito com base em um desenho criado por organismos internacionais que, reconhecidamente, elenca os parâmetros a serem alcançados e o ideal de uma educação de qualidade (Dourado; Sales, 2022, p. 251).

Por essa razão, este capítulo traz, em suas seções, algumas reflexões sobre o processo histórico de precarização desta etapa do ensino, que vem sendo produzido como consequência dos valores da racionalidade neoliberal, que avançam sobre todas as esferas organizacionais – e não poderia deixar de fora as questões da educação no país e no mundo, de modo geral (Bartho; Azeredo, 2021). Segundo a perspectiva dos estudos foucaultianos, não podemos olhar o objeto de pesquisa em si mesmo, mas sim vê-lo como um efeito de um conjunto de práticas que possibilitaram a sua constituição (Santiana, 2015).

Ainda no resgate histórico apresentado na linha do tempo é possível observar, de forma geral, alguns momentos importantes das mudanças que ocorreram no Ensino Médio, um desses recortes refere-se a 1996, quando foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trouxe transformações que impunham a ampliação da oferta de ensino da educação básica (Brasil, 1996).

---

<sup>3</sup> A *uberização do trabalho* é um novo modelo de trabalho criado a partir de plataformas digitais, como Uber e iFood. Apesar de prometer flexibilidade, autonomia e ganhos financeiros, as plataformas geram precarização dos trabalhadores, que não têm direitos trabalhistas e acesso a seguros, convênios e proteção aos riscos associados à profissão, como acidentes, já que não há vínculo empregatício (Ramos, 2023).

Porém, isso constituiu-se apenas no discurso da lei registrada no papel, porque na prática não houve ampliação dos investimentos, nem da estrutura para a efetivação desse acesso (Santos, 2010), agravando os problemas que já existiam. E essa não é uma afirmação apenas desse estudioso, mas um consenso entre os três estudos mencionados aqui: a constatação da falta de condições materiais e dificuldade de adequar as estruturas para cumprir as mudanças normatizadas, por isso esse foi um acontecimento marcante para entender a precarização que vem ocorrendo. Em 1998, ano em que eu cursei o Ensino Médio PPT, apenas 50% dos jovens brasileiros conseguiram concluir o Ensino Médio (Queiroz; Alves; Silva; Silva; Modesto, 2009), demonstrando que essa etapa de ensino estava longe de ser acessada por todos os que têm direito.

Através dessa análise, é possível perceber que a precarização da educação é um processo histórico, com muitos desafios e fragilidades, desde o início da sua constituição. No Brasil esse movimento de escolarização começa com a Companhia de Jesus, que desenvolveu suas atividades por um curto espaço de tempo e foi extinguida, ocasionando um período no território brasileiro, após a disputa de territórios entre Portugal e Espanha<sup>4</sup>, de aprofundamento das desigualdades em torno do ensino no país, que vêm se agravando desde então.

Mesmo após a criação da LDBEN, em 1996, que previa a universalização do ensino, as dificuldades de oferecer uma educação de qualidade permaneceram. Todas essas desigualdades no acesso e na oferta de escolas, de certa forma, acarretaram uma precarização geral da qualidade da educação até a contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que houveram reformas e mudanças na legislação, construindo discursos sobre a universalização do acesso e aperfeiçoamento dos currículos, as mudanças estruturais não se concretizaram da maneira prescrita, principalmente, devido à redução nos investimentos financeiros e em recursos humanos e as incoerências não previstas nos textos das normativas impostas de maneira homogênea a realidades distintas. As reformas institucionais estão muito ligadas às mudanças de gestão político-partidária. A cada troca de

---

<sup>4</sup> Os jesuítas foram expulsos do Brasil no ano de 1759 pois considerou-se que “[...] eles não obedeciam e/ou não respeitavam o Tratado dos Limites entre Portugal e Espanha e havia divergências quanto a forma, posse e domínio com que os jesuítas tomavam e mantinham os indígenas brasileiros” (Conceição, 2017) Resguardadas as devidas questões históricas e identificada com muitas críticas a forma como a Companhia de Jesus inferiu na cultura dos povos originários, a educação brasileira passou a vivenciar uma grande ruptura histórica, num processo já implantado e consolidado como modelo educacional” (Conceição, 2017).

administração, novas políticas públicas são implementadas: “Programas e políticas de determinada ordem, quando instituídos, correspondem a um desejo de poder e saber de sua época, das relações sociais, econômicas e culturais contextualizadas historicamente” (Santiana; Silva, 2020, p. 524).

Em relação à educação brasileira atual, vemos uma reforma intitulada de *Novo Ensino Médio*, baseada em um documento produzido por um grupo que ignorou as discussões realizadas pelos professores (Bartho; Azeredo, 2021) e que foi produzido e aprovado em um momento de troca do governo federal, de forma abrupta e antidemocrática, como é descrito por Santos, Curi e Marques (2020):

Os discursos que emanam do poder têm uma função estratégica dominante para criar certas “verdades”. Nesse sentido, após o impeachment da Presidente do Brasil Dilma Vana Rousseff [...], Michel Temer e seus aliados disseminaram discursos com efeitos de verdade sobre a necessidade da reestruturação do Ensino Médio. O poder governamental pulverizou discursos com efeitos de verdade, pela sociedade, defendendo a urgência das mudanças sobre o Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Santos; Curi; Marques, 2020, p. 3-4).

No intuito de angariar o engajamento da população, foram disseminadas pelo MEC, através da TV aberta e das mídias digitais, algumas peças publicitárias direcionadas aos estudantes e suas famílias, mostrando como o NEM é atrativo do ponto de vista da liberdade de escolha e renúncia de disciplinas, consideradas menos importantes de acordo com o projeto de vida individual de cada estudante. No discurso, “[...] tem-se a criação de um perfil de currículo pautado pela suposta escolha dos discentes, individualizando seus percursos formativos e, na prática, induzindo-os a uma profissionalização precoce, seguindo os ditames da racionalidade neoliberal” (Silva; Magalhães, 2022, p. 2).

A deterioração das condições de trabalho docente não é um fenômeno relativamente recente e pontual que passou a ocorrer a partir dos anos 1970. “Ela é elemento histórico e intrínseco à racionalidade neoliberal para promover sua expansão na dinâmica das relações de trabalho” (Previtali; Fagiani, 2018, p. 26). A reestruturação se constitui e se desenvolve com o próprio sistema do qual a educação também faz parte.

O Estado [...] tem reformulado o exercício do trabalho docente na educação básica, difundindo contratos flexíveis e temporários de trabalho, avaliações padronizadas de desempenho individual, vinculadas à metas e resultados, implicando em pagamentos diferenciados. Essas mudanças constituem, em última instância, novos mecanismos de controle e submissão do trabalho (Previtali; Fagiani, 2018, p. 16).

São muitos os processos de precarização do trabalho docente que foram se constituindo, desde: flexibilização do trabalho; intensificação do trabalho; flexibilização nas formas de contratação; arrocho salarial; perda do controle sobre o processo de trabalho; e aguçamento da alienação (Piovezani, 2017). Esse último tem ligação direta com a precarização da formação e, frente a todos esses problemas, a flexibilização de contratos, por parte das instituições, foi o que restringiu ainda mais as condições de trabalho. Em sua obra *A Escola Não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, Christian Laval (2019) descreve várias estratégias de empresariamento da educação que se integram nessa involução.

Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias (Laval, 2019, p. 23).

Neste sentido, exige-se cada vez mais e investe-se cada vez menos em educação, transferindo para as famílias e os professores, individualizando a responsabilidade em se “elevar o nível cultural da mão de obra”, porque “a educação precisa ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do capital humano” (Laval, 2019, p. 23). Nessa lógica de empresariamento tudo tem que ser lucrativo, inclusive a escola, sobrepondo o valor financeiro acima dos valores sociais, culturais e políticos do saber. Essa precarização se intensifica à medida que a escola é governada e se põe a serviço dessa racionalidade econômica:

As estratégias do Estado para recompor a lucratividade do capital inserem-se no bojo de um amplo programa de reforma da gestão pública, que podem ser resumidas da seguinte forma: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado e assim transferência de recursos públicos para o setor privado; b) injeção de fundos públicos na revitalização de empresas privadas e c) desregulamentação das relações laborais para criação de condições favoráveis de aumento da produtividade do trabalho com redução de custos ao capital (Previtali; Fagiani, 2018, p. 35).

Esse amplo programa de reforma da gestão pública e, por conseguinte, da educação, mencionado por Previtali e Fagiani (2018), mostra que as parcerias público-privadas, as privatizações e a desregulação das relações laborais fazem



parte da precarização da educação, pois retiram dinheiro público e destinam para empresas privadas. Isso produz condições de trabalho e de formação aos docentes que impõem uma maior produtividade com menor investimento de capital.

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosas nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros (Laval, 2019, p. 26).

Quando Laval (2019) diz que é uma tradição das elites econômicas não investir recursos na educação das camadas populares, explicita que é um processo recorrente ao longo da constituição da educação e incide diretamente na carreira dos professores, que se vêm obrigados a se submeterem ao que é exigido nas contratações temporárias, tendo que aceitar jornadas de trabalho extenuantes e ministrar disciplinas fora da sua área de formação (Finamor Neto, 2016, p. 165). Além disso, a flexibilização da contratação de professores corrobora com a piora na qualidade da educação, pois acarreta insegurança para esses profissionais, que, a qualquer momento, podem ter suas horas de trabalho reduzidas, ou até mesmo serem demitidos, sem nenhum direito assegurado.

Essa falta de investimento na formação básica se perpetua também na formação inicial e continuada dos professores, que se constitui em meio a essas condições precarizantes.

O movimento que se desdobra no século XX, principalmente em relação aos modelos de gestão do trabalho e ao processo de precarização deste, condicionam e buscam correspondência em diferentes esferas, dentre elas a legislação para a educação, em especial aquela destinada para a formação docente (Faustino, 2023, p. 120).

Para Faustino (2023), a legislação voltada para a educação, para a formação e para o trabalho docente vem se utilizando do conceito de *profissionalização do trabalho docente* não como uma forma de prover estabilidade jurídica, salarial, qualidade formativa e condições de trabalho adequadas para uma educação socialmente referenciada, mas sim para estender o seu domínio sobre aqueles que preparam o capital humano a ser consumido pela indústria e pelos setores de serviço.

As discussões sobre a precarização do ensino, do trabalho e da formação docente objetivam contextualizar os recortes utilizados nesta pesquisa e não se limitam apenas a essa seção, pois são abordadas e apontadas em outros movimentos dentro deste estudo. Na próxima seção, retomo essa discussão, fazendo uma aproximação com o que está se constituindo na Reforma do NEM.

## 4.2 O NOVO ENSINO MÉDIO

Intitulada de *Novo Ensino Médio*, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é uma proposta que deriva do contexto histórico mencionado, e a ideia acrescentada pelo adjetivo *novo* objetiva suscitar os conceitos de novidade e modernidade (Zambon, 2015), à expressão que já nomeava essa etapa do ensino, que se situa entre o Ensino Fundamental e a vida adulta. “Ensino” é entendido como o ato de transferir conhecimento, orientar, e “médio” no sentido de estar no meio e não de ser mediano/mediocre (Mello, 2020), o que demonstra uma preocupação em engajar os jovens, que sabem da necessidade de modernização/atualização da escola, atendendo a esse desejo de poder e saber contemporâneo, reafirmando Santaiana e Silva (2020).

Os principais documentos que pré-estabelecem sua implementação são: a) Lei 13.415/2017; b) BNCC e BNC-Formação Continuada para o Ensino Médio; c) DCNEM; d) Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Profissional e Tecnológica; e) Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.

As mudanças propostas por esse modelo trazem alterações no currículo, que passa a ser composto por uma parte comum e outra flexível, de escolha do estudante. A parte comum deverá ter como referência a BNCC, que descreve as habilidades essenciais a serem desenvolvidas por todos (Feuerharmel, 2022). A parte flexível será de livre escolha dos estudantes, de acordo com seus interesses e com a disponibilidade de vagas nas escolas e redes de ensino. Uma outra alteração é a necessidade de trabalhar as chamadas *competências gerais da educação básica* apresentadas na BNCC. Visando o protagonismo estudantil e colocando o estudante no centro da vida escolar, essas competências gerais visam desenvolver os aspectos físicos, culturais, intelectuais, sociais e emocionais dos alunos, tornando-os flexíveis, resilientes e colaborativos. Além dessas alterações, há também uma ampliação progressiva da carga horária. Antes da Lei 13.415/2017, as escolas de

Ensino Médio tinham uma jornada mínima de 800 horas anuais, o que representava em média 04 horas diárias de aula. Agora, todas as escolas devem ampliar para 1000 horas anuais. Esse modelo busca expandir também a oferta de escolas em tempo integral. Segundo a BNCC:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo 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 o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional.

(Brasil, 1996 *apud* Brasil, 2018a, p. 468).

Segundo nesse mesmo sentido, são introduzidas as disciplinas de Projeto de Vida desde o Ensino Fundamental, “[...] como suporte para a construção e viabilização do Projeto de Vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018, p. 472); no 1º ano do Ensino Médio, acrescenta-se a essa, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologia Digital e os Itinerários Formativos, conforme a BNCC (Brasil, 2018):

Os Itinerários Formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo Itinerários integrados. [...] Para tanto, os Itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

- I – Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II – Processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;
- III – Mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade [...].

Os Itinerários Formativos têm por objetivo aprofundar os conhecimentos do aluno e devem ser construídos a partir das quatro áreas de conhecimento e de uma quinta área: a formação técnica e profissional, que visa a qualificação profissional ou a habilitação profissional técnica de nível médio. Cada município deverá ofertar no mínimo 2 Itinerários Formativos (Brasil, 2018). Essa qualificação profissional, ou habilitação profissional técnica, preconiza uma profissionalização dos jovens oriundos da educação pública e contribui para a construção de “discursos neoliberais que se materializaram na BNCC, em um projeto de educação que visa à formação de sujeitos flexíveis e aptos a exercer mão de obra adequada ao sistema empresarial e capitalista” (Bartho; Azeredo, 2021, p. 1589).

Além disso, os municípios do interior do Estado que possuem apenas uma escola de Ensino Médio têm a obrigação de oferecer 2 Itinerários Formativos ou mais, de acordo com a disponibilidade da escola. Na maioria das vezes, é ofertado apenas o mínimo. Conforme estudo publicado em reportagem do jornal gaúcho *Zero Hora*, no dia 27 de junho de 2023:

Um levantamento inédito feito por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) indica que mais de 150 escolas estaduais do RS (14,6%) oferecem apenas uma trilha de aprendizagem no Novo Ensino Médio. A prática desrespeita o mínimo descrito na resolução número 365 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd-RS), que institui as normas complementares para esta etapa do ensino (Coimbra, 2023).

Ainda de acordo com a matéria jornalística, o estudo dos pesquisadores analisou 1.073 escolas estaduais: 156 delas (14,6%) ofertam somente uma trilha e 744 (69,3%) têm duas. Apenas 173 instituições (16,1%) constam com três opções aos alunos. A Escola Estadual de Ensino Médio Thomas Fortes, de Santiago-RS, é a que tem mais trilhas: seis. Como consequência, isso acaba fortalecendo o ensino privado, que reforça seus atrativos, oferecendo Itinerários Formativos mais variados. Nas cidades onde há várias escolas de Ensino Médio em um mesmo bairro, até existe uma diversificação maior na oferta dos Itinerários, mas nos municípios pequenos do interior, como é o caso de Terra de Areia-RS e arredores, onde há uma única escola de Ensino Médio, não existem muito mais de 04 opções de escolha a quilômetros de distância umas das outras. Isto se opõe ao discurso que vem sendo difundido através das propagandas, que se apoiam nessa ilusão de liberdade individual de escolha. O *slogan* “com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu

Futuro”, por exemplo, produz, como efeito de verdade, os sentidos de que todo estudante, a partir de então, terá, de fato, a oportunidade de decidir seu futuro (Santos; Curi; Marques, 2020).

Com todas essas transformações, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também terá que se adaptar e passará a ter duas etapas, na primeira, os candidatos farão uma prova baseada nas aprendizagens da formação geral básica. Já a segunda etapa abordará os conhecimentos desenvolvidos nos Itinerários Formativos, e as universidades que aceitam o ENEM como meio de ingresso deverão considerar as duas etapas como critérios de acesso em seus processos seletivos.

Esse arcabouço implantado nas escolas brasileiras, é apresentado como a solução para os problemas de evasão e baixo rendimento escolar, porque vem travestido de inovação e aproximação da escola com o cotidiano dos alunos, abordando questões que precisam ser trabalhadas com os jovens, como, por exemplo, autoconhecimento, criatividade, valores humanos e tantos outros aprendizados que agregam para a vivência em sociedade. Porém, ao analisar os materiais das formações sob a interpretação da ótica dos mecanismos de subjetivação dos ideais neoliberais, vê-se seu discurso normalizador disfarçado de liberdade de escolha: quando a lei diz que o currículo flexível é de escolha dos estudantes, mas ele depende da disponibilidade de oferta, então não é o aluno que escolhe. Como bem observa Viviane Klaus (2017), em seu artigo “Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS”, que traz importantes contribuições para essa pesquisa:

A nova relação entre educação, capacitação e empresa, citada pela CEPAL e pela UNESCO (1995), tem consistido prioritariamente na formação de sujeitos empreendedores para atuarem num cenário altamente flexível. Em uma economia cambiante, o sujeito perde a segurança da estabilidade e ganha uma suposta “liberdade de escolha”, como se todos pudessem escolher como se essas escolhas não fossem reguladas dentro da lógica neoliberal. Os cases de sucesso não cessam de proliferar, e a performatividade e a meritocracia movimentam o jogo da competitividade (Klaus, 2017, p. 348).

Analisa-se os cursos de formação, ofertados pela SEDUC-RS, textos em formato PDF e materiais audiovisuais dos cursos de formação docente, observando as parcerias que corroboram/interagem com esse movimento de empresariamento

da educação e com a disseminação da racionalidade neoliberal, encobertos pela fala sobre a necessidade de mudanças na educação.

Vivemos em um tempo de proliferação de discursos sobre a importância da inovação e da reinvenção contínua dos sujeitos e das instituições em suas múltiplas dimensões. As críticas à educação, de uma forma geral, e à instituição escolar, de modo específico, não cessam de aparecer em noticiários da mídia, programas televisivos e jornais; a cada dia surgem novos programas e/ou projetos que prometem trazer soluções para os problemas ou supostos problemas educacionais (Klaus, 2017, p. 345).

Por meio dessas novas propostas de aprendizagem escolar, através do NEM, são incorporados na escola uma coleção de expressões e conceitos como “empreendedorismo”, “atitude empreendedora”, “performatividade”, “capacitação”, “competição”, “flexibilidade”, “adaptação”, “concorrência”, “engajamento”, “autonomia”, entre outros, e deixa-se de lado conceitos e expressões como “cooperação”, “união”, “coletividade”, “comunidade” etc., enfatizando e estimulando o individualismo tanto dos lucros como dos danos, culpabilizando o indivíduo por seu fracasso na condução de sua sobrevivência. Esses conceitos precisam ser melhor compreendidos, principalmente pelos educadores.

A próxima seção trata de uma breve contextualização sobre como os discursos sobre a formação dos professores, para a implementação do EMG, estão sendo conduzidos e constituídos, buscando um panorama geral que possa servir de ponto de partida para uma compreensão desse processo, colocando em suspenso as condições de concepção da reforma.

#### 4.3 O ENSINO MÉDIO GAÚCHO

No RS, a SEDUC optou por chamar o Ensino Médio, a partir da reforma (Brasil, 2017), de *Ensino Médio Gaúcho*, sem a utilização do adjetivo “novo”, pressupondo o intento de criar um distanciamento do que é apresentado pela Lei 13.415/2017, que vem se tornando cada vez menos popular entre a comunidade escolar. Já o programa continuado de formação dos professores, é operacionalizado em uma plataforma digital, produzida pelo Instituto Iungo (Instituto MRV, c2023), e se intitula “Nosso Ensino Médio” (Instituto Iungo, c2023), um nome que se aproxima mais da expressão que foi lançada pelo governo federal, principalmente pela homofonia que existe entre as duas palavras “novo” e “nosso”. Retomando a

semântica da palavra “novo”, que é adjetivo masculino, sinônimo de “jovem”, “atual”, “moderno”, “original” entre outros significados, que não se encaixam na intenção comunicativa pretendida pelo material analisado, como “recente”, “novato”, “desconhecido” (Academia Brasileira de Letras, 2023a). Já “nosso” é pronome possessivo, masculino, da 1ª pessoa do plural, que pressupõe em sua utilização a indicação de que algo é de um grupo que inclui o locutor e os interlocutores, atribuindo um sentido de familiaridade ao que é apresentado (ABL, 2023b), fazendo com que todos se sintam parte do que está sendo proposto. Os discursos usam diversas táticas para estabelecerem seus regimes de verdade. Segundo Foucault (1999, p. 8-9):

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível maturidade.

“Nosso Ensino Médio” também suscita que seja algo feito para os gaúchos e pelos gaúchos. No entanto, o Instituto MRV é fundador e mantenedor do curso desde 2014, contando com os seguintes parceiros: para a Implementação de Projetos – Humbiumbi; Universidades parceiras – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG) e Universidade de São Paulo (USP); Secretarias de Educação parceiras – MG, RS e Santa Catarina (SC), em 2020/2021/2022, atualmente apenas MG e SC. Nessa parceria com as Secretarias de Educação, utilizou o mesmo material para os três Estados, trazendo exemplos de experiências vividas pelos professores das escolas de outras regiões, conforme a descrição contida na apresentação do curso *Nosso Ensino Médio Gaúcho*, ofertado através do portal Nosso Ensino Médio:

O conteúdo do Nosso Ensino Médio foi construído a muitas mãos, com a participação ativa de professores de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, de técnicos das Secretarias de Educação do Distrito Federal, do Mato Grosso do Sul, de Pernambuco, da Paraíba e de São Paulo que também atuavam nas ações da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e de um grupo de especialistas em Formação Continuada de Professores, nas Áreas de Conhecimento, em Educação Profissional e Técnica, em Desenvolvimento Integral, em Participação Juvenil e Projetos de Vida (Instituto MRV, c2023).

Isso foi observado muitas vezes pelos professores, nos chats das lives dos cursos promovidos pela Rede Estadual do Rio Grande do Sul, alegando que as experiências não representam o cotidiano das escolas públicas estaduais gaúchas. A contextualização possibilita compreender como se organizou a formação docente para o NEM no RS, que seguiu, como os demais estados, o alinhamento e as determinações federais da BNCC, BNC-Formação Continuada e da Lei 13.415/2017, de acordo com a apresentação descrita, ainda na mesma plataforma digital. Com algumas alterações em relação ao currículo e o número de itinerários formativos, mas, no geral, atendendo às determinações prescritivas.

Antagonicamente ao que é proposto nos discursos das leis e diretrizes dessas reformas, ao longo do tempo foram ocorrendo mudanças nas normativas e decretos que foram precarizando o ensino, principalmente no Ensino Médio, determinando em suas diretrizes<sup>5</sup>: Carga horária insuficiente de tempo disponível previsto para as atividades que envolvem o trabalho dos professores como: pesquisar, planejar, produzir, corrigir as atividades; Aumento do número limite de alunos por turma, que vem sendo calculado por sistemas de *software* (no RS é o sistema ISE ou Informatização da Secretaria da Educação), de acordo com o tamanho da sala, acarretando em turmas com até 45 estudantes.

Falta de estrutura física para a efetivação do ensino técnico, projetos práticos e profissionalizantes; Falta de recursos e materiais pedagógicos e tecnológicos; Falta de recursos humanos e inviabilização de projetos de reforço escolar; Falta de recursos para projetos de aprendizagem e inserção de novas tecnologias nas escolas; Falta de tempo para o aperfeiçoamento formativo dos professores; Excesso de turmas por professor (devido à redução de carga horária dos períodos ofertados por determinadas disciplinas), muitas vezes chegando a 22 turmas por professor (que trabalhe 40 horas semanais), impossibilitando um processo de ensino-aprendizagem minimamente satisfatório; Falta de formação inicial adequada. Sem falar em baixa remuneração, excesso de carga horária, e especificidades de cada escola, algumas não possuem biblioteca, internet, etc.,

Que fazem parte dos apontamentos feitos pelos docentes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do RS, nas *lives* de formação e orientações

---

<sup>5</sup> Todas as diretrizes, aqui elencadas, são percepções da experiência do contexto de ensino do cotidiano escolar da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, da qual faço parte e atuo desde 2011.



direcionadas aos professores, promovidas pela SEDUC-RS. Só a análise das falas dos docentes nos *chats* das *lives*, já renderia material para uma dissertação.

Em uma tentativa de explicar melhor os movimentos pretendidos e a linha de pensamento que guia este estudo, já que são muitas as possibilidades de tensionamentos pela aproximação ou o afastamento das similitudes (Foucault, 2000). No entendimento de que o discurso produzido neste estudo também é uma prática, que visa uma vontade de saber e demanda muitas escolhas metodológicas e analíticas que tenho a pretensão da compreensão. Inspirada pelas múltiplas interpretações dos estudos foucaultianos, empreendidas por autores estudiosos, pesquisadores de outras instituições e do grupo de estudos do PPGED-UERGS – 2022/2, com a orientação da professora Rochele e do qual faço parte. E também com os percursos já traçados nos trabalhos apresentados neste projeto e por outros inúmeros fatores relacionados ao contexto histórico que me constitui enquanto professora e pesquisadora.

No próximo capítulo faço uma análise teórica do que se apresenta no horizonte docente para mais essa Reforma do Ensino Médio em terras gaúchas.

## **5 OS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS REGULATÓRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO NO RS**

É uma rede de discursos das leis, normativas, decretos, diretrizes, resoluções, cursos, etc., que regulam a formação dos professores, distribuídos através de diversos meios de comunicação e voltados a conduzir a educação para atender as necessidades do contexto econômico atual. A escola é um aparato importante neste processo, que funciona como um aparelho que produz subjetividades individuais/individualistas e sociais no modo de vida neoliberal (Resende, 2018, p. 12). Todas essas reformas nas políticas públicas, tanto trabalhistas como educacionais, que vêm sendo desenvolvidas no Brasil tendem a satisfazer as demandas do mercado e a educação é parte fundamental na condução da população.

O estudioso Michel Foucault (1999, p. 44) afirma em sua obra *A Ordem do Discurso*: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. É crucial essa construção de saberes capazes de manter ou modificar a apropriação dos discursos, sendo governada e replicadora do governo, a medida que se torna uma instituição modelo dessa nova organização para as comunidades em que está inserida e incidir diretamente na população infantojuvenil e nas questões sociais de seu entorno.

Atendendo aos objetivos preteridos de verificar os discursos sobre e para a formação docente do RS, em justaposição com os documentos normativos, apresento alguns recortes desses documentos. E então surge a necessidade de conceituar *enunciado*, de acordo com os estudos foucaultianos, e quais são os que merecem atenção. Para Goulart (2018), o enunciado é material, pois está na ordem do dito, do escrito e do repetível. E, apesar de não estar solto em um texto e nem oculto nele, ele não é imediatamente legível. Na realidade, é preciso extrair os enunciados (Deleuze, 2013 *apud* Goulart, 2018), e isso implica um olhar que conecta o texto a espaços de poder.

Algo só pode ser considerado enunciado se opera a partir de um corpus articulado a um campo de visibilidades. A proposição “os jovens devem ser protagonistas!”, isolada, é apenas uma frase, mas, quando aparece em um texto de políticas públicas, é dita em uma assembleia partidária ou consta em um documento do Banco Mundial, por exemplo, pode ser considerada um enunciado desde que a nossa preocupação se volte para quem a proferiu, para o contexto da afirmação e para como ela se desenvolve na relação com outros possíveis enunciados e discursos. Os enunciados devem ser buscados nos focos de poder (Goulart, 2018, p. 29).

Dessa forma, foram selecionados os recortes pela sua conexão com os discursos que determinam as diretrizes e condições para a formação inicial e continuada, já que uma complementa a outra e, ao longo da descrição de cada documento, são inseridos alguns excertos que trazem elementos indispensáveis à discussão e suas interseções, a partir dos enunciados relacionados e determinantes dos seguintes contextos conforme o esquema a seguir:

- Prescrevem ou normatizam sobre a formação inicial e continuada dos professores para o NEM no RS;

- Fazem a imbricação entre as novas diretrizes e as subjetividades neoliberais para um novo modo de ser docente;
- Conduzem e integram a formação docente para o EMG;

Para tanto, a próxima seção é dedicada a construir as unidades analíticas e facilitar a visualização do repertório de regulamentos e normativas que conduzem e governam a formação docente para o EMG.

## 5.1 OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS E AS SUBJETIVIDADES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

[...] o liberalismo - como forma de vida inventada no século XVIII – deslocou-se para o neoliberalismo, a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto que no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Eis aí o ponto fulcral que vai fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo. Na medida que para o neoliberalismo os processos econômicos não são naturais eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados (Veiga-Neto, 2013, p. 8).

Nesta citação, retirada do artigo “Governamentalidade e Educação”, Veiga-Neto (2013) destaca a principal diferença entre o liberalismo do século XVIII e o neoliberalismo de meados do século XX, argumentando que para o primeiro a liberdade era tida como algo natural e espontânea, já para o neoliberalismo a liberdade precisa ser constantemente exercida e produzida sob a forma de competição. Esse seria o principal ponto de interesse deste sistema pela escola, para que esses processos sejam ensinados, governados, regulados, dirigidos e controlados. É nesse ponto de inserção que operam os discursos das regulamentações das políticas públicas para o NEM e convergem para esse modo de vida neoliberal, produzindo subjetividades para um novo modo de ser docente.

Para melhor observar os discursos de que trata este capítulo e que são retomados ao longo desta dissertação, montei alguns quadros onde apresento os excertos que determinam a formação inicial e continuada, retirados dos documentos normativos oficiais a serem utilizados e escrutinados nesta rede de documentos e

aparatos tecnológicos de governmentação da formação docente, para fazer emergir os enunciados mais expressivos. Começando pela BNCC, por ser o discurso que organiza os outros documentos.

### **5.1.1 Os discursos da BNCC sobre formação inicial e continuada de professores**

Esta subseção apresenta, em seus quadros, os recortes dos discursos retirados da BNCC, que abordam a formação inicial e continuada dos professores e que serão utilizados também nas análises mais adiante, para formar essa rede de intersecção entre os discursos das normativas e o contexto praticado na Rede Pública Estadual do RS.

A BNCC foi instituída dentro da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira em um período de 10 anos, que está vencendo neste ano de 2024. Já a BNCC foi elaborada e aprovada posteriormente, em 2017, como parte das ações para a implementação do PNE. Constituída pela LDBEN, englobou algumas normativas e acrescentou outras, principalmente em relação à formação continuada de professores, que fundaram a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, orientadas pelo documento Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada.

Quadro 03 – Fontes da pesquisa

<b>BNCC-Formação Docente Inicial</b>
<p>Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);</li> <li>– A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);</li> </ul>

– O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Fonte: (Brasil, 2018).

Os recortes apresentados no quadro tratam da formação inicial e sobre isso a BNCC determina em seu art. 62, que a formação seja feita em nível superior e predetermina que os currículos das licenciaturas plenas deverão referendar-se em suas diretrizes, estabelecendo também que as esferas administrativas federais, estaduais e municipais são responsáveis pela promoção da formação inicial e continuada, como também da capacitação dos profissionais da educação. Na reprodução desses discursos. “Cada qual tem sua forma de regularidade, e igualmente seus sistemas de coerção” (Foucault, 1999, p. 68), através dos quais são normatizados e replicados nos outros documentos.

Michel Foucault (1999, p. 32) vê o discurso como uma prática que não apenas reflete a realidade, mas também a constitui. O discurso é uma forma de exercício de poder que estabelece o que é considerado verdadeiro, normal ou aceitável em determinado contexto social. Nesse caso, o art. 61 e seus incisos fazem parte de um discurso normativo, que regula a formação dos profissionais da educação. Neste sentido, a BNCC enfatiza a importância de uma “sólida formação básica”, da “associação entre teorias e práticas” e do “aproveitamento de experiências anteriores”. Esses elementos são apresentados como verdades incontestáveis, que servem de base para a formação dos professores. Assim, o discurso constrói regimes de verdade sobre o que significa ser um bom professor, estabelecendo critérios objetivos (formação científica, integração entre teoria e prática, valorização da experiência) que orientam a produção desse sujeito.

Essa construção discursiva atua na regulação e controle do campo educacional, colocando a formação docente dentro de uma norma que é legitimada por instrumentos legais e institucionais, como a Lei 12.014/2009. Aqui, a prática discursiva também implica a delimitação de quais são os saberes válidos (fundamentos científicos, teorias e práticas) e a exclusão de outras formas de saber que não atendem a esses critérios (Foucault, 1999, p. 24). Neste contexto, o Estado assume o papel de regulador da formação docente, estipulando quais são os elementos que constituem a formação adequada para o exercício da profissão.

Ao estabelecer os “fundamentos” da formação docente, o discurso governa não apenas o conteúdo da educação, mas também o processo de constituição do sujeito-professor. Ao normatizar os conhecimentos científicos e sociais, as experiências anteriores e a relação entre teoria e prática, o dispositivo legal regula as condutas dos professores em formação e daqueles que já estão em serviço. Assim, o poder-saber opera para dirigir a formação de professores de acordo com objetivos previamente determinados, vinculados às necessidades e demandas do sistema educacional.

O governo da conduta docente também se dá por meio da valorização da “capacitação em serviço”, o que implica um controle contínuo da prática do professor ao longo de sua carreira. Foucault (2008, p. 117) sugere que “o governo envolve a administração das vidas e condutas de indivíduos”, e nesse caso, os professores são constantemente monitorados e ajustados às demandas institucionais por meio de processos formais de formação e supervisão.

Foucault (2008), refere-se à maneira como os indivíduos se tornam sujeitos de determinado saber ou prática, sendo constituídos por meio de discursos e práticas de poder. No caso do art. 61, os professores são subjetivados a partir de um modelo de profissional definido pelo Estado e legitimado por um discurso legal e científico. A “sólida formação básica”, os “fundamentos científicos e sociais” e a “associação entre teoria e prática” constroem a identidade do professor como um sujeito competente, formado dentro de padrões específicos de conhecimento e prática. Esses elementos moldam não apenas a prática pedagógica, mas também a forma como o professor se vê e se posiciona dentro da sociedade e do sistema educacional. Neste “período em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola” (Laval, 2019, p. 39), tudo é organizado para atender suas demandas.

Nessa mesma linha de problematização, ainda sobre o art. 61, inciso III, que menciona o “aproveitamento da formação e experiências anteriores”, insere o professor em um processo de subjetivação contínua. Sua identidade profissional é constantemente revista e reconfigurada, de acordo com a valorização de novas experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da carreira. De acordo com Laval (2019, p. 36), “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico”. O professor, então, não é apenas sujeito de um saber estático, mas é constantemente reformulado por meio de novos discursos e práticas

institucionais que atualizam seu papel e suas competências. “Quem não for capaz de governar bem a si mesmo não está em condições de governar os outros” (Dalbosco, 2020, p. 23).

Para verificar como essa reformulação está acontecendo, na sequência, trago excertos da BNCC sobre a Formação Docente Inicial a fim de observarmos seus discursos.

#### Quadro 04 – BNC-Formação Docente Inicial

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: (Brasil, 2018)

Os excertos do quadro correspondem a um artigo da BNCC, mas também podemos ver eles como documentos que prescrevem. Para Michel Foucault (1999, p. 43) o discurso é uma prática social que não apenas descreve a realidade, mas também a produz e estrutura. Nesse caso, o art. 62 da LDBEN faz parte de um conjunto de dispositivos que governam o campo da educação, mais especificamente a formação dos docentes para a Educação Básica. O que emerge dessa análise é um discurso que normatiza e prescreve o que é considerado necessário para a formação adequada dos professores. O que em certa medida é esperado, dado que provêm de um documento que regulamenta a educação de todo território nacional, estabelecendo uma série de critérios que regulam tanto o conteúdo da formação quanto a modalidade pela qual ela deve ser oferecida.

Já o inciso § 3º apresenta uma hierarquização implícita entre o ensino presencial e o ensino a distância, reforçando uma posição normativa que valoriza o ensino presencial como a forma ideal de formação. Isso sugere uma verdade construída sobre o que é considerado mais eficaz e legítimo na formação docente, enquanto a educação a distância aparece como uma modalidade subsidiária. Este enunciado legitima determinadas formas de saber e práticas pedagógicas (presenciais) e marginaliza outras (a distância), criando uma ordem de discurso (Foucault, 1999) que naturaliza certas práticas e desvaloriza outras.

No inciso § 8º, a referência à BNCC como norteadora dos currículos de formação docente impõe um regime de verdade que centraliza e homogeneiza a formação dos professores em todo o território nacional. Este dispositivo atua como uma prática discursiva reguladora, delimitando os saberes que devem ser ensinados e as competências que devem ser adquiridas pelos futuros docentes. De acordo com (Santos, 2022), a BNCC se insere como uma materialização de subjetivação, que governa e controla a produção de saberes pedagógicos.

O inciso § 4º, ao prever mecanismos de acesso e permanência em cursos de formação de docentes, também revela uma faceta do governo que se preocupa com a inclusão e permanência no sistema educacional, mas dentro dos moldes estabelecidos (Almeida, 2018). Esse controle se dá de forma mais visível quando o § 8º coloca a BNCC como referencial para os currículos, funcionando como um dispositivo que regula o que deve ser ensinado. Vemos aqui um *governo circular*, que se conecta, se fortalece, onde um documento se integra e reforça as relações de saber e poder do outro, gerando assim estratégias que se sustentam e governam.

A BNCC, ao definir os conteúdos e as competências dos docentes, atua como um meio de governar e controlar as práticas pedagógicas a partir de critérios centralizados e normatizados (Costa, 2019). O conceito de subjetivação refere-se, em Foucault (2008, p. 122), ao processo pelo qual “os indivíduos se tornam sujeitos dentro de determinadas práticas e discursos de poder”. No caso do art. 62, os futuros professores são subjetivados como sujeitos do saber pedagógico, sendo formados de acordo com os princípios e normas estabelecidos pelo Estado e pela BNCC.



Essa formação, regulada pelos dispositivos legais e pela BNCC, molda os professores de forma a internalizar as normas e os saberes definidos como essenciais para o exercício da profissão.

O autogoverno dos seres humanos corresponde a uma importante noção foucaultiana, a de governamentalidade, entendida como processos de condução de formas de se comportar, agir e pensar, como uma “arte de governar”, em que “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas” (Foucault, 2016a, p. 418 *apud* Silva; Freitas, 2020).

Neste sentido, o governo da formação docente utiliza-se de várias estratégias, até mesmo as leis são táticas e processos de condução da sua formação docente.

Vejamos a seguir os discursos produzidos pela BNCC sobre a Formação Docente Continuada, trazendo os enunciados mais recorrentes e que emergiram durante a leitura e comparação entre esse documento e seus derivados.

#### Quadro 05 – BNC-Formação Docente Continuada

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Fonte: (Brasil, 2020).

Como podemos observar, os discursos da BNCC replicam a LDBEN e outros documentos. Os dispositivos que regulam a formação inicial e continuada dos docentes são uma forma de governamentalidade que opera no campo discursivo (Foucault, 1999, p. 22). A formação continuada, por exemplo, não é apenas uma prática profissional, mas uma norma discursiva que orienta o comportamento dos professores e legitima a necessidade de constante atualização. O professor é governado por meio da prescrição de normas que exigem sua participação em

cursos e capacitações, seja no local de trabalho ou em instituições educacionais. Isso insere os professores em um processo contínuo de normalização, em que suas condutas são moldadas por essas exigências legais e institucionais, através da normatização de um movimento “[...] voltado para o autogoverno pedagógico, o qual exige do próprio educador o permanente exame crítico de si mesmo e a busca incansável de governar-se a si mesmo” (Dalbosco, 2020, p. 26).

Sobre a formação continuada, determina que deverá ser “garantido o acesso por meio de processo seletivo diferenciado”, o que em tese seria a garantia de mais vagas, mas que na prática sempre são insuficientes e geram competição e obstáculos à sua ascensão, principalmente em relação aos cursos de pós-graduação. Assim os docentes se vêem:

[...] inseridos no dispositivo abrangente da governança empresarial, tanto Estado e escola, quanto os próprios seres humanos são pensados por meio dos critérios da competição (vence o mais forte e mais astuto), da eficiência (avaliação por resultados) e, sobretudo, da rentabilidade econômica (maior lucro com o menor custo possível) (Dalbosco, 2020, p. 27).

Quando a BNCC se constitui como norma a ser seguida, adquire *status* de verdade (Foucault, 1998, p. 13) e o que for determinado por ela e orientado, será aplicado. Parafraseando Foucault (1999), sobre as formações discursivas, toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias do controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais, para que se possa verificar se o que é dito produz os efeitos a que se propõe. Logo podemos pensar que a BNCC e seus discursos, geram efeitos que também repercutem na formação docente de quem atua no Ensino Médio.

Em sua pesquisa, Gerhardt e Santaiana (2019), entendem:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma estratégia de governamento da educação básica brasileira. A elaboração da BNCC, aprovada pela resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 22 de dezembro de 2017, teve como foco definir quais são os conhecimentos mínimos e indispensáveis que os estudantes da educação básica devem construir ao longo de todo o seu processo de escolarização. A sua implantação de forma normativa vem produzindo impactos diretos nas políticas curriculares educacionais, oriundas do Governo Federal, estadual e municipal (Gerhardt; Santaiana, 2019, p. 16).

Essa percepção da BNCC como uma estratégia de governo da educação básica brasileira, corrobora com os estudos de Santos (2022), Serpa (2023), Traversini e Mello (2020), Silva e Freitas (2020), entre outros estudiosos que também tratam da implicação da Base em relações de disputa de poder e de produção de subjetividades, como um elemento estratégico na regulação e governo das condutas sociais na racionalidade neoliberal.

Assim, todas essas análises permitem pensar a formação docente para o EMG que está se constituindo no contexto produzido por esses documentos. Seguindo nesta mesma linha de análise, a próxima subseção aborda os discursos da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) e como eles conduzem a formação continuada dos professores.

### 5.1.2 Os ditos da BNC-Formação Continuada

Neste ponto, apresento também, alguns quadros com os textos retirados da BNC-Formação Continuada, para fazerem parte desta discussão. Essa resolução é normatizada e segue o que é proposto pela BNCC e da BNC-Formação e é referendada também pela LDBEN e pelo documento produzido pela FCC (Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada). É uma determinação da própria LDBEN, que instituiu a BNCC como o parâmetro principal para qualquer ação nas políticas públicas da educação.

Quadro 06 – Fontes da pesquisa

<b>BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial</b>
O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”;

Fonte: (Brasil, 2020).

O discurso do quadro acima, no que se refere à formação inicial, apresenta recorrências discursivas (Foucault, 1999, p. 49), que replicam, englobam, e complementam os discursos dos outros documentos trazidos para esse recorte e que corroboram para o mesmo objetivo de governo da formação docente. Este acoplamento de orientações ganha força e se torna um discurso de verdade que faz

circular e governar como deve ocorrer a formação docente, mas não de qualquer forma, amparando-se em outros documentos e orientações reguladoras.

A BNC-Formação Continuada reproduz vários artigos da LDBEN e trechos da BNCC, como está posto. Para esse recorte foram trazidos excertos que mais comunicam sobre a formação docente. Ao ler esses enunciados através da contextualização com suas condições de possibilidade, o trecho da BNCC, que compreende o art. 13 da LDBEN, afirma que é incumbência do professor “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 1996), induz ao entendimento de que o professor tem a responsabilidade de garantir que o processo de ensino seja efetivo e que todos os alunos tenham oportunidades de aprender. Esse “zelo” envolve não apenas transmitir o conteúdo, mas também adotar práticas pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes, acompanhando o progresso deles, identificando dificuldades e proporcionando suporte.

Como empresa, a escola rege-se pelo dispositivo da eficiência, sendo avaliada com base na análise dos resultados que obtém. Desse modo, o professor é avaliado não mais pelo domínio amplo do conteúdo, parte da formação geral e interdisciplinar, ou por sua capacidade de introduzir as novas gerações no mundo que lhes é estranho. Ele passa a ser avaliado pelo talento para descobrir e despertar competências e habilidades em seus alunos e orientá-las na direção da empregabilidade (Laval, 2019, p. 26).

Esse princípio reflete uma postura ativa do professor, que precisa ir além da simples exposição de informações, engajando-se em um acompanhamento contínuo e colaborativo do aprendizado. Isso inclui a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, a adaptação de metodologias às particularidades de cada estudante e a busca por estratégias que favoreçam a compreensão, o desenvolvimento de habilidades e o sucesso educacional de todos. Conduzindo o docente para uma autorresponsabilização, que “mesmo que as condições sociais e de trabalho sejam contingentes, caberia ao indivíduo contemporâneo perceber a realidade econômica que o circunda e adaptar-se às diferentes situações e demandas do mercado” (Pizolati, 2022, p. 82).

Além disso, “zelar” implica um compromisso ético com o desenvolvimento integral do aluno, não se limitando ao conhecimento acadêmico, mas também promovendo competências socioemocionais e a cidadania. O professor, portanto, deve ser um agente facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que os alunos estejam realmente aprendendo e progredindo conforme

suas potencialidades. E assim “a racionalidade neoliberal captura também os professores, que precisam considerar e desempenhar as múltiplas tarefas que lhes são exigidas no cotidiano de seus afazeres escolares” (Pizolati, 2022, p. 86).

Para que essas exigências sejam cumpridas pelos docentes, é preciso que, em primeiro lugar, todos tenham acesso a uma formação inicial e continuada que atenda a essas demandas.

#### Quadro 07 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial

O § 1º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”;

Fonte: (Brasil, 1996).

Exceto no documento Referenciais Profissionais Docentes Para Formação Continuada, ambas as resoluções repetem que, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios são responsáveis por oferecer e facilitar o acesso e a permanência nos cursos, tanto da formação inicial como da formação continuada dos docentes em nível superior e pós-graduação para atuar na Educação Básica pública. Assim como também imputam a essas instituições a responsabilidade por proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho. Porém, as *estratégias de governo* (Foucault, 2008) da BNC-Formação Continuada, recaem sobre o autogerenciamento individual do professor, confirmando o que diz Bauman (2004, p. 22-23), citando Ulrich Beck: “Agora se espera dos indivíduos que eles procurem soluções biográficas para contradições sistêmicas”. Como se apenas o desenvolvimento dessas competências gerais por parte dos docentes fosse suficiente para resolver os problemas estruturais e a falta de investimentos.

#### Quadro 08 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial

BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

Fonte: (Brasil, 2020).

Michel Foucault (2008, p. 41) entende o *governo* como uma forma de conduzir as condutas dos indivíduos ou das populações, não apenas por meio de leis e regras formais, mas também através de práticas, normas e discursos que orientam o comportamento. Nesse discurso, a BNCC atua como um instrumento de governo, determinando quais aprendizagens são “essenciais” e, portanto, o que é considerado o objetivo legítimo do processo educativo.

Ao afirmar que as aprendizagens essenciais devem ser garantidas “nos termos do art. 205 da Constituição Federal”, o discurso se ancora em um dispositivo jurídico-normativo que regula não apenas o que os alunos devem aprender, mas também como os professores devem atuar para atingir esse fim. Isso implica uma forma de governo das condutas tanto dos alunos quanto dos docentes, estabelecendo quais competências os professores devem ter para garantir que esse saber seja transmitido de maneira eficaz.

Foucault (1999) argumenta que os indivíduos são formados ou moldados por meio de discursos e práticas de poder que os constituem como sujeitos de um determinado saber ou prática. Nesses discursos, os professores são subjetivados a partir das exigências impostas pela BNC-Formação Continuada. Eles precisam ser competentes em termos das aprendizagens estabelecidas como mais importantes, o que os coloca sob um regime de verdade que define quais práticas pedagógicas são aceitáveis e quais não são.

Os professores, portanto, são produzidos como sujeitos dentro de um campo normativo em que suas competências devem estar alinhadas com as diretrizes estabelecidas pela BNC-Formação Continuada, refletindo uma forma de controle sutil, no qual a *autonomia docente* é limitada por um discurso que define o que é o “bom professor” ou o professor adequado para promover o “pleno desenvolvimento” dos estudantes.

Obrigando a certa adaptação ou flexibilização dos sujeitos, senão à racionalidade neoliberal, ao menos às práticas de dominação e dispositivos de sujeição que extrapolam o tolerável, colocando sob controle sua existência produtiva e, ao mesmo tempo, testando os limites de sua própria vida (Pagni, 2020, p. 41).

Nesse discurso, o enunciado que associa a BNCC ao “pleno desenvolvimento” dos alunos implica que existe uma verdade consensual sobre o que é o desenvolvimento almejado. A construção discursiva apresenta a BNCC

como uma autoridade legítima para definir esse modo de ser docente, reforçando um regime de verdade que naturaliza certos saberes e práticas pedagógicas. “A sujeição implicaria tecnologias de governo que se apropriam de saberes, de práticas discursivas e de imagens, mobilizando as representações (políticas e linguísticas), para produzirem” (Pagni, 2020, p. 43)

Ao definir o desenvolvimento pleno como um fim educacional e vinculá-lo a competências profissionais docentes, o discurso configura o professor como uma peça central, mas ao mesmo tempo como um sujeito a ser governado por meio dessas normas institucionais. Esse tipo de discurso padroniza tanto o saber (o que se deve aprender) quanto os sujeitos (professores e alunos), inserindo-os numa rede de governo.

#### Quadro 09 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Inicial

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC;

Fonte: (Brasil, 2020).

Esse discurso explicitamente vincula o processo de formação dos professores à BNCC, o que revela uma estratégia clara de governo dos docentes desde o início de suas carreiras (Pizolati, 2022). Aqui, o dispositivo legal da LDBEN governa as práticas e os conhecimentos que devem ser adquiridos pelos professores durante sua formação, regulando, portanto, como os futuros educadores são preparados para o exercício da profissão.

Ao estabelecer a BNCC como referência obrigatória para os currículos de formação de professores, o discurso cria uma norma universalizante que padroniza o processo de formação docente, limitando as possibilidades de variação ou inovação pedagógica. Assim, há um movimento de governo que define previamente o que significa ser um professor “qualificado” ou “competente”, orientando os comportamentos e as práticas desses profissionais a partir de diretrizes externas. Os futuros docentes são formados já dentro de um regime de saber que está profundamente marcado pelas normas da BNCC.

A formação dos professores passa a ser um processo de modelagem de sujeitos, no qual eles são constituídos como indivíduos que precisam adequar-se a um conjunto predefinido de competências e práticas. O discurso cria um *ethos*

docente, que é moldado de acordo com as necessidades do sistema educacional previsto pela BNCC. Assim, os professores tornam-se sujeitos de um saber que é estruturado em função de finalidades institucionais, onde sua identidade e prática profissional são orientadas e controladas desde sua formação, abrangendo, segundo Pagni (2020, p. 59, grifos do autor), “uma reflexividade que advém da indeterminação da experiência e de um *dever a posteriori* que, mais do que formar, deforma”.

Além disso, a associação entre a formação docente e a BNCC estabelece um jogo de poder, no qual o Estado, por meio de legislações como a LDBEN, exerce controle sobre a produção de saberes pedagógicos. Esse controle é invisível, pois é naturalizado através de discursos que apresentam a BNCC como algo necessário e benéfico, ocultando as relações de poder que operam na sua implementação (Santos, 2022).

#### Quadro 10 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

- - Conhecimento profissional;
- - Prática profissional; e
- - Engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 – BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.

Fonte: (Brasil, 2020).

Os excertos do quadro acima reproduzem o texto registrado pela FCC, a BNC-Formação Continuada cita diretamente os registros deste material, principalmente na construção de suas três dimensões fundamentais, que são



“Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento profissional”, com as quais ela intitula suas seções da seguinte forma: “Competências específicas e habilidades da dimensão do conhecimento profissional”; “Competências Específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – Pedagógica”; “Competências”; “Competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional – Institucional” e “Competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional”, cada seção tem uma lista que determina de 25 a 36 competências e habilidades correspondentes, a serem desenvolvidas pelos docentes. Foi deste trecho que foram retirados alguns recortes, na tentativa de trazer os enunciados de imbricação mais relevantes para essa discussão.

Um exemplo disso está em uma das seções deste mesmo documento, intitulada “Competências Específicas e Habilidades da Dimensão Profissional – Pedagógica”, que trata da primeira dimensão fundamental “Conhecimento profissional” da BNC-Formação Continuada, que diz em seu item:

#### Quadro 11 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada

2 a 2.9 – Dar a devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: (Brasil, 2020).

Neste ponto é importante salientar que não é o propósito questionar a responsabilidade docente em desenvolver seu trabalho com responsabilidade, mas sim as condições de produção desse discurso, para que essa determinação seja cumprida. Da maneira como esse enunciado está posto a responsabilidade incide toda sobre o professor. Mas como o docente pode cumprir essa prescrição sem as condições adequadas que deveriam ser proporcionadas pelas instituições? Como corresponder a essa expectativa, de maneira eficiente, apenas com o esforço individual docente, quando se tem 21 turmas superlotadas (35 a 40 estudantes), com uma carga horária de 01 período, para cada turma, por semana? (Costa, 2019, p.40). Esse é um problema estrutural que não depende apenas de habilidades pedagógicas individuais para ser resolvido. Exceto pelas falas desesperadas dos professores nos chats, durante as *lives*, essas situações e contextos são ignorados nas diretrizes ou formações para essa reforma.

Seguindo a leitura ainda desta mesma resolução, é possível compreender que a situação fica ainda mais contundente quando descreve as habilidades que o docente precisa desenvolver para resolver as questões estruturais. Em uma seção intitulada “Competências Específicas e Habilidades da Dimensão da Prática Profissional – Institucional”, os itens 2.b.1, 2.b.1.2. e 2.b.1.4. também trazem: habilidades que dependem de investimentos em infraestrutura, que fogem de suas capacidades cognitivas próprias, no que dizem:

#### Quadro 12 – BNC-Formação Continuada – Sobre Formação Docente Continuada

2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis;

2b.1.2 Utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento;

2b.1.4 Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas;

Fonte: (Brasil, 2020).

Aqui cabe questionar como planejar, otimizar, utilizar e estruturar aquilo que não é fornecido pela União, estados e municípios? (Costa, 2019). Percebe-se aí uma intenção desses documentos de tratar as fragilidades das infraestruturas sem o compromisso de resolvê-las, “formando os docentes para se adaptarem a elas, nessa culpabilização, o fracasso da qualidade do ensino é atribuído somente ao docente” (Costa, 2019, p. 31).

Esses são apenas alguns exemplos mencionados por sua imbricação com as constatações deste trabalho a respeito da condução da formação docente para o EMG. Mais adiante, na seção 6.3 desta dissertação, será abordada com mais detalhes o tópico “Competências Específicas e Habilidades da Dimensão do Engajamento Profissional”, para que se possa analisar também, de forma mais específica, a inclusão do termo “engajar” nesses documentos.

Seguindo com a composição deste capítulo, na sequência de documentos, o próximo quadro traz alguns recortes das diretrizes do documento Referenciais Profissionais Docentes Para Formação Continuada, estudo que embasa as últimas

resoluções sobre formação docente Inicial e Continuada, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

### **5.1.3 Entre os principais achados, os discursos dos Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada**

O Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada é um documento elaborado através de parceria entre a FCC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e MEC. Um estudo contendo 17 páginas, que reuniu 58 profissionais, de 11 diferentes estados brasileiros, importante salientar, nenhum representante do RS e nem dos outros 15 entes federados. Segundo o que é relatado na apresentação do próprio material, para produzi-lo foram assistidas às aulas e entrevistados 60 docentes e 123 estudantes, de várias cidades do Brasil, da rede pública e privada de ensino, com o objetivo de referenciar e definir o que seria uma boa atuação dos professores, para, a partir daí constituir as políticas públicas de intervenção na formação docente inicial e continuada para os professores do EMG.

A seguir apresento, em um quadro, alguns recortes do documento Referenciais Docentes Para Formação Continuada, trazendo alguns excertos importantes para esta problematização.

#### **Quadro 13 – Fontes da pesquisa sobre Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada – Formação Docente Inicial e Continuada**

Essa visão do docente como um profissional pressupõe que um indivíduo não nasce professor e nem se torna professor por um processo natural e indeterminado, totalmente dependente de seu talento (Villegas-Reimers, 2003). Pressupõe a necessidade de aprender a ser professor a partir de oportunidades de formação que se iniciem antes de seu ingresso na docência, durante a formação inicial, e que se prolonguem por toda a sua carreira, por meio da formação continuada (Day, 2001; Vaillant; Marcelo, 2012; Mizukami, 2013).

Nesse sentido, é preciso, primeiro, reconhecer a docência como uma profissão altamente exigente, a qual demanda a tomada de uma série de decisões complexas, singulares e contextualizadas (Shulman, 2014; Lessard, 2006). Isso porque, nos contextos nos quais a atividade de ensinar ocorre, os professores lidam com situações-problema plurais, instáveis, geralmente atravessadas pelas particularidades dos estudantes (Tardif; Lessard, 2014). Essas características da profissão

exigem não somente que os docentes tenham uma base de conhecimentos profissionais específica, mas que sejam capazes de raciocinar a partir dessa base e utilizá-la para fundamentar suas escolhas e ações (Shulman, 2014).

Fonte: (Brasil, 2020).

Em sua abordagem sobre a formação inicial, explicita o contexto complexo da profissão docente e propõe, através do desenvolvimento de habilidades e competências, modos de autocondução de como ser professor, que devem corresponder assertivamente ao domínio prático do cotidiano. Em relação à formação continuada, esse próximo excerto retirado do documento elaborado pela FCC, define bem o movimento executado na elaboração deste repertório.

A frente de trabalho atuou na identificação e na análise das demandas e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão e que, portanto, podem servir como norteadores para as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no país (FCC, 2019, p. 16).

Na intenção de servir como norteador para as políticas públicas nacionais de formação continuada, depois de relacionar os saberes necessários para a profissão docente, traz como proposta os três âmbitos orientadores principais: *conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional*, citados diretamente na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada, servindo como base para o desenvolvimento de outros discursos para o governo docente.

A visão do docente como um profissional que não nasce professor, mas que se torna professor por meio da formação (inicial e continuada), reflete uma construção social regulada por normas discursivas específicas (Foucault, 1999, p.16). O que define um “bom professor” ou um “profissional da educação” é delimitado por esse discurso, que normatiza a necessidade de formação contínua e de base de conhecimento especializada. Assumir para si e tornar-se sujeito da formação docente é uma forma estratégica de gerar o engajamento dos sujeitos a formação.

O trecho do quadro destaca ainda que a formação inicial e a formação continuada são fundamentais para o professor. Essa exigência contínua da necessidade de capacitação coloca o docente sob uma forma de governo que controla sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional, ele precisa

estar continuamente preocupado com seu processo formativo. Cabe ainda ressaltar que o documento agrega autores conhecidos e reconhecidos do campo da formação docente, dando maior veracidade e comprometimento com a formação.

A obrigatoriedade de tomar decisões complexas e raciocinar a partir de uma base de conhecimento profissional específica também demonstra como o professor é orientado a operar dentro de um conjunto de regras e expectativas que são impostas pela estrutura educacional.

De acordo com o que se almeja para o neossujeito, a singular individualidade de sua formação será o que irá destacá-lo frente aos demais concorrentes no mundo do trabalho. A busca pela autenticidade alia-se à metamorfose mercadológica. O governo desses indivíduos assemelha-se à produção de bens e de serviços. No campo da educação, a singularidade e o *inovismo* pedagógico também se fazem presentes (Pizolati, 2022, p. 83-84, grifos do autor).

Essas normas fazem parte de um sistema de poder que regula não apenas o que o professor faz, mas também o que ele sabe e como ele pensa. O saber pedagógico que o professor deve adquirir é controlado por instituições como universidades, órgãos reguladores da educação e políticas públicas, que ditam quais são as competências necessárias para a atuação docente. Isso revela um processo de governamentalidade, em que as práticas de ensino são continuamente monitoradas e ajustadas para atender às demandas de um sistema educacional cada vez mais complexo.

Continuando no quadro a seguir apresento os excertos deste mesmo documento, porém agora dos discursos relacionados à formação continuada.

Quadro 14 – Referenciais Profissionais Docentes Para Formação Continuada –  
Sobre Formação Docente Continuada

<p><b>Conhecimento Profissional</b></p>	<p>Conhecer e compreender o currículo; Ter conhecimento didático-pedagógico; Conhecer os estudantes e como eles aprendem.</p>
<p><b>Prática Profissional</b></p>	<p>Planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; Realizar intervenções pedagógicas diversas; Criar e manter ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento;</p>

	Utilizar a avaliação no processo de aprendizagem e desenvolvimento.
<b>Engajamento Profissional</b>	Atuar em conjunto com a equipe escolar; Interagir com as famílias e a comunidade; Comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional.

Fonte: (FCC, 2019).

Tendo em vista a organização e qualidade de uso do terço da hora-atividade terem sido consideradas elementos mais desafiadores entre todos os elencados nas orientações do documento de 2017, os encontros do GT promovidos em 2018 avançaram na construção coletiva de caminhos para que as redes utilizem as horas extraclasse a favor do processo de desenvolvimento coletivo dos professores, resultando na publicação do documento “Diretrizes Orientadoras para Tornar o uso do 1/3 de Hora-Atividade para Formação Continuada Mais Efetivo” (CONSED, 2018).

A proposta de Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada é um exemplo de um discurso que estabelece normas discursivas sobre o que significa ser um bom professor. Os três eixos destacados – “Conhecimento profissional”, “Prática profissional” e “Engajamento profissional” – funcionam como categorias discursivas (Foucault, 1999, p. 9), que impõem certas formas de ser, saber e fazer aos professores.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1999) fala sobre os mecanismos que regulam e controlam o que pode ou não ser dito em determinado campo. Nesse contexto, o discurso sobre a formação docente é construído dentro de uma estrutura institucional que define o que o professor deve conhecer (currículo, didática, alunos), como ele deve agir (planejamento, intervenções pedagógicas, ambientes de aprendizagem) e como ele deve se engajar com a comunidade escolar. Esses elementos são normatizados e fazem parte de um regime discursivo que molda o comportamento e a prática docente a partir deste documento.

A ideia de que o professor deve “planejar o ensino para promover a aprendizagem” e “utilizar a avaliação no processo de aprendizagem” sabemos que faz parte do processo de tornar-se e exercer a docência. Ao definir que o planejamento e a avaliação são práticas essenciais, o discurso instrui os professores sobre como devem agir, determinando o que é esperado deles em termos de

metodologia e didática. A formação discursiva “comprometer-se com seu desenvolvimento” é a reafirmação do governo de si. Ainda que planejar, organizar, conhecer os alunos e famílias, é uma questão inerente ao ser docente, o documento repete tantas vezes como o docente deve agir, que explicita de alguma forma o que precisa ser internalizado pelo sujeito para evitar que ele se disperse deste percurso formativo. Essa recorrência integra uma estratégia para enfatizar os discursos que se pretende que se tornem atos.

Além disso, o eixo *Engajamento profissional*, ainda do mesmo documento, sugere que o professor deve “comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional” e “interagir com as famílias e a comunidade”, governa não apenas o que o professor faz em sala de aula, mas também como ele deve se comportar em relação à sua própria trajetória de desenvolvimento e ao contexto mais amplo em que atua. A formação continuada e o engajamento com a comunidade escolar são dispositivos de governamento (Foucault, 1998, p. 36) que mantêm o professor constantemente vinculado a um regime de aperfeiçoamento contínuo, sugerindo que ele deve estar sempre em processo de formação e nunca totalmente completo. Esses dispositivos de governamento são uma forma de exercer poder sobre o professor, definindo não apenas o que ele deve fazer, mas também como ele deve se perceber como profissional. Esse controle da conduta está alinhado com a ideia foucaultiana de que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, no sentido de que molda identidades e subjetividades.

A subjetivação imposta no caso da proposta de Referenciais Profissionais Docentes Para Formação Continuada define a constituição dos professores como sujeitos específicos – profissionais reflexivos, adaptáveis e engajados – dentro desse discurso.

O trecho que fala sobre “comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional” é um exemplo claro de subjetivação. O professor é subjetivado como alguém que deve estar continuamente se formando e se desenvolvendo, sugerindo que o profissionalismo docente está ligado à capacidade de autogovernar-se e de buscar constantemente o aperfeiçoamento. Essa autoformação é uma forma de governar a subjetividade do professor, fazendo com que ele internalize a necessidade de estar em constante transformação (Freitas, 2013, p. 11).

Além disso, a exigência de que o professor “crie e mantenha ambientes favoráveis à aprendizagem” e “realize intervenções pedagógicas diversas”, como

destacado no documento, constrói a imagem do docente como alguém que deve ser flexível e capaz de adaptar-se às necessidades dos alunos e ao contexto da sala de aula. O professor, então, não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que deve ser capaz de atuar de forma reflexiva e contextualizada, moldando sua prática de acordo com as demandas educacionais (Almeida, 2018, p. 62).

Essa construção do professor como um profissional multifacetado e em constante formação revela como o discurso educacional contemporâneo produz sujeitos que devem estar sempre em processo de autossuperação, o que reflete o poder que o discurso exerce sobre a construção da subjetividade docente.

Outro fator importante e que interfere na formação continuada dos professores é o tempo da carga horária de trabalho destinado às atividades extraclasse. A hora-atividade, considerada como o elemento mais desafiador e tão importante, que o CONSED produziu um documento, de 54 páginas, intitulado e dedicado às Diretrizes Orientadoras Para Tornar o Uso do 1/3 de Hora-Atividade Para Formação Continuada Mais Efetivo (CONSED, 2018), que serviu de embasamento para as diretrizes propostas pelas resoluções abordadas e pelo RCG. Nele, um GT de Formação Continuada, ao longo de 2018, produziu, com o objetivo de consolidar e compartilhar o conhecimento constituído, para subsidiar mudanças em políticas e programas de formação continuada nas redes de ensino público em todo o Brasil. Não se trata de um documento prescritivo/normativo, mas que tem uma relevante influência na organização dos estados para a formação dos professores da Educação Básica, criando planos de ação para serem implementados nas redes. Tensionando essa hierarquia normativa, fica perceptível a influência que a FCC exerce sobre as principais resoluções normatizadoras da formação de professores, através desse documento, elaborado por um pequeno e seletivo grupo autorizado a entrar na ordem desse discurso (Foucault, 1999, p. 37). Uma amostra muito restrita, se comparar com as necessidades da diversidade brasileira, que mais uma vez ignora o contexto social, econômico, cultural e histórico.

Outro ponto importante de se analisar, um dos pré-requisitos cruciais para a formação continuada, abordado por esse compilado discursivo, como citado ainda no último parágrafo, do quadro 14, refere-se ao tempo disponível para a formação continuada. Para examinar e intervir na qualidade da utilização do terço de hora-atividade.



Antes é preciso esclarecer que o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos profissionais do magistério público, é destinada para atividades de interação com os educandos é estabelecido pela chamada Lei do Piso (Lei 11.738/2008), em seu art. 2º, parágrafo 4º. Essa regulação do tempo docente em sala de aula deve ser entendida em consonância com o art. 67, inciso V da Lei de LDBEN (Lei 9.394/1996), que assegura aos profissionais da educação um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho (Brasil, 2008). Essa é uma informação de suma importância para o nosso tema, pois versa sobre um dos elementos mais relevantes para a formação docente, que é tempo de qualidade e, deve ser frisado, que deve estar incluído na carga horária de trabalho. Talvez esse seja o maior desafio, adequar a carga horária docente, para que este não trabalhe além das horas previstas em seu contrato de trabalho, promovendo uma formação eficiente sem sobrecarregá-lo.

É daí que emerge esse documento que compõe o polígrafo que está sendo analisado: Diretrizes Orientadoras Para Tornar o Uso do 1/3 de Hora-Atividade Para Formação Continuada Mais Efetivo, e assume seu protagonismo, pois pretende trazer soluções para estes problemas. Vejamos alguns trechos que abordam essas questões e os discursos constituídos por esse arcabouço para resolvê-las, em uma abordagem mais voltada para os secretários de educação, que será retomada quando da análise dos cursos ofertados para o EMG, nesse movimento de estender as camadas dessa trama e fazer a ligação desses discursos possibilitando a descrição de suas similitudes (Foucault, 2000).

A partir das investigações e discussões em grupo, foram consideradas essenciais as seguintes etapas:

- I. Regulação do 1/3 de hora-atividade para atividades extraclasse nas redes municipais e estaduais considerando e fortalecendo o regime de colaboração;
- II. Previsão de recursos financeiros em fontes diversas – federal, estadual, municipal e distrital – para garantia do 1/3 de hora-atividade destinado a atividades extraclasse e para execução de formação continuada.
- III. Condições para que os encontros formativos sejam pedagogicamente efetivos;
- IV. Monitoramento e avaliação do processo formativo da rede (CONSED, 2018).

O trecho acima pertence a um documento que integra diretamente as orientações repassadas pelo Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada (FCC, 2019). E participa deste recorte, por produzir algumas das

principais diretrizes norteadoras de muitas resoluções deste e de outros documentos usados pela Secretaria de Educação. Principalmente, no que tange às questões da utilização da carga horária do 1/3 de hora atividade. Os enunciados trazidos explicitam orientações em relação à regulação, previsão de recursos financeiros, condições para que encontros formativos aconteçam e monitoramento do processo formativo da rede. A exemplo disso, a Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020, que, atualizada de acordo com as normativas desse documento, determina que uma parte deste tempo seja destinado a formação continuada dos professores.

Ainda segundo o mesmo polígrafo, para cada etapa foram destacadas duas medidas essenciais para o trabalho das Secretarias de Educação no processo de tornar o uso do 1/3 de hora-atividade de forma mais efetiva para a formação docente, destacadas a seguir.

- I. Regulação do 1/3 de hora atividade para atividades extraclasse nas redes municipais e estaduais considerando e fortalecendo o regime de colaboração;
- II. Previsão de recursos financeiros em fontes diversas - federal, estadual, municipal e distrital - para garantia do 1/3 hora-atividade destinado a atividades extraclasse e para a execução de formação continuada;
- III. Garantia de distribuição de parte da jornada de trabalho docente para formação continuada aliada à orientação sobre o uso e monitoramento desse tempo;
- IV. Regulação do regime de colaboração para o cumprimento do 1/3 voltado para formação de professores entre estados, municípios e distrito federal.
- V. Presença de formador capacitado na escola e garantia de estrutura de apoio a esse formador na rede de ensino;
- VI. Garantia, na formação continuada, do desenvolvimento da prática investigativa com foco na melhoria das ações didático-pedagógicas e seus resultados;
- VII. Implementação de uma estrutura de monitoramento, nos diferentes níveis de gestão que permita verificar, com indicadores e evidências claramente definidos, se a formação continuada alcançou os resultados esperados com eficácia, eficiência e efetividade;
- VIII. Definir indicadores voltados para avaliar a formação continuada do professor, considerando a formação integral dos estudantes, nos aspectos sociais, emocionais e cognitivos (CONSED, 2018).

A regulação do 1/3 de hora atividade e a previsão de formação continuada aparecem como mecanismos de controle que organizam e delimitam o discurso pedagógico e a prática docente. Seguindo a linha de *A Ordem do Discurso*, Foucault (1999) descreve como o poder exerce controle sobre o que pode ser dito, quem pode falar, e em que condições isso pode ocorrer. No caso deste discurso, observa-se um esforço para normatizar o uso do tempo docente, enfatizando que

parte da jornada de trabalho deve ser destinada a atividades extraclasse e à formação continuada.

Esses elementos não são neutros, mas formam parte de um regime de verdade que organiza e legitima certas práticas educacionais enquanto exclui outras. A menção à estrutura de monitoramento com indicadores e evidências que possam avaliar a eficácia da formação continuada reflete um mecanismo de regulação do discurso, onde as práticas pedagógicas são avaliadas de acordo com padrões pré-estabelecidos, produzindo uma visão técnica da educação. “A Verdade é construída mediante certos procedimentos regrados e está diretamente relacionada aos sistemas de poder que ela própria produz” (Castro, 2009, p. 421).

Ao definir que a formação deve ser monitorada e avaliada por indicadores de eficácia e eficiência, o discurso legitima uma forma específica de conhecimento e exclui outros modos de pensar a educação que talvez não se enquadrem nesses critérios mensuráveis. Isso remete ao que Foucault (1999) chama de procedimentos de exclusão no discurso: práticas e saberes que fogem ao controle são marginalizados ou desqualificados.

A regulação do 1/3 de hora-atividade e a necessidade de formação continuada instituem um controle sobre a prática dos professores, definindo como eles devem utilizar parte do seu tempo de trabalho, além de estabelecer parâmetros para sua capacitação contínua. Esses dispositivos impõem uma certa conduta profissional, na qual o professor deve estar constantemente envolvido em processos de aperfeiçoamento e monitoramento (Silva, 2019, p. 47).

A exigência de que parte da jornada de trabalho docente seja dedicada à formação continuada e à melhoria das ações didático-pedagógicas não só estabelece padrões de comportamento, mas também molda a maneira como os professores devem se perceber enquanto profissionais. Ao vincular a formação à necessidade de eficácia, eficiência e efetividade, o discurso cria uma subjetividade docente voltada para a busca de resultados mensuráveis, alinhada às expectativas institucionais que governam para o mercado econômico (Almeida, 2018, p. 29).

O envolvimento de formadores capacitados na escola e a ênfase na prática investigativa para a melhoria da ação pedagógica sugerem que o professor deve internalizar uma postura reflexiva e investigativa. Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, descreve como as instituições disciplinam os corpos e as mentes dos indivíduos, e isso se reflete nesse discurso sobre a formação docente. O professor deve, ao

mesmo tempo, ser controlado externamente (por meio de monitoramento e indicadores), mas também controlar a si mesmo, refletindo sobre sua prática e buscando aperfeiçoamento constante.

As subjetividades construídas pelos discursos desse documento apontam também as responsabilidades das instituições governamentais federais, estaduais e municipais, admitindo a necessidade de investimentos financeiros e regulamentações mais claras a respeito da utilização do 1/3 da hora-atividade. Mais que isso, demonstram as necessidades de adaptação deste tempo proporcionalmente de acordo com o número de turmas e estudantes por docente, para que de fato exista um tempo de qualidade dedicado para cada etapa de trabalho do professor, como estudar, planejar, avaliar e organizar as rotinas administrativas atendendo ao disposto no art. 67, inciso V da LDBEN (Brasil, 1996).

O diagnóstico para implementação do 1/3 de hora-atividade deve considerar a distribuição dos alunos e professores nas diversas etapas de ensino e nas escolas da rede, observar a relação entre quantitativo de alunos e de professores para otimização de espaços e recursos, calcular a jornada docente necessária para cumprir as necessidades da rede e então comparar a jornada necessária com a jornada docente que há disponível na rede (CONSED, 2018).

O que se percebe cotidianamente é uma sobrecarga do professor, havendo até mesmo um senso comum, inclusive com a propagação de *memes* pelas redes sociais, que romantizam e normalizam a sobrecarga de trabalho desses profissionais. Segundo Laval (2019), a partir da flexibilização das leis trabalhistas houve o apagamento da divisão entre vida privada e profissional. Basta entrar em qualquer curso EAD de formação, em um sábado, domingo ou qualquer dia da semana, às 23 horas, para ver uma enorme quantidade de professores respondendo às atividades, na maioria das vezes, sem ganhar nenhum centavo a mais por isso.

O conceito de regime de colaboração entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual, municipal) para garantir a implementação dessas atividades também reflete um mecanismo de governo. Ao colocar em prática um regime colaborativo, o discurso incorpora uma rede de governança que ultrapassa a simples regulação individual da conduta docente, envolvendo também a articulação entre as diferentes instâncias de poder para garantir a implementação das normas. Foucault (1999), em sua obra *Microfísica do Poder*, descreve como o poder se exerce em uma rede de relações, operando de maneira difusa e capilar. Nesse caso, a

regulação da formação continuada e a distribuição da jornada de trabalho docente são manifestações dessa microfísica do poder, onde o controle sobre a prática educativa não vem de uma única fonte, mas é articulado entre diferentes níveis de gestão.

A próxima subseção é dedicada a descrever de forma crítica, os discursos do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM).

#### **5.1.4 Os textos do Referencial Curricular Gaúcho no contexto do Novo Ensino Médio**

Por sua vez, o RCG segue as normatizações pautadas pelos discursos dos documentos relacionados anteriormente, talvez por isso que a maior parte do seu conteúdo é voltado às diretrizes curriculares para os estudantes e, das 287 páginas, apenas 02 são dedicadas à formação docente (SEDUC-RS, 2022). No primeiro bloco do quadro, na parte que se refere à formação inicial docente, o recorte trazido é um registro discursivo reproduzido do documento Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada, sobre a formação inicial e, no segundo bloco, sobre a formação continuada.

Seguindo a hierarquia de governo na rede desta análise, o quadro 15 traz recortes do RCGEM (SEDUC-RS, 2022), que tratam da formação inicial e para os professores do RS, voltadas à implantação da Reforma do NEM.

Quadro 15 – Fontes da pesquisa

<b>Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio – Sobre Formação Docente Inicial</b>
As formações de professores atendem o objetivo geral de desenvolver conteúdos de qualidade científica e relevância educativo-pedagógica para atender as exigências humanas de conhecimento das individualidades em interação nas escolas, almejando a excelência pedagógica, educacional, científica e do conhecimento nas diversas modalidades, níveis e cursos mantidos nas escolas de cada território e de cada rede.

Fonte: (SEDUC-RS, 2022).

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (1999) argumenta que o discurso não é simplesmente uma forma de expressar o pensamento, mas sim um campo de lutas de poder que define o que pode ser dito, quem pode falar e em que condições isso ocorre. No discurso analisado, a ênfase na formação de professores com qualidade científica e relevância pedagógica atua como um mecanismo de controle, que define o tipo de conhecimento legítimo a ser transmitido nas escolas. Esse discurso estabelece a produção científica e pedagógica como os pilares da excelência educativa, construindo um regime de verdade que orienta o papel do professor como detentor de saberes altamente especializados. Ao destacar a relevância educativo-pedagógica, o discurso normatiza o que é considerado essencial na formação docente, ao mesmo tempo que exclui outras formas de conhecimento que não correspondem a esses critérios. Como Foucault (1999) menciona, o discurso regula e organiza o campo de saberes que são permitidos dentro de um determinado contexto social.

A busca pela excelência pedagógica sugerida pelo discurso atua como um dispositivo de governo, uma vez que cria normas que regulam a atuação dos professores (Almeida, 2018, p. 43). Ao estabelecer o que é esperado do docente – ou seja, o domínio de conteúdos científicos e pedagógicos – o discurso define um ideal de professor que deve se enquadrar em práticas educativas baseadas em evidências científicas. Isso implica que a conduta docente deve ser constantemente orientada para o aperfeiçoamento profissional e o alinhamento com esses padrões de excelência. Porque dar conta de todas essas demandas se tornou “sinônimo de êxito na performance” profissional (Freitas, 2013, p. 11).

Esse tipo de governo molda não só o comportamento, mas também o modo como os professores se percebem enquanto profissionais. A imposição de um ideal de excelência pedagógica funciona como um mecanismo que conduz os professores a autoavaliar e autorregular suas práticas. Eles são levados a acreditar que devem estar continuamente em desenvolvimento, o que os leva a internalizar uma postura de autoaperfeiçoamento (Silva, 2019, p. 41).

No contexto da formação de professores, o conceito de governo também se estende à ideia de que o conhecimento é uma forma de poder (Foucault, 1998, p. 45). A ênfase na qualidade científica como critério de formação remete à maneira como o poder institucional está intrinsecamente ligado à produção de conhecimento, como mencionado por Foucault em *Microfísica do Poder*. As

exigências por qualificação contínua, estabelecidas por normativas pedagógicas, são estratégias de controle que garantem a conformidade dos docentes às políticas educacionais vigentes.

Essa construção do docente como sujeito científico e reflexivo também se articula com o conceito de *biopolítica* em Foucault, no qual o controle sobre os corpos e as vidas se dá por meio de práticas normativas. A exigência de excelência científica e pedagógica impõe uma forma de controle sobre os corpos docentes, na medida em que sua prática deve estar em conformidade com certos critérios de qualidade e relevância. Silva (2019, p. 156) traz um exemplo relevante desta problematização, pois discute como os discursos educacionais moldam os sujeitos docentes por meio de processos de normalização e controle. Ele aponta que as reformas curriculares e as exigências de formação contínua criam um campo discursivo que regula não só o que os professores ensinam, mas também como eles devem ser enquanto sujeitos profissionais.

#### Quadro 16 – Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio

<b>Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio – Sobre Formação Docente Continuada</b>
<p>A formação permanente dos professores é previsão da legislação e da BNCC e compõem as exigências inadiáveis do RCGEM, especialmente, a previsão estabelecida pela Resolução CEEEd-RS nº 349/2019, em seu artigo 5º. Por formação permanente compreende-se a oferta de oportunidades de conhecimento aos coletivos docentes, de gestores e dos quadros de colaboradores das escolas e das redes, no sentido de desenvolver, implementar, avaliar e qualificar o trabalho pedagógico e as ações intrínsecas às atividades educacionais. A formação permanente envolve também o estímulo, o incentivo e o financiamento para a progressão em estudos de atualização, aperfeiçoamento e especializações através da criação de programas específicos para as redes que compõem o território gaúcho, com encontros, cursos, graduações e pós-graduações. Preferencialmente, as formações se desenvolvem em integração com as redes de cada território para fomentar a integralidade de objetivos e viabilização de projetos coletivos, pedagógicos e científicos.</p> <p>O RCGEM prevê, nesse sentido, a necessidade de realizar cursos de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento, em parceria com instituições públicas e privadas, contemplando as necessidades e as demandas dos docentes; organizar e desenvolver encontros de formação em serviço para qualificação de docentes, atendendo à diversidade de demandas e objetivos de qualificação; e organizar formações em parceria com órgãos, entidades e instituições públicas e</p>

privadas desde os territórios regionais e das redes considerando as potencialidades científicas de entidades formadoras regionais, estaduais, nacionais e internacionais.

Com as formações permanentes, o RCGEM prevê o fomento ao conhecimento intelectual, científico e emocional dos agentes envolvidos no processo educacional, as instrumentalizações necessárias para atendimentos qualificados nos setores e nas salas de aula e o estímulo forte à emancipação pedagógica resultante da leitura, do estudo e da autoria docente. A dimensão da formação em serviço se viabiliza, também, pela constituição de grupos de estudos e de pesquisas, com previsões de carga horária para produções intelectuais, teóricas, reflexões, debates e comunicações dos estudos. É necessário, nesse sentido, que as formações permanentes se desenvolvam a partir das demandas dos sujeitos envolvidos, nos períodos e modalidades solicitadas pelo coletivo. Isso implica definições coletivas e compromissos com as formações.

Fonte: (SEDUC-RS, 2022).

Quanto à formação continuada, nos excertos trazidos, percebe-se que o RCGEM se organiza para atender às imposições das normativas federais, conforme explicitado em seu texto: “O RCGEM prevê, nesse sentido, a necessidade de realizar cursos de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento, em parceria com instituições públicas e privadas, contemplando as necessidades e as demandas dos docentes” e neste outro: “Com as formações permanentes, o RCGEM prevê o fomento ao conhecimento intelectual, científico e emocional dos agentes envolvidos”. Demonstrando que ainda está em fase de organização destas exigências inadiáveis, como é mencionado no mesmo documento.

No contexto da formação permanente de professores, o discurso normatiza o processo de formação docente ao determinar que a formação deve ser contínua e alinhada às demandas das instituições educativas, como a BNCC e o RCGEM. Esse controle discursivo se manifesta no fato de que as formações são previamente planejadas, reguladas e estruturadas por meio de legislações e resoluções específicas, como a Resolução CEEEd-RS nº 349/2019. Isso significa que a formação dos professores não é uma prática autônoma, mas sim uma atividade institucionalizada, projetada para atender a objetivos coletivos e estatais (Almeida, 2018, p. 94). O discurso aqui atua como um mecanismo que delimita o que é legítimo no processo formativo, reforçando a ideia de que os saberes docentes devem ser sempre atualizados conforme as “necessidades e demandas” que surgem no contexto educacional.



Além disso, ao promover a “emancipação pedagógica” e o “conhecimento intelectual, científico e emocional”, o discurso constrói um ideal de docente que deve ser cientificamente atualizado e emocionalmente habilitado para lidar com as complexidades do ensino. Esse ideal se articula com o que Foucault (1998) descreve como estratégias de controle do saber, em que o poder se exerce por meio da normatização e hierarquização do conhecimento, impondo determinadas formas de saber como mais válidas ou necessárias para o exercício docente

O *governo* implica orientar a maneira como os indivíduos devem agir, pensar e se comportar, sem necessariamente exercer um poder repressivo direto (Foucault, 1998). No discurso sobre a formação permanente de professores, o governo se manifesta nas diretrizes que orientam o desenvolvimento profissional docente.

A formação permanente dos professores descrita no texto visa garantir que a conduta dos educadores seja moldada conforme as exigências pedagógicas e científicas estabelecidas pelas instituições de ensino e pelas políticas públicas. A ideia de que a formação deve ocorrer de forma contínua e integrada às redes territoriais de ensino é uma forma de governar a prática docente, assegurando que os professores estejam sempre alinhados com os objetivos educacionais e as demandas institucionais.

O *governo* é exercido pela exigência de que a formação docente atenda à “diversidade de demandas e objetivos de qualificação”, o que implica a imposição de um regime contínuo de atualização e aperfeiçoamento. Ao enfatizar a necessidade de “grupos de estudos”, “previsões de carga horária para produções intelectuais” e “debates e comunicações dos estudos”, o discurso fomenta uma cultura de autoavaliação e autorregulação entre os professores, que passam a ser conduzidos a aprimorar suas competências para responder às exigências educativas.

Ao moldar a conduta profissional dos docentes, o governo assegura que os professores internalizem as normas e expectativas da institucionalidade educacional, operando como agentes dentro de uma rede de poder que os impulsiona a buscar a excelência pedagógica e científica. Este é um exemplo do que Foucault denomina de *biopolítica*, onde o poder se volta para a gestão da vida (neste caso, a vida profissional dos professores) e para a regulação das práticas cotidianas.

Silva (1999) e Veiga-Neto (2003), discutem como as políticas educacionais e os discursos sobre formação docente constituem os professores como sujeitos governados, que internalizam as normas e os discursos impostos pelo sistema educacional. Nesse sentido, a formação permanente, ao mesmo tempo que busca emancipar os professores, também funciona como um dispositivo disciplinar, moldando suas subjetividades conforme as expectativas institucionais.

Essa subjetivação ocorre através de uma série de mecanismos discursivos que definem o que significa ser um “bom professor”, que seria aquele que se compromete com o aperfeiçoamento contínuo. Esse modo de ser docente, como sugere Foucault (1998), é moldado por dispositivos de poder que impõem padrões de conduta e expectativas sociais sobre os professores.

O próximo capítulo é dedicado a analisar a formação docente que de fato vem sendo oferecida aos professores do RS, no intuito de traçar problematizações através da inserção dos pontos de intersecção entre esses discursos e aqueles produzidos na condução da formação.

## **6 (CON)FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO DO RS**

O foco principal desta pesquisa é a formação continuada de professores, principalmente a que está sendo orientada pela Reforma do Ensino Médio. Tanto a formação inicial (que é a base) quanto a formação continuada (o aperfeiçoamento), necessitam urgentemente de atenção, discussão e reformulação, como pudemos observar no capítulo anterior, no entanto o objetivo mais premente é a formação continuada. Para isso, este capítulo é constituído por unidades analíticas que se somam a essa rede de interseções.

Face à necessidade de parâmetros para o que deveria ser uma formação docente qualificada, busquei nas referências das pesquisas que constituem o Estado do Conhecimento desta dissertação, os estudiosos que embasam os estudos sobre formação docente e, dentre eles, os que mais se destacam são Demerval Saviani (2005), que não se situa no referencial foucaultiano, mas que traz relevantes contribuições para o tema. Outro estudioso que tem publicações importantes dentro dessa temática, é Antônio Nóvoa (2019, 2017), ele se soma a Saviani (2005), afirmando de acordo com seus estudos, que, ao longo do tempo, a formação

profissional docente não recebeu os investimentos intelectuais e financeiros devidos à sua importância, responsabilidade, complexidades e dificuldades. Os trabalhos destes pesquisadores também apontam que esse movimento deve ser de dentro da escola para fora, com a construção de momentos de discussão, frequentes e de qualidade, sobre a formação docente nos espaços de trabalho e em conjunto, entre os atuantes e iniciantes deste ofício.

Em uma entrevista para a *Educar em Revista*, Nóvoa (2022) defende que é imprescindível compreender a complexidade da profissão docente em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Trata-se de um conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. E é com base nesse conhecimento que ele afirma que se devem organizar novos modelos de formação: uma formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado. Essa é a formação ideal que deveria ser oportunizada aos professores.

A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Assim sendo, é imprescindível a presença e a participação da profissão, tanto dos lugares da profissão (as escolas), como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos. Não há formação de professores sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada (Nóvoa, 2022, p. 2).

Para ele, aliar teoria e prática é fundamental para uma boa formação inicial e continuada e para isso não se pode ignorar os lugares da profissão, que são as escolas e os profissionais, que são os professores. A garantia desses espaços e tempos para autoconhecimento e autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas, são conceitos-chaves capazes de ampliar o conhecimento individual, não individualizador/individualista, posto que o principal é a compreensão do coletivo e dele não se pode dissociar, para impactar de forma significativa e positiva o trabalho na educação. Não que apenas isso resolveria os problemas de desempenho e evasão escolar no Ensino Médio, seria ingenuidade acreditar que somente melhorando a qualificação dos docentes, sem reparação e desenvolvimento social, resolve-se o problema da educação, entretanto, sem qualificação da formação docente todos os problemas se agravam (Santos;

Diniz-Pereira, 2016, p. 287). É uma profissão complexa e que envolve particularidades que precisam ser exploradas:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, - Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas (Nóvoa, 2019, p. 4).

Levando em consideração a relevância desses elementos, é preciso pensar quais são os espaços e os tempos de formação continuada oferecidos aos professores do Ensino Médio do RS, voltados para a implantação do EMG? É preciso se atentar também à qualidade do que é ofertado, levando em consideração os objetivos pretendidos e o que é desenvolvido, observando se ocorre formação ou conformação dos docentes para a Reforma do NEM. Na seção a seguir, faço a descrição analítica dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-RS aos professores do Ensino Médio da rede pública estadual, da qual eu faço parte.

É possível estabelecer, a partir do ponto de vista desses especialistas, requisitos sobre a formação docente para essa discussão e traçar comentários em comparação com os discursos dos documentos oficiais e o que está sendo praticado nos materiais formativos oferecidos para a reforma do EMG dentro da racionalidade neoliberal.

Antes de analisarmos essas formações discursivas, é importante retomar alguns preceitos da análise do discurso inspirada em Foucault. Elucidar que esta pesquisa tende a tensionar os discursos sem a pretensão de descobrir uma verdade imanente escondida sob as palavras (Foucault, 1999), mas sim para fazer emergir os contextos de produção e as escolhas políticas por determinados enunciados em prejuízo de outros, para tecer comentários que possam descrever as subjetividades produzidas para o governo docente na racionalidade neoliberal e como as (con)formações estão voltadas para o engajamento e às subjetividades produzidas.

Neste sentido, as próximas seções deste capítulo, juntamente com o capítulo 6 são dedicados à análise crítica dos discursos desses textos que se juntam nessa

rede (Goulart, 2018), que faz a interlocução entre os documentos e a formação continuada para EMG, buscando as intersecções proporcionadas pelos pontos de aproximação que determinam suas similitudes (Foucault, 1999, p. 37).

## 6.1 O APARATO TECNOLÓGICO DE GOVERNAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO

Esta subseção trata da apresentação das ferramentas tecnológicas utilizadas para o governo da formação dos professores para o EMG, tomando todas as precauções para trazer somente os materiais de domínio público. No intento de explicitar como são produzidas algumas subjetividades em relação ao que é proposto nesta reforma, como elas integram esse aparato e são utilizadas para o convencimento e aceitação de condições que aprofundam a precarização do trabalho docente.

Em 2018, incorporando e executando as orientações da BNCC, a SEDUC-RS colocou à disposição dos professores um canal no YouTube, intitulado TV Seduc, e um Portal Educacional de estudos repleto de cursos autoinstrucionais na modalidade EAD, ou seja, o professor acessa os conteúdos de acordo com a sua disponibilidade de tempo (à noite, nos feriados e finais de semana), de maneira autônoma (individual/individualizada) (Costa, 2019, p. 40), por meio de materiais (*lives*, *webinários*, *vídeos*, *apostilas*, *sites* etc.) autoexplicativos e sem o acompanhamento de um tutor, ou de seus pares, produzindo subjetividades para o governo de si e conseqüentemente dos outros (Foucault, 1998, p. 282). Ferramenta basilar da formação docente do RS e de 2020 a 2023 (período pandêmico da COVID-19), esse canal, na plataforma YouTube se torna um dos principais meios de formação pedagógica além das reuniões *on-line* pelo Google Meet, *lives*, tutoriais e cursos EAD.

Esse aparato tecnológico de governo se utiliza de todas essas ferramentas para conduzir os docentes na implantação dessas novas diretrizes. Encurralando-os pelos enunciados normativos que se utilizam dos discursos sobre “garantir resultados considerados positivos nas avaliações externas, em busca da eficiência e da qualidade do sistema educacional” (Costa, 2019, p. 25), para conformar esses profissionais.

Em 2018, foi lançado o TV Seduc<sup>6</sup>, segundo sua própria autodescrição, disponível no YouTube, é o:

Canal oficial da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul com informação, aprendizagem e entretenimento! Criamos conteúdos voltados para a comunidade escolar. Temos mais de 120 mil inscritos e seguiremos juntos para levar a educação pública ainda mais longe.

Na TV Seduc RS, você encontra:

- AULÕES AO VIVO PARA O ENEM
- Novidades da rede estadual de educação
- Formações para professores
- Destaques dos estudantes e professores de todo o Estado
- Transmissões ao vivo de eventos

No geral, canais no YouTube são perfis criados por usuários da plataforma para publicar e compartilhar vídeos. Cada canal pertence a um usuário ou uma organização, e nele são armazenados os vídeos postados, organizados por data, temas ou *playlists* (listas de reprodução), facilitando a navegação e o acesso ao conteúdo. Esses canais podem abordar uma infinidade de temas, como entretenimento, educação, tecnologia, música, culinária, entre outros. Para melhor entender as funções desses canais, em uma busca rápida no Google, encontra-se uma lista das principais:

**Compartilhamento de Conteúdo:** Canais permitem que criadores publiquem seus vídeos para alcançar o público e divulgar temas de interesse, desde conteúdos informativos e educacionais até entretenimento.

**Construção de Comunidade:** Criadores de conteúdo interagem com seu público por meio de comentários e transmissões ao vivo, formando uma comunidade em torno de interesses comuns.

**Monetização e Geração de Renda:** Muitos canais monetizam seus vídeos através de anúncios, patrocínios ou venda de produtos e serviços, tornando-se uma fonte de renda para criadores.

**Educação e Aprendizado:** Canais educativos oferecem tutoriais, aulas, dicas, entre outros, sobre diversos assuntos, sendo uma importante ferramenta de aprendizado.

**Marketing e Promoção:** Empresas e marcas usam canais para divulgar seus produtos e serviços, além de fortalecer sua imagem com conteúdos relevantes (Digital Unite, [202-], tradução livre).

É uma ferramenta tecnológica de alto poder, de alcance mundial que tem entre suas principais funções, procedimentos que se forjam sob a influência da racionalidade neoliberal e que visam lucros e a condução dos sujeitos (Foucault, 2008, p. 195). A educação estaria atrelada às funções de: compartilhamento de conteúdos; construção de comunidade; educação e aprendizado. E sobre os lucros,

---

<sup>6</sup> Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/c/tvseducrs>

mesmo que não use a função de monetização e geração de renda, por ser um canal de uma entidade governamental sem fins lucrativos, ainda assim gera lucros, principalmente às empresas parceiras destes eventos, através do marketing e promoção dessas marcas, entre elas destacam-se as que mais aparecem nos vídeos e *lives* são: Itaú, Serviço Social da Indústria (SESI), Instituto longo, além da UNDIME, que é uma associação sem fins lucrativos.

O canal tem 125 mil inscritos e já acumula 1.746 vídeos, chegando a um total de 7.430.791 (sete milhões quatrocentos e trinta mil, setecentos e noventa e uma) visualizações. Dentre esse enorme contingente de materiais, os de interesse para essa pesquisa são os materiais voltados para a formação dos docentes para o EMG que é regido pelo NEM.

O uso desses aparatos tecnológicos e o advento da pandemia de COVID-19 ocasionaram mudanças radicais na formação continuada, até mesmo as jornadas pedagógicas, que antes eram grandes encontros presenciais para a discussão da realidade escolar, vivida por professores de uma determinada localidade, se transformou em sequências de *lives* que devem ser assistidas pelos professores em momentos organizados nas escolas. São *lives* que têm o objetivo de orientar e conduzir os docentes para determinadas subjetividades que atendem as demandas da racionalidade neoliberal. Assim como também os sistemas de *softwares* de gestão que estão, entre outros aparatos, definidos como “meios inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (Rose, 2001, p. 37 *apud* Dourado; Sales, 2022, p. 242-243):

Elas operam discursivamente, utilizando-se das funções pelas quais o discurso se encarrega no que diz respeito à produção de sujeitos e objetos por meio da incitação, indução, sedução, condução, regulação, enfim, da sua possibilidade de governar condutas (Dourado; Sales, 2022, p. 243).

E é através dos textos que novas tecnologias de governo são mobilizadas nas implantações das reformas das políticas públicas educacionais.

No intuito de analisar alguns desses discursos, a próxima subseção traz a análise dos discursos de uma *live*, feita em resposta à grande insatisfação demonstrada pela comunidade escolar em relação ao NEM, intitulada “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate”.

### 6.1.1 Analisando lives como parte do aparato tecnológico do governo para a (con)formação docente

Nesta subseção, são mapeados alguns excertos das *lives*, intituladas: “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate” e “Novo Ensino Médio: experiências exitosas pelo Brasil”, ambas publicadas no YouTube em 2023, através do Canal TV Seduc RS.

Deixando que o objetivo geral deste estudo, de fazer uma análise hiper-crítica dos discursos da racionalidade neoliberal na condução dos docentes, através da formação ofertada para a implantação do NEM, guie os comentários desta escrita, fazendo o escaneamento desses discursos dentro da rede conceitual descrita aqui, objetivando traçar roteiros que possam auxiliar nessa busca pelas formações discursivas mais comunicativas, da qual extraímos todo o seu sentido oculto (Foucault, 2008).

Desde a sua implantação, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, vem sendo muito questionada devido a insatisfação geral<sup>7</sup> por parte dos professores, estudantes e instituições de ensino superior com seus estudiosos em grupos de pesquisa sobre educação, que apontam as fragilidades dessa reforma, principalmente em relação ao aprofundamento da desigualdade entre o ensino público e o privado, organizando movimentos pela revogação do NEM, com campanhas através das redes sociais e mobilizações de rua em vários estados. No primeiro semestre de 2023, essa rejeição ganhou força e visibilidade de tal forma, que o MEC precisou se pronunciar e anunciar uma suspensão no processo, para abrir uma consulta pública. E foi neste momento, mais especificamente no dia 22 de maio de 2023, às 14 horas, que a SEDUC-RS transmitiu, ao vivo, uma *live* intitulada “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate”, apresentada pela Secretária de Educação Raquel Teixeira, com a participação do Subsecretário de Desenvolvimento da Educação, Marcelo Jerônimo Araújo (O Ensino [...], 2023). Esse material audiovisual é uma construção discursiva que tem uma intencionalidade (Foucault, 1999, p. 24), e por isso precisa ser melhor observada. Dessa forma, segundo Bartho e Azeredo (2021, p. 1591):

---

<sup>7</sup> Trago tal argumento por ser professora de escola pública, atuante no Ensino Médio quando da implantação da reforma e ter participado das formações propostas aos docentes e vivenciando muitos desses aspectos. Não apenas isso, mas também observando os movimentos digitais, divulgados pelas instituições que estudam as políticas públicas para o Ensino Médio brasileiro.



O discurso é a materialidade da ideologia; a língua, a materialidade do discurso. [...] Em outros termos, acessando os discursos, é possível observar como o sujeito produz sentidos, a partir de sua formação ideológica e de seu trabalho com a língua. O discurso é, portanto, nosso ponto de análise, e a busca por interpretá-lo se dará por meio de sua materialidade, a língua, realizada em enunciados e textos.

Os meios tecnológicos tem por finalidade intrínseca a homogeneização e padronização dos processos de implementação das mudanças, propostas pelas políticas públicas educacionais, neste caso, as voltadas para o NEM. Políticas educacionais no plural, porque “funcionam como mecanismos distintos em relação a seus objetivos específicos, mas encontram-se, taticamente, alinhadas em relação às suas funções de regular e governar as práticas escolares como um todo” (Dourado; Sales, 2022, p. 245), seguindo as novas tendências da *racionalidade neoliberal*, mesmo em contextos diferentes. Ainda conforme as mesmas autoras:

O neoliberalismo é visto como uma prática governamental que constrói novas percepções de Estado, de mercado, de propriedade, do mundo do trabalho e do controle do corpo, criando novas formas de existências (Lagasnerie, 2013). Ele opera por meio de tecnologias que *governam a mentalidade* dos indivíduos dando-lhes condições de aceitabilidade. [...] Nessa perspectiva, estamos entendendo que o neoliberalismo funciona como uma *governamentalidade*, acionando, discursivamente, tecnologias capazes de engendrar sua lógica nas práticas docentes, investindo na produção de objetos e sujeitos docentes do tipo neoliberal (Dourado; Sales, 2022, p. 243, grifos dos autores).

Atuando diretamente por meio das/nas práticas que envolvem esses docentes e o que será propagado em seu fazer pedagógico, que conduzirá inúmeros outros sujeitos. Utilizando-se de mecanismos variados, como mídias digitais e plataformas virtuais, para disseminar os discursos e pulverizá-los até que cheguem aos professores. Para fazer esse exercício de rever a *live* e poder fazer um levantamento e a escolha dos excertos, produzi um breve roteiro, a fim de que eu pudesse realizar a análise da *live* sobre a condução dos docentes:

- Qual a intenção da transmissão desta *live*?
- Qual o papel do discurso emitido no vídeo para o governo da formação docente para a concretização da Reforma do Ensino Médio?

- Quais as subjetividades neoliberais determinadas aos docentes, através da transmissão?

A seguir, enumero endereço e transcrevo 5 excertos selecionados de modo a contribuir com as respostas às questões do roteiro, recortados da fala da Secretária de Educação do RS, retirados da *live* “O Ensino Médio no RS: atualizando o debate” (O Ensino [...], 2023), que evidencia uma política do governo estadual na condução dos docentes para a sua formação. Escolho esse vídeo por ser público, e ele será submetido à *análise do discurso* de acordo com os estudos foucaultianos, observando o *governo* da formação docente para o NEM.

#### Quadro 17 – Excerto 1

Secretária de Educação: Porque que nós achamos importante essa conversa sobre Ensino Médio. Vocês devem estar ouvindo gente falando que vai revogar a reforma do Ensino Médio, outros que não vai revogar e é muito importante nesse momento a gente ter uma *unidade de pensamento e de conhecimento*, se não, *diferentes narrativas começam a gerar ruídos*, gerar insegurança e isso não é bom.

Fonte: O Ensino [...] (2023, grifos nossos).

#### Quadro 18 – Excerto 2

Secretária de Educação: O que depende de nós, nós podemos fazer, o Marcelo e eu podemos estar fazendo outras conversas desse tipo pra que todos nós possamos estar atualizados, estarmos na “mesma página”, como eu disse, *com a mesma narrativa, os mesmos conhecimentos*.

Fonte: O Ensino [...] (2023, grifos nossos).

Os excertos 1 e 2 precisam ser analisados em conjunto porque, embora tenham sido proferidos em momentos distintos da transmissão, reforçam a mesma mensagem sobre a intenção da *live*, que é, segundo a Secretária, criar uma unidade de pensamento e conhecimento para produzir uma narrativa única e homogênea, que elimine os ruídos gerados por diferentes narrativas a respeito da Reforma do Ensino Médio no RS. O 1º excerto foi falado no início da *live* e o 2º excerto foi proferido já na finalização da transmissão e reafirma o 1º quase com as mesmas expressões, que são destacadas no texto transcrito e apresentado no quadro acima.

Os “ruídos” referidos na *live* referem-se, na realidade, aos crescentes movimentos pela revogação do Novo Ensino Médio, organizados por entidades e instituições das mais variadas áreas da esfera educacional do Brasil inteiro. O substantivo “ruído” remete a pequenos barulhos, que interferem na comunicação, mas não são muito significativos (ABL, 2023c), numa tentativa de apequenar o movimento que é contra a reforma. Na construção dos discursos de governamento dos docentes para aceitar a reforma, “existem técnicas que são pensadas, calculadas, organizadas” (Foucault, 2014 *apud* Santos; Curi; Marques, 2020, p. 5). Isso fica claro na interposição dos excertos 1 e 2, quando ela fala que o intuito da conversa é criar uma unidade de pensamento que elimine as narrativas que geram inseguranças com a implementação da reforma. Segundo Foucault, “existem múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (2018, p. 282 *apud* Santos; Curi; Marques, 2020, p. 5).

A *live* é uma transmissão em tempo real, realizada através de um meio virtual. É uma ferramenta que faz parte das tecnologias que, principalmente depois da pandemia, vem dominando a condução dos sujeitos, pela sua facilidade de acessar a todos. Quando os movimentos de rejeição à reforma começam a ganhar força, a SEDUC-RS convoca a todos os docentes e comunidade escolar em geral para assistir a essa *live*, na qual tem o intuito de disseminar um discurso e conduzir os professores da rede estadual de ensino.

Quando fala, no 2º excerto “o que depende de nós, nós podemos fazer, o Marcelo e eu podemos estar fazendo outras conversas desse tipo pra que todos nós possamos estar atualizados” (O Ensino [...], 2023), fica claro a impotência da SEDUC-RS diante do macropoder da Lei 13.415/2017. Desse modo, o sujeito, acomodado e assujeitado pelo discurso alheio, neste caso de uma autoridade estadual, é peça fundamental para a reprodução e a disseminação na sociedade, dos discursos com efeitos de verdade do macropoder referente à reorganização do Ensino Médio (Dourado; Sales, 2022). Também é uma forma de conformar e conduzir os docentes à submissão ao discurso de verdade sobre o NEM. “O discurso com efeitos de verdades dos macropoderes foi reproduzido nos discursos dos micropoderes materializados” (Santos; Curi; Marques, 2020, p. 1) na *live* para o assujeitamento dos corpos.

Secretária de Educação: O nosso papel é estudar e se preparar para o que vier, porque essa definição não é nossa. [...] Vivemos num tempo em que se tem que ser aberto, flexível e colaborativo. Então a gente tem que pensar nas nossas escolas também, Marcelo, para que preparem os alunos para terem essa abertura, para serem abertos, pra serem flexíveis, pra serem colaborativos e saberem viver num mundo híbrido.

Fonte: O Ensino [...] (2023).

O excerto 3 retrata bem as subjetividades da *racionalidade neoliberal*, pois devemos nos autogerenciar e “estudar para nos prepararmos para o que vier, porque nós não definimos as mudanças” (O Ensino [...], 2023). Observa-se aqui:

[...] “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social” (Foucault, 2018, p. 282). Os discursos, com efeitos de verdades, buscam a constituição do sujeito foucaultiano que é obediente às regras, submisso, que se torna um corpo dócil (Santos; Curi; Marques, 2020, p. 5).

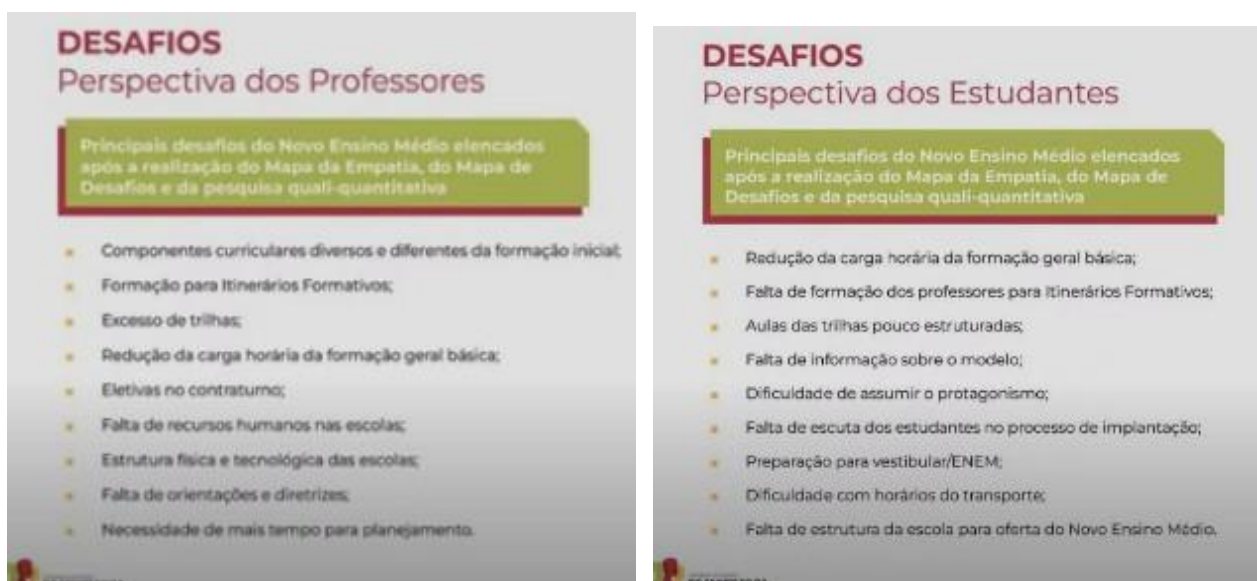
Esse é o tipo de subjetividade produzida na condução do docente da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul, um governo que constitui um sujeito “aberto, flexível, e colaborativo”, faltou acrescentar passivo e submisso, que vai pensar uma escola que prepare os estudantes para serem abertos, flexíveis e colaborativos, para acatar os discursos neoliberais que se materializaram na BNCC, em um projeto de educação que visa à formação de sujeitos flexíveis e aptos a exercer mão de obra adequada ao sistema empresarial e capitalista. Competentes e habilidosos para o mercado de trabalho, além de aptos para se adaptarem às realidades (a)diversas, não necessariamente para modificá-las (Dourado; Sales, 2022).

O *sujeito neoliberal* precisa ser conduzido a se autorregular e tem que estar preparado para as mudanças incertas da vida, como a pandemia, por exemplo. Mas essas “mudanças” de que fala a Secretária no excerto 3, estavam previstas desde 2017, sendo assim a formação docente poderia ter sido planejada para poder prever e combater as fragilidades e desafios dessa reforma.

A maior parte dos 57 minutos e 45 segundos do vídeo, são dedicados à apresentação de dados e estatísticas favoráveis à reforma, inclusive com uma pesquisa sobre a aprovação do NEM pelos estudantes, comprovando que 72% dos jovens aprovam as novas diretrizes. Apontando a insatisfação com o Ensino Médio anterior e a necessidade de uma grande mudança. Porém, como o título da *live* é “O

Ensino Médio no RS: atualizando o debate”, a palavra *debate* pressupõe que serão abordados múltiplos pontos de vistas de um embate. Então, lá pelos 26 minutos e 15 segundos o vídeo aborda a perspectiva dos estudantes e dos professores sobre os desafios impostos pela reforma, trazendo os seguintes slides em sua apresentação:

Imagem 08 e 09 – Desafios do Novo Ensino Médio



Fonte: O Ensino [...] (2023).

É importante trazer esses slides da imagem, a fim de que possamos contextualizar, o 4º excerto.

Quadro 20 – Excerto 4

Secretária de Educação: Colocaram, na perspectiva deles (dos professores), quais os maiores desafios e são absolutamente pertinentes. Uma primeira queixa, é que os componentes curriculares são diferentes da formação inicial que ele teve na faculdade, e essa é uma coisa que a gente também não vai ter muito como mudar. Eu visitei várias escolas de Ensino Médio no mundo todo e os depoimentos que a gente tem, aliás o Marcelo estava comigo em Toronto, quando a gente visitou, uma das escolas que nós visitamos, você lembra daquele curso, uma aula que tinha bicicleta e o professor dava empreendedorismo, dava várias coisas e o professor só estudou o que na Faculdade pra ser professor disso, né? E todos eles falaram que estão tendo que fazer ajustes e adaptações, a diferença que facilita no exterior, é que as universidades têm cursos rápidos, de 6 meses de aprimoramento, você tem sua formação original e então você faz um curso de seis meses em questões ambientais e já pode dar aulas sobre clima [...].

Fonte: O Ensino [...] (2023).

Para mostrar de que forma os desafios apontados pelos estudantes e professores são abordados no vídeo, onde acontece a justaposição das reclamações a soluções que só existem em outros países, desviando o foco de questões práticas e de infraestrutura que são de responsabilidade do Estado resolver. Como no exemplo do primeiro comentário, feito a respeito do primeiro desafio apontado pelos estudantes, redução da carga horária da formação geral básica, ao que manifesta:

[...] só quem está preocupado com isso são os jovens que querem ir para as universidades, porque a gente tem 20% dos jovens do Brasil que vão pras (sic) universidades, mas a gente tem 80% dos jovens que não vão, não porque não queiram, eu acho que a gente deve estimular, a minha posição pessoal, é de trabalhar para que 100% dos jovens possam ir para as universidades, faz toda diferença na vida deles, mas a realidade o mundo mostra que isso não é 100% em nenhum país do mundo (O Ensino [...], 2023).

Ao que se justifica como sendo “outros Projetos de Vida”, como se estivesse no projeto de vida dos jovens de baixa renda não fazer ensino superior, e acrescenta: “Então é desejável que esses 80% que não vão pra universidade saiam com uma formação mais sólida para uma inserção na vida adulta” (O Ensino [...], 2023). Justificando a criação do 5º Itinerário de Formação Técnica e Profissional, para aqueles que não conseguem ir pra faculdade.

Conforme bem afirma Foucault (2018), o poder é produtivo. Ele produz o objeto por meio de seus discursos. Reflete-se, então, que para a criação do sujeito assujeitado o macropoder utilizou-se de relações de micropoderes para disseminar o seu próprio discurso, com efeitos de verdade (Santos; Curi; Marques, 2020, p. 8).

Através desse discurso, priva-se ainda mais os jovens de fazer o Ensino Superior, empurrando-os, precocemente, para o mercado de trabalho.

Sobre o segundo item, falta de formação dos professores para Itinerários Formativos, a Secretária fala que não fizeram a formação como precisavam por impossibilidade devido à falta de tempo – “terminaram de oferecer os Itinerários em outubro e não dava pra fazer formação nas férias dos professores” (O Ensino [...], 2023). Logo em seguida, os dois participantes da *live*, a Secretária de Educação e seu Assessor de Educação ignoram os outros pontos levantados pelos estudantes na pesquisa, dando ênfase apenas à questão do ENEM, que cabe ao MEC resolver,

evitando destacar aquilo que cabe ao Estado solucionar. Em determinado momento, a Secretária chega a afirmar: “Não podemos revogar algo que nem foi totalmente implantado ainda; primeiro, precisa implementar para depois avaliar se deve ser revogado” (O Ensino [...], 2023). Demonstrando claramente o seu posicionamento em relação à revogação, justificando que já foram feitos muitos investimentos financeiros para se adequar às mudanças. Como se os problemas relacionados à formação dos professores, que foram apontados por ambos discentes e docentes, estivessem restritos a essa falta de organização inicial demonstrada na implantação da reforma.

Foi dessa forma que os desafios apontados por estudantes e professores sobre a Reforma do Ensino Médio foram apresentados na *live* (O Ensino [...], 2023), em um pouco mais de 13 minutos. Não foram nem citadas todas as queixas apresentadas no slide da perspectiva dos estudantes, já passando a apresentar a perspectiva dos professores, que também foi mostrada sem intenção de ênfase. Abordando apenas o primeiro item, formulando o discurso de onde saiu o recorte do 4º excerto.

Essa parte do vídeo inicia dizendo que os apontamentos feitos pelos professores, são “absolutamente pertinentes” e, logo em seguida, faz a seguinte afirmação: “Uma primeira queixa, é que os componentes curriculares são diferentes da formação inicial que ele teve na faculdade, e essa é uma coisa que a gente também não vai ter muito como mudar” (O Ensino [...], 2023). Aqui, mais uma vez, observa-se a impotência da SEDUC-RS diante de uma das questões principais da implantação do NEM, que é a formação docente. Ao invés de propor uma solução viável de acordo com a nossa realidade, existe uma conformidade, afirmando que “essa é uma coisa que a gente também não vai poder mudar”, ou seja, os docentes estão fadados a uma implantação sem formação adequada, abandonados às plataformas do Instituto longo aos finais de semana. Então ela passa a contar como é em outros países, expondo uma escola que ela visitou em Toronto, Canadá, narrando que era: “uma aula que tinha bicicleta e o professor dava empreendedorismo, dava várias coisas e o professor só estudou o que na faculdade pra (*sic*) ser professor disso, né?” (O Ensino [...], 2023). Aqui sua narrativa vem repleta de entusiasmo ao descrever que os professores se tornam praticamente malabaristas para dar conta de tanta sobrecarga de conteúdos e estudos. Evidencia-se que o governo exercido em discurso e práticas formativas

pretende constituir um docente conformado à racionalidade neoliberal e do mercado atual, um sujeito, que consiga fazer a sua autogestão, confirmando que:

O autogoverno dos seres humanos corresponde a uma importante noção foucaultiana, a de governamentalidade, entendida como processos de condução de formas de se comportar, agir e pensar, como uma “arte de governar”, em que “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas” (Foucault, 2016, p. 418 *apud* Silva; Freitas, 2020, p. 4).

Em seguida, vem a afirmação que “a diferença que facilita no exterior, é que as universidades têm cursos rápidos, de 06 meses, para aprimoramento, você tem sua formação original e então você faz um curso de seis meses em questões ambientais e já pode dar aulas sobre clima” (O Ensino [...], 2023). Cria uma formação discursiva em que afirma ser possível dar aulas sobre um determinado assunto com apenas 06 meses de curso, criando a falsa sensação de que isso pudesse substituir no mínimo 04 anos de estudos de um professor formado, na tentativa de mostrar que é um problema que poderá ser resolvido futuramente.

#### Quadro 21 – Excerto 5

Secretária de Educação: A gente está seguindo uma orientação firme, a gente tem evidências científicas, a gente tem base no que está fazendo, existe uma lei, que é a Lei da reforma do Ensino Médio, que vai continuar, o próprio ministro já declarou que não vai haver revogação, vai haver reestruturação por causa da disparidade que foi a implementação dela.

Fonte: (O Ensino [...], 2023).

E, por fim, o 5º excerto deste recorte traz a seguinte formação discursiva: “A gente está seguindo uma orientação firme, a gente tem evidências científicas, a gente tem base no que está fazendo, existe uma lei, que é a Lei da Reforma do Ensino Médio, que vai continuar, o próprio ministro já declarou que não vai haver revogação, vai haver reestruturação por causa da disparidade que foi a implementação dela” (O Ensino [...], 2023). Para encerrar o assunto e desmobilizar qualquer movimento no sentido da revogação, são usadas afirmativas que reforçam o macropoder, como: “o próprio ministro já declarou que não vai haver revogação, vai haver reestruturação” (O Ensino [...], 2023). Reestruturação essa que será feita por causa das disparidades ocorridas na implantação. Como se todos os apontamentos feitos pelos estudantes e professores fossem problemas causados



apenas por uma má implementação inicial, e que serão resolvidos magicamente pelos professores depois da reforma implantada, sem ao menos debater a resolução desses desafios. Usando as leis e a hierarquia como estratégias de governo docente. De acordo com Santos (2022, p. 54), “a BNCC compõe uma política macro, no qual sua ação não fica centrada numa instituição estatal, mas sim se dissemina por todo o social”. Deixando os sujeitos sem escape do seu governo, esse poder da lei é usado pela SEDUC-RS, mas o problema principal não é atacado: pensar em como promover uma formação para os docentes darem conta de tudo isso. Fica por conta dos professores ir tateando e encontrando soluções improvisadas, se autorresponsabilizando pela sua formação, em um país que não tem os cursos que tem em Toronto.

Outro ponto importante desse excerto é quando fala de maneira contundente: “A gente está seguindo uma orientação firme, a gente tem evidências científicas, a gente tem base no que está fazendo, existe uma lei, que é a Lei da Reforma do Ensino Médio, que vai continuar” (O Ensino [...], 2023). Busca trazer elementos que reforcem o posicionamento pela não revogação, em uma espécie de coação: *vai continuar*, independente de vocês quererem ou não. “As instituições de educação operam através do caráter disciplinador e ordenador sobre a população ao impor os mecanismos regulamentares, como as leis” (Anflor; Santaiana, 2020, p. 329). Além das normas jurídicas, há um conjunto de outras tecnologias acionadas para essa condução, ou seja, para que aquilo que está na lei produza uma certa aceitabilidade entre os indivíduos, a própria live que replica esse conjunto de discursos, é um exemplo.

Aqui cabe uma reflexão inspirada no que diz Michel Foucault (1999) em sua obra *A Ordem do Discurso*, já que esse vídeo foi uma resposta da SEDUC-RS às desconfianças e rejeição da população em relação ao discurso de funcionamento do NEM. O autor explica que gostaria de não ter que desconfiar das palavras, que gostaria que tudo fosse claro e transparente, mas que, quando esse *desejo de verdade* se manifesta, a instituição responde de maneira cínica:

Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (Foucault, 1999. p. 7).

E assim vão conduzindo a (de)formação docente do RS, para essa e futuras reformas, aplicando um conjunto de abordagens, preparando um lugar que honre os envolvidos no processo, mas que os mantenha desarmados e imobilizados para que acatem todas as decisões sem contestar.

A averiguação desta *live* (O Ensino [...], 2023), proporcionou a problematização sobre os desafios prementes, relacionados exclusivamente à formação docente para atuarem no NEM e é um complemento importante, por tratar-se de um exemplo do discurso praticado e do uso da *live* como ferramenta tecnológica de governmentação. Também porque evidenciou a política de condução dos docentes exercida pelo governo estadual do RS, para a sua conformação com a falta de formação.

Além desta *live*, para motivar os docentes, foram realizados outros momentos de encontros ao vivo, neste mesmo canal, um destes, intitulado “Novo Ensino Médio: experiências exitosas pelo Brasil”<sup>8</sup>, que traz uma entrevista com Wisley Pereira, Superintendente Nacional de Educação do SESI, que, segundo a descrição que consta em um de seus *sites*<sup>9</sup>, é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil. Nesta conversa mediada pela Secretária da Educação, o convidado apresenta experiências exitosas do NEM de todo o Brasil, construindo discursos que reforçam e valorizam os cursos técnicos em detrimento da formação acadêmica. Ele mostra exemplos bem sucedidos da implantação do NEM na rede do SESI. E aqui pensamos sobre a autoria, quem é autoridade e está autorizado a entrar nesta ordem do discurso (Foucault, 1999, p. 26). Neste caso é produtivo pensar, porque ele está autorizado a apresentar as experiências de implantação do NEM e não um representante de uma das redes estaduais brasileiras. Talvez tenha sido por isso que, no *chat* desta *live*, os professores não se identificavam com as condições das escolas apresentadas pelo entrevistado. Era importante trazer esse breve recorte para enfatizar quem entra na ordem dos discursos disseminados pelo canal TV Seduc.

A partir de 2023, a SEDUC-RS tem promovido também alguns eventos formativos presenciais em parceria com iniciativas privadas como o Itaú Educação e Trabalho, convocando de 02 a 03 professores por escola (preferencialmente os professores de Projeto de Vida ou orientador juntamente com algum representante

---

<sup>8</sup> Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/live/vK-6zNgFqhc?si=o56H9cPh1h5Bkto2>.

<sup>9</sup> Disponível para acesso em: <https://www.sesisp.org.br/institucional..>

da equipe diretiva), para que sejam os replicadores das instruções dentro das escolas para seus pares, configurando-se aqui uma espécie de governo em cadeia (Klein, 2017, p. 2), partindo do *macro* (evento de formação e orientações sobre as normativas, organizado pela SEDUC-RS em parcerias com instituições privadas), para horizontalizar nas escolas os saberes constituídos fora dela, até chegar no *micro* (a finalidade concretizada junto ao estudante). Eventos grandiosos carregados de publicidade empresarial, muito mais para engajar do que para (in)formar, com discursos facilmente refutados pelas condições contrárias, impostas pela falta de investimento nas escolas:

Uma formação direcionada às competências intenciona a preparação integral ampliada nos diversos campos do conhecimento – uma formação omnilateral – para a compreensão do mundo do trabalho integrado e em interação com a sociedade por meio dos elementos necessários para a inserção crítica e atuante (CONSED, 2018, p. 243).

Como construir uma formação omnilateral dos jovens sem se investir nas disciplinas da Formação Geral Básica desde a formação continuada dos professores? Como construir uma inserção crítica como determina o discurso do RCG, se o Guia de Matrizes Curriculares 2024 (SEDUC-RS, 2024) reduz a carga horária de componentes que abordam as culturas e os contextos, que, comprovados pelos estudos de filósofos pós-críticos como Deleuze, Guattari e Foucault, são bases críticas fundamentais para os objetos de estudos?

Nos últimos 30 anos, a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas colaboraram, sistematicamente, por meio da direção, da organização e da orientação da educação profissional, preparando e habilitando estudantes para as constantes transformações nos distintos segmentos do mundo do trabalho, promovendo itinerários para profissionalização por meio da escolarização (SEDUC-RS, 2022, p. 239).

Como podemos observar no que diz o documento RGC, é um modelo de educação que vem sendo construído há 30 anos e que “colaboram sistematicamente” para as “constantes transformações do mundo do trabalho”. Essas políticas públicas são retomadas sob uma nova roupagem de inovação da tecnologia e do trabalho. Ainda de acordo com este mesmo documento:

Pode-se dizer que a LDBEN formalizou a Educação Profissional e Tecnológica como uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de educação. Posteriormente, a Lei nº. 11.741/2008 ressignificou como EPT,

agregando a parte técnica e integrando a Educação Profissional e Tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, em continuidade à formação geral e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, possibilitando a construção dos eixos e itinerários formativos, conforme o nível e o sistema de ensino. Preconizou a oferta da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio articulada e comprometida com o “cumprimento dos objetivos da educação nacional, quais sejam: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008c). O protagonismo singular da EPT aparece novamente ratificado na Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016, e na conversão da Medida na Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBEN, propondo um novo tipo de educação para o trabalho, o Itinerário Formativo V dá ênfase à Educação Técnico-Profissional, junto ao currículo do Ensino Médio, como firmado e explicitado no seu art. 36 (SEDUC-RS, 2022, p. 245).

Ainda de acordo com Saraiva, Chagas e Luce (2023), o Itinerário Formativo propagado nessas formações, perfaz 40% do tempo na escola, é muito tempo para ser utilizado sob a ausência criteriosa de uma formação continuada docente, que o torne significativo. Isso explica a necessidade de investimento em tecnologias para a produção de um governo que dê conta de conduzir os docentes a colocarem em prática essas novas diretrizes. Isso deixa claro que o problema da formação docente é muito complexo e que não pode ser resolvido com lives motivacionais.

Na seção a seguir, apresento como as tecnologias têm contribuído para a individualização da formação continuada dos docentes e a autorresponsabilização por seu aperfeiçoamento.

## 6.2 INDIVIDUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO RS E O GOVERNAMENTO DE SI

Ao longo de seus estudos, Michel Foucault descreve o funcionamento e as mudanças relacionadas ao governo, ocorridas ao longo da história, expondo uma nova racionalidade, cuja a arte de governar tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do estado, que é exercido não somente na gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a si mesmos e, conseqüentemente, aos outros (Revel, 2005).

Essa autoformação baseada em cursos autoinstrucionais em plataformas digitais, produz subjetividades para o governo de si e conseqüentemente sobre o governo dos outros, produzindo modos de responsabilização individual pela formação docente, contrariando o que dizem estudiosos como

Antônio Nóvoa e Dermeval Saviani que defendem a formação por pares, respeitando a diversidade e especificidade do contexto onde esses profissionais estão inseridos. É contraditório até mesmo com o que dizem os documentos normativos sobre o uso das tecnologias nas formações nos incisos 2º e 3º do art. 62 da LDBEN e incluído pela BNCC que se desdobra, acopla-se e incorpora as demais instâncias:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2018).

Os dois excertos descritos nos incisos destacados, afirmam a anteposição da formação presencial sobre a formação a distância, mesmo para a formação continuada, é utilizada a expressão “poderão”, para se referir ao uso dos recursos tecnológicos de educação a distância, demonstrando que, tanto a formação inicial quanto a continuada não podem acontecer exclusivamente de forma digital, como foi implementado na plataforma disponibilizada pela SEDUC-RS aos docentes, desde 2018, processo esse que foi intensificado durante a pandemia (de 2020 a 2023), quando os cursos da plataforma e as *lives* tornaram-se os principais meios de formação dos professores. Neste movimento de individualização da formação docente, através das tecnologias digitais, atingindo primeiro o indivíduo docente e a partir deste os demais, assim, sem reflexão e sem discussão, fica mais fácil a subjetivação desses profissionais.

Haroldo de Resende (2018, p. 11) aponta que, através de sua obra, Foucault faz uma incursão na reflexão acerca do Estado, como governo sob forma política, elucidando que há o acoplamento na analítica do poder, de outros domínios, de outros conjuntos de práticas e também de outras instâncias, de sorte que o domínio do corpo e das instituições, adstrito à tecnologia disciplinar é ampliado para o domínio da vida dos homens e de sua gestão.

Os meios tecnológicos digitais compõem estratégias de governo para o individualismo, que são produtivas para a manutenção da racionalidade neoliberal. Para uma formação docente eficiente, funcionam até certo ponto, quando utilizadas para aproximação de grupos de discussão e estudos, mas não da forma individualizada como vem sendo normatizada e conduzida, como aponta Resende:

O campo educacional, certamente é um *locus* em que essa racionalidade neoliberal, assim como práticas fundamentadas nessa racionalidade, entendida como um modo de vida, ganha cada vez mais espaço na atualidade. A escola decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada (Resende, 2018, p. 12).

O mercado é alimentado pela competição e pelo individualismo, na citação acima, Resende (2018) afirma que, quando a escola é decifrada pela forma econômica de mercado, se transforma em um aparelho que conduz à defesa dessa racionalidade tal como está. A forma individualizada com que as tecnologias entregam as informações aos sujeitos, não oportuniza espaços de problematização, facilitando a cooptação desses e é nesse ponto que ela se torna muito produtiva na sua condução.

Ainda para descrever esses aparatos tecnológicos de governo e tecer comentários de forma crítica sobre os materiais da formação docente para o EMG, vejamos a seguir, na próxima subseção, uma análise de um dos cursos autoinstrucionais EAD, que serviram para introduzir, para os docentes, a Reforma do NEM no RS.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que, para a produção das unidades de análise que emergem neste trabalho, são trazidos textos que foram coletados dos materiais instrucionais, diretamente de um canal de uso delimitado aos professores, ao qual tenho acesso. Ou seja, o curso mencionado não é totalmente público, foi disponibilizado apenas para os docentes, na plataforma [portal.educacao.rs.gov.br](http://portal.educacao.rs.gov.br), essa mídia é de acesso exclusivo dos professores e funcionários da rede pública estadual do RS, que precisam ter o e-mail institucional e utilizar o CPF (Cadastro de Pessoas Físicas) e uma senha para entrar. Entretanto o curso que será analisado nesta subseção, usa o site *Nosso Ensino Médio*, que é público. Também, através de uma revisão minuciosa dos objetos a serem analisados, é possível garantir que os materiais utilizados aqui (vídeos curtos de 3 a 4 minutos, *webinários* de até 02 horas, podcasts, infográficos e textos em PDF) são de domínio público, facilmente acessados através de seus endereços eletrônicos. A fim de sistematizar essa disposição, além da inserção dos *links* ao longo do próprio texto, está disponível

também se faz nos Anexos, em uma planilha com os materiais utilizados e seus respectivos endereços de acesso.

Para essa empreitada, foram efetuados alguns procedimentos de levantamento de informações: no primeiro momento uma revisão geral desses materiais, a seguir a separação e catalogação dos textos que farão parte das formações discursivas averiguadas no intuito de atender aos objetivos específicos desta pesquisa. Passando a seguir para a constituição da descrição crítica e analítica dessas estruturas. Em um segundo momento, que será relatado na subseção 6.2.1, os textos referenciais do curso em análise, em formato escrito PDF e de domínio digital público, orientadores e disparadores das atividades foram copiados na íntegra e submetidos ao aplicativo Doc Word Counter, para fazer um levantamento das palavras mais frequentes, fazendo a interligação dessas expressões-chave com os discursos apresentados até aqui e o contexto da racionalidade neoliberal vigente, a fim de que sirvam como bases de análise para a fundamentação das inferências possíveis dentro dessa rede de unidades analíticas. Fazendo sua aproximação com os outros documentos, observando as subjetividades e a condução dos docentes.

O curso “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades” tem certificação de 28h e foi disponibilizado aos professores através do Portal Educacional/SEDUC-RS, em 2022. Os 06 módulos deste curso utilizam *links*<sup>10</sup> que direcionam para as trilhas de aprendizagem do site *Nosso Ensino Médio*, desenvolvido pelos institutos longo, Reúna e Itaú Educação e Trabalho. Nelas são propostas as atividades que partem da leitura de textos dispostos na tela da página ou em vídeos com gráficos, animações e pessoas, acessados através outros canais digitais como o YouTube.

O 1º módulo desse curso é dedicado a trazer informações sobre a necessidade da Reforma do NEM, e quais são as mudanças que serão implementadas. Para completar as atividades do curso, é necessário ler todos os textos da 1ª Trilha de aprendizagem, acessada através do *link*<sup>11</sup>, que redireciona para a plataforma *Nosso Ensino Médio*, que é aberta à comunidade escolar em geral. Após ler alguns textos informativos que abordam as diferenças na carga horária e configurações dos currículos, para adequação à reforma, para finalizar essa trilha, tem uma atividade de postagem nas redes sociais, que, por se tratar de

---

<sup>10</sup> Disponível para acesso em: <https://ensinomediogaucho.educacao.rs.gov.br/default.html>.

<sup>11</sup> Disponível para acesso em: <https://nossoensinomedio.org.br/>.

uma tarefa de engajamento, será descrita com mais detalhes na seção 6.4, onde esse termo será abordado mais especificamente.

O 2º módulo é iniciado por um *webinário*<sup>12</sup> de 1h32m43s, ocorrido em 05 de abril de 2022, que está disponível no canal da TV Seduc-RS, no YouTube. Descrevendo-o, em um panorama geral, esse evento foi produzido pelo Instituto longo e pela Fundação Itaú Educação e Trabalho, para explicar o papel do professor do Ensino Médio na Formação Geral Básica e os caminhos para a integração dos Itinerários Formativos, focando sempre na centralidade do estudante.

Para sua organização, o *webinário* está dividido em 06 momentos: 1º Momento acolhimento; 2º Compartilhamento de projetos e protagonismo juvenil; 3º Competências do educador do Ensino Médio; 4º Como potencializar os recursos? Um novo olhar para o livro didático; 5º Caminhos para a integração curricular; 6º Finalização e avaliação. Cada momento desses traz elementos potentes que são suspensos e problematizados em vários momentos dessa pesquisa, como algumas noções sobre protagonismo; competências do educador; infraestrutura e materiais didáticos e educação integral ou emancipatória.

Além da atividade de assistir ao evento digital, para completar esse segundo bloco, é necessário acessar e cumprir com as atividades das trilhas 3 e 4 na plataforma do Instituto longo. A trilha 3 traz os aspectos sobre as competências e habilidades docentes para o NEM, propondo a leitura de textos e infográficos que apresentam as 10 competências gerais necessárias para a docência, elencadas na BNC-Formação Continuada: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e Projeto de Vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania. De acordo com Laval (2019, p. 94), “a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva”. Essa perspectiva denota a *utilitarização* da docência e a preocupação com a produtividade advindas do empresariamento da educação.

Além dessas competências e suas respectivas habilidades, esse mesmo texto aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, formuladas pelo CNE e apresenta os princípios importantes que são estabelecidos por esse documento, que faz parte das

---

<sup>12</sup> Seminário digital em tempo real e gravado.



atividades das trilhas do curso relatado. Vejamos esses enunciados no quadro a seguir:

#### Quadro 22 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio

- O compromisso com a igualdade e a equidade educacional, princípios fundantes da BNCC;
- A formação docente como meio de atribuir valor social à escola e à profissão docente;
- O direito do profissional de educação de continuar aprendendo;
- O fortalecimento do protagonismo e da autonomia de professores e gestores para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;
- A integração entre teoria e prática;
- O engajamento de toda a equipe docente da escola no planejamento e no acompanhamento das atividades de formação continuada;
- O estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades de formação continuada;

Fonte: (Instituto Inep, 2021).

Analisando cada uma das proposições, podemos entendê-las como parte do que Foucault (1998) chamou de estratégias de governo, voltadas à formação docente para a Reforma do NEM. Foram produzidas para persuadir os profissionais a aceitação do que é proposto. Já no primeiro excerto, afirma que são premissas que têm um objetivo muito forte: “compromisso com a igualdade e a equidade educacional”, reafirmando que a BNCC também tem essa mesma intenção, o que por si só já seria suficiente para justificar qualquer esforço, dada a indiscutível relevância de se promover a equidade educacional.

#### Quadro 23 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio

- A formação docente como meio de atribuir valor social à escola e à profissão docente;

Fonte: (Instituto Inep, 2021).

Seguindo nesta mesma linha, o segundo excerto, que trata do segundo princípio, traz um enunciado que propõe a formação como forma de atribuir valor à escola e à profissão docente. É um discurso que mais uma vez reafirma a responsabilidade do professor sobre sua própria valorização, já que dar continuidade a sua formação, é atribuído, acima de tudo, ao próprio educador.

No contexto da formação docente, o discurso que associa o valor social da escola e da profissão docente à formação é um exemplo claro de como se tenta controlar e dirigir a percepção social sobre a docência. Visando produzir uma narrativa em que a formação docente contínua é vista como uma chave para o reconhecimento social da profissão. A escola e o professor, nesse processo discursivo, são valorizados à medida que se ajustam a um ideal de profissionalismo pautado na qualificação, no aperfeiçoamento constante e na elevação dos padrões educativos.

Foucault (1999) demonstra que o discurso educativo, ao afirmar que a formação atribui valor à profissão, cria uma verdade institucional que estabelece normas e diretrizes sobre o que significa ser um “bom professor”. O valor social atribuído à docência, portanto, não é intrínseco à prática, mas construído discursivamente, a partir de um conjunto de expectativas e exigências formativas. Costa (2019, p. 138) afirma que: “É o propósito dos processos de formação docente continuada o ajustamento dos professores e de seus alunos aos interesses neoliberais”. Esse discurso molda as percepções sociais e profissionais, vinculando o *status* docente ao cumprimento de exigências de formação contínua e à adaptação às normas institucionais.

#### Quadro 24 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio

Mais do que a incorporação de um novo currículo ou de abordagens pedagógicas mais contemporâneas, o momento exige uma mudança cultural mais profunda, capaz de renovar crenças, propósitos e comportamentos, fertilizando e sustentando o nascimento de novas práticas. Vale lembrar que, quando o desejo de mudança não tem convicções e raízes mais sólidas, a inovação resiste a brotar e tende a perecer antes mesmo de dar frutos.

Fonte: (Instituto Iungo, 2021).

Neste outro trecho, deste mesmo documento, é possível perceber que, ao propor uma mudança que vá além da superfície curricular, o discurso apela à transformação das subjetividades – um processo descrito por Foucault como a maneira pela qual os sujeitos internalizam normas e valores, tornando-se agentes da ordem social desejada. Essa perspectiva se alinha à ideia de que as instituições, como a escola, desempenham papéis de controle e regulação das subjetividades, encorajando a formação de indivíduos que incorporem os ideais sociais (Foucault,

1999). A “necessidade de raízes mais sólidas para a inovação” no texto sugere que o discurso educacional visa não apenas o conhecimento técnico, mas a construção de sujeitos engajados com valores e comportamentos compatíveis com o sistema social idealizado.

Em *A Ordem do Discurso* (1999), Foucault enfatiza como certos discursos são controlados e delimitados para moldar e orientar pensamentos e práticas dentro da sociedade. No caso educacional, os valores e “crenças” esperados são codificados nas práticas discursivas e pedagógicas, criando um ambiente onde as subjetividades são continuamente moldadas. Autores brasileiros influenciados por Foucault, como Veiga-Neto e Silva (2005), também destacam que a educação age como uma estratégia de governo ao transformar normas sociais em práticas internalizadas pelos sujeitos.

Essa abordagem reforça o caráter de permanência das mudanças propostas: não se trata de uma simples adoção de novas técnicas, mas de uma reformulação das práticas culturais e individuais que, segundo o discurso analisado, são fundamentais para o florescimento de uma sociedade que sustente tais inovações. Isso ressalta o papel da educação não apenas como transmissora de saberes técnicos, mas como uma prática de governo das subjetividades em busca de uma conformidade cultural e moral com os ideais sociais esperados.

#### Quadro 25 – Competências e práticas do educador do Ensino Médio

Isso quer dizer que a qualidade das transformações externas está diretamente relacionada à intensidade das mudanças internas. Por essa razão, não basta apenas informar os educadores sobre novos planos e procedimentos, nem formá-los para executar novas tarefas. O convite é para que compreendam as razões e a essência das renovações pretendidas e escolham participar do processo, acreditando na sua relevância para as juventudes brasileiras.

Fonte: (Instituto Iungo, 2021).

Esse trecho sugere que as mudanças educacionais devem ser não apenas instruções técnicas, mas também envolver uma transformação das disposições internas dos educadores. Sob a ótica foucaultiana, e utilizando os conceitos de governo, subjetivação e análise do discurso, esse enunciado pode ser revisto como um chamado à governamentalidade no âmbito educacional. Ou seja, ele sugere que as mudanças estruturais e políticas devem ser acompanhadas por uma

reforma nas subjetividades dos professores, que são incentivados a internalizar e personificar esses valores para garantir uma verdadeira *transformação*.

O conceito de governo em Foucault explora a maneira como as instituições moldam os indivíduos para que eles se alinhem às práticas e ideais desejados. Nesse caso, há um incentivo para que os educadores, mais do que adotar novas práticas, “escolham participar” do processo e vejam valor no projeto educacional (Foucault, 2008). Esse convite para que os professores internalizem a mudança reflete o ideal foucaultiano de governo, no qual os sujeitos não são apenas instruídos ou controlados externamente, mas moldados para se autocontrolarem e colaborarem ativamente com as metas do sistema.

O convite para que os professores *acreditem na relevância* da renovação proposta sugere uma estratégia para instituir normas através da aceitação e da crença coletiva. A transformação verdadeira, segundo o discurso, viria do envolvimento profundo, não apenas na técnica, mas também no espírito da renovação. Foucault (1999) explica que o discurso tem o poder de criar e delimitar realidades, uma ideia que se aplica neste trecho ao indicar que a transformação interna é um passo necessário para uma mudança autêntica.

Veiga-Neto (2013) e outros estudiosos que se utilizam das ferramentas de Michel Foucault, discutem a escola como um espaço de governo das subjetividades, onde o conhecimento e os valores sociais são internalizados. Aqui, a internalização de valores, mais do que a mera adoção de práticas, é destacada como a base para sustentar uma educação que seja vista pelos próprios professores como legítima e significativa para o desenvolvimento das juventudes. Esses valores se tornam parte da subjetividade dos educadores, incentivando uma prática pedagógica alinhada com os objetivos da reforma educacional (Veiga-Neto, 2005), conduzindo a formação docente para a autocondução.

Após a atividade de leitura deste texto na íntegra, seguindo para a trilha de número 04, seu percurso envolveu a leitura e a análise de textos de referência da BNCC e efetuar registros individuais a partir das orientações sobre essas resoluções, para replicar seus discursos reguladores e disseminar seu governo. Os materiais discorrem sobre qual é o papel de cada área na formação integral dos estudantes e como se articula com a formação geral básica e os Itinerários Formativos do Ensino Médio. Para finalizar essa trilha, havia uma tarefa, onde o participante deveria acessar a BNCC e fazer a (re)leitura do que a

BNCC-MEC traz para a área do conhecimento e para o componente específico em que atua, para anotar, em seu diário de bordo, os objetos de conhecimento, as dimensões e os eixos a serem trabalhados no Ensino Médio. Nesta rede, “onde cada enunciado é apenas uma parte temporária e mutável de cada série de contribuições encadeadas” (Goulart, 2018, p. 20), as próprias anotações feitas pelos docentes, se tornam intertextos desses textos, como replicadores do mesmo discurso, tomando parte em seus objetos do conhecimento para reafirmá-los, convencer e orientar a praticá-los (Costa, 2019, p. 79).

Os discursos produzidos pelos materiais disponibilizados no curso, desde os vídeos até as atividades trazem afirmações, sobretudo, para destacar a importância dessas mudanças, para combater as defasagens de aprendizado, em especial a evasão escolar e orientações para a implantação das regulamentações para a reforma do NEM. O repertório foi produzido pelo Instituto Porvir e pelo movimento Todos Pela Educação<sup>13</sup>, envolvendo em suas questões o uso de tecnologias digitais, como a criação de um diário de bordo para anotações sobre o curso, utilizando um bloco de notas digital e interativo chamado *sway*<sup>14</sup> e outras ferramentas.

Partindo do pressuposto de que os discursos concretizados por e para esses aparatos de governo são selecionados e organizados dentro de uma relação de poder que serve a algum propósito (Foucault, 1996), no caso dos textos produzidos pelos cursos mencionados, além de informar, eles têm a função de persuadir os docentes a introjetar as novas subjetividades. Podemos verificar isso ao longo das informações passadas pelo material e pela perspectiva dada aos textos, que focam em justificar as mudanças determinadas pelas resoluções, reforçando seu caráter produtivo para Ensino Médio, trazendo dados que reafirmam a necessidade dessa Reforma do NEM, principalmente pautados pela ideia de que os jovens evadem desta etapa de ensino, apenas por falta de motivação e desinteresse, sem levar em consideração, que a maioria desiste porque precisa trabalhar para ajudar suas famílias.

O curso apresentado nesta unidade analítica tem, em seus conteúdos, vídeos e outros materiais que validam a necessidade das mudanças, trazendo estatísticas

---

<sup>13</sup> Uma organização da sociedade civil que tem atuado para promover mudanças na estrutura do Sistema Educacional Brasileiro (Curso Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, 2022)

<sup>14</sup> Microsoft Sway | Create visually striking newsletters.

sobre as defasagens nos resultados dessa etapa de ensino e o que propõem as normatizações.

Infelizmente, não é possível apresentar o Portal da SEDUC-RS e seus cursos EAD na íntegra, porque não fazem parte de domínio público; para entrar na ordem deste discurso (Foucault, 1999), seria necessário uma série de procedimentos e a autorização da própria SEDUC-RS, que exige saber como serão utilizados os materiais e, neste caso, provavelmente inviabilizaria este aval. Porém, como já mencionado, alguns materiais desses cursos estão publicados em mídias abertas ao público e podem ser utilizados por qualquer pessoa, apenas acessando um *link*.

Sendo assim, foi possível trazer o *podcast* “Educação Profissional e Tecnológica Emancipatória”<sup>15</sup> que é público e faz parte do material do curso “Ensino Médio Gaúcho e a Educação Profissional e Tecnológica”, por se tratar de um recorte importante que mostra um discurso, que muito comunica sobre a inserção do V Itinerário pelo NEM.

Trata-se explicitamente da retomada de uma modalidade já utilizada, que era direcionada às camadas mais pobres da população e “com forte tendência ao acirramento de desigualdades”, principal constatação atual dos grupos de estudos contrários ao NEM, apontada também por Almeida (2018), Silva (2019) e Mello (2020) em seus estudos. Agora, sob uma perspectiva *humanista e integral*, por que passa a ser direito de todos os cidadãos e fazer parte da educação básica, “humanista” para contrapor-se à “tecnicista” e “integral” na tentativa de referir-se ao trabalhador como um todo, englobando outros conhecimentos. Para constituir um diferencial em relação às concepções e modelos ultrapassados, o curso traz o conceito de *EPT Emancipatória* com uma breve explicação e um *link* para ouvir o *podcast*, de 1m e 18s, produzido pela advogada e pós-graduanda em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Carla Christine Chiamareli, que explica que a EPT Emancipatória é um termo que surge para agregar inovação, como mostra a transcrição do áudio abaixo:

#### Quadro 26 – *Podcast* “Educação Profissional e Tecnológica Emancipatória”

---

<sup>15</sup> Disponível para acesso em:

[https://moodle.educacao.rs.gov.br/pluginfile.php/552865/mod\\_lesson/page\\_contents/499/audio\\_Carla\\_Chiamareli\\_EPT\\_emancipatoria.mp4](https://moodle.educacao.rs.gov.br/pluginfile.php/552865/mod_lesson/page_contents/499/audio_Carla_Chiamareli_EPT_emancipatoria.mp4).

A EPT emancipatória está fundamentada em um conceito de aprendizagem contínua ao longo da vida, em que em qualquer idade e momento é possível que o estudante identifique e aprimore as suas capacidades, suas competências, seus interesses para tomar decisões tanto no âmbito educacional como na formação para o trabalho. Ou seja, a Educação Profissional e Tecnológica não se esgota nela mesma, ao contrário, ao estudante que optar por essa trajetória no Ensino Médio deverá estar assegurado o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para a cidadania e a sua qualificação profissional, além de garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, para prosseguimento dos estudos e da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular. Para que isso aconteça, uma série de medidas são imprescindíveis, dentre elas, se faz necessário implementar políticas públicas de educação profissional e tecnológica de qualidade que adotem o trabalho enquanto princípio educativo dentro dos cursos escolhidos. Além disso, é fundamental que a Secretaria de Educação e escolas estabeleçam relação com o setor produtivo local, tanto para apoiar a construção de currículos conectados ao desenvolvimento econômico regional e estadual, quanto para garantir a vivência de experiências práticas no ambiente de trabalho.

Fonte: *Card* publicado no curso “Ensino Médio Gaúcho e a Educação Profissional e Tecnológica”.

Como citada acima, sua fala aborda a expressão “EPT Emancipatória” e explica que essa concepção é “fundamentada em um conceito de aprendizagem contínua ao longo da vida”. Reafirmando a ideia de autogerenciamento do capital humano (Foucault, 2008), que está inserida na racionalidade neoliberal. Sobre isso Laval (2019), em sua obra *A Escola Não é uma Empresa*, afirma que para a escola neoliberal “não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (p. 22). Sobre o acréscimo da palavra “emancipatória”, para definir esse novo modelo de EPT, seu uso induz aos seus sinônimos que abrangem as ideias de *liberdade* e *independência* que vêm atreladas com essa nova perspectiva e que são muito produtivas na manutenção da racionalidade neoliberal (Almeida, 2018). “À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares” (Laval, 2019, p. 23). Ainda que o discurso produzido por Chiamareli para defender esse novo modelo da EPT aborde todas as dimensões importantes da aprendizagem, não explicita em que medida o modelo repaginado será mais bem sucedido que os anteriores, já que não discorre sobre sua implementação prática.

Quando enuncia que, ao estudante que optar pela EPT “deverá estar assegurado o direito ao pleno desenvolvimento”, não traz informações de como isso se dará. Assim como mais adiante no mesmo discurso, quando diz que “para que isso aconteça, uma série de medidas são imprescindíveis, dentre elas, se faz necessário implementar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica de qualidade que adotem o trabalho enquanto princípio educativo dentro dos cursos escolhidos”, não explica quais são as medidas e nem as políticas públicas mais adequadas para isso. Também não há nenhum comentário sobre o que seria “adotar o trabalho enquanto princípio educativo”. A única sugestão é de que as Secretarias de Educação e escolas se aproximem do setor produtivo local.

O segundo vídeo, intitulado “Novo Ensino Médio”<sup>16</sup>, postado como única atividade do 2º módulo desse mesmo curso, afirma que essa etapa de ensino é considerada um gargalo da educação, devido ao alto índice de reprovação e evasão, demonstrando isso através do gráfico representado conforme a imagem a seguir:

Imagem 10 – Vídeo “Novo Ensino Médio”



Fonte: YouTube.

A imagem é acompanhada de uma narração que vai trazendo os dados. Uma voz masculina afirma em tom de desapontamento que: “A cada 04 jovens que entram no Ensino Médio, 01 abandona a escola ou é reprovado ainda no primeiro ano. Boa parte afirma que as aulas são desinteressantes e que a escola não tem

<sup>16</sup> Disponível para acesso em: [https://youtu.be/WjT-YrMo\\_al](https://youtu.be/WjT-YrMo_al).



sentido”. Em seguida, a imagem muda e o narrador continua trazendo índices, agora sobre os números que descrevem os resultados e anuncia que:

Somente 06 a cada 10 brasileiros de 19 anos terminam o Ensino Médio. Mesmo assim eles saem da escola com graves dificuldades, apenas 29% constroem aprendizagem adequada em português. Em matemática, essa taxa é ainda pior: só 9% atingiram níveis satisfatórios de aprendizado no fim do Ensino Médio.

Segue para o próximo gráfico, desta vez abordando as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que não são atingidas desde 2013, como declarado no vídeo, desde este ano o desempenho do Brasil se distancia cada vez mais das metas. Ao averiguar com mais calma essa informação, pensando sobre o que poderia causar essa piora, não se pode ignorar que, de lá para cá, houve redução e congelamento dos investimentos em educação e isso afeta drasticamente a qualidade do ensino, mas as causas não são o objetivo do material construído para a condução dos docentes e demais membros da comunidade escolar.

Após apresentar as estatísticas que justificam a necessidade de mudanças, é apresentado um desenho que representa a escola ao centro e, em volta dela, o que seriam pessoas que representam camadas diversas da sociedade, ao que o narrador acompanha, declarando que houve uma mobilização municipal, estadual, federal e da sociedade civil, desde 2009, para a construção de uma nova proposta de ensino mais flexível, conectado aos interesses dos alunos e que estimule o protagonismo juvenil. Segundo a narração, o Ensino Médio vem como a solução para esses desafios e é incluído no PNE, que foi discutido por toda a sociedade. Na sequência, fala da criação da BNCC, neste mesmo contexto, explicando como esses documentos dialogam com a Lei 13.415/2017, também chamada como Lei da Reforma do Ensino Médio, que altera a LDBEN e estabelece mudanças estruturais nessa etapa de ensino (Brasil, 2017). Para encerrar, o narrador expõe que essas mudanças valem para todas as escolas públicas e privadas de todo o país, fechando com a seguinte fala: “As mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio buscam tornar o aprendizado mais interessante, significativo e efetivo para os jovens”. A última imagem que aparece, é de uma folha de ofício com letras desenhadas à mão que dizem “Confira outros vídeos em ‘MOVIMENTOPELABASE.ORG.BR’”. Aqui cabe um esclarecimento sobre o Movimento pela Base que, segundo o estudo de

Corrêa e Morgado (2020), trata-se de uma organização que protagonizou a mobilização de uma série de decisões políticas para que a BNCC entrasse na agenda nacional, contribuindo financeiramente para a sua construção, e que representa a iniciativa privada e as grandes fortunas do país com maior representatividade nacional.

Em uma abordagem que visa a validação das transformações constituídas nesse contexto, através de enunciados que confirmam a legitimidade do processo e que refutam as outras informações, de forma descontextualizada, como se não fossem corretas em seus contextos. Assim, “a análise do discurso não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra a luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (Foucault, 1999, p. 70).

Michel Foucault (1999) afirma, em seu estudo, relatado em *A Ordem do Discurso*, que:

[...] o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (p. 49).

Nessa seção, foram problematizadas algumas das estratégias mais latentes de organização dos discursos para a subjetivação docente através dos materiais dos cursos mapeados, ainda para suspender outros pontos de interligação desses discursos.

A próxima seção traz uma análise que é feita sobre as expressões que se destacam, nesses mesmos materiais, pelo número de vezes que são manifestadas nos textos. Esse movimento se dá pela contagem de palavras, observando as que aparecem de forma repetida, tensionando seus significados e contextos.

### 6.3 O PROCESSO DE CATALOGAÇÃO DAS EXPRESSÕES QUE MAIS COMUNICAM NESSES CURSOS

Para realizar o movimento proposto nesta seção, foram produzidas unidades analíticas, a fim de identificar as similitudes (Foucault, 2000) entre os discursos dos materiais escritos, em formato PDF, de domínio público, produzidos e disseminados para a formação docente para o EMG. Será aplicada uma verificação das palavras

que compõem estes documentos, através do site Word Counter<sup>17</sup>, que faz a contagem dos vocábulos, para que seja possível observar quais termos mais se repetem e mais comunicam nesses discursos.

As relações entre as palavras que se combinam para formar os enunciados de um discurso, se fundam em seus contextos e propósitos e, dada a sua complexidade, para a análise ser mais precisa é necessário rigor na combinação de métodos que abordem ao máximo todos esses elementos que as compõem:

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode ser ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semsilenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (Foucault, 2000, p. 32).

Inspiro-me em alguns estudos que usam como metodologia a contagem de palavras por meio de ferramenta digital para mapeamento de conceitos, principalmente o artigo produzido por Tiroli e Jesus (2022), do grupo de pesquisa e Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, intitulado “Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada”. Trata-se de estudo que verifica a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada e traz contribuições metodológicas analíticas importantes, especialmente por usar abordagem semelhante ao que é proposto neste movimento de verificação, ainda que seu referencial teórico se concentre na corrente freiriana, tem em sua metodologia muitos pontos produtivos para esta pesquisa.

Em seu estudo, Tiroli e Jesus (2022) apresentam o quadro demonstrativo, que inspirou esta pesquisa, da frequência de termos e expressões dispostas na Resolução nº CNE/CP 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020, tornando visível a transformação de conceitos e até mesmo o desaparecimento de algumas palavras nessas resoluções, que determinam a condução das políticas públicas para a formação continuada de professores.

---

<sup>17</sup> Disponível para acesso em: <https://wordcounter.net/>.

Da análise da frequência dos termos e expressões, depreende-se que o advento da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada representam um processo de empobrecimento e simplificação da formação de professores para a Educação Básica, haja vista, por exemplo, a redução da frequência de termos e expressões, tais como 'afetiva', 'ambiental', 'articulação', 'diversidade', 'interdisciplinar' e 'teórico' (Tiroli; Jesus, 2022, p. 12).

A constatação da redução da frequência das expressões *afetiva*, *ambiental*, *articulação*, *diversidade*, *interdisciplinar* e *teórico*, demonstrada pelos autores, explicita que alguns conceitos vão se desfazendo, outros se transformando, para constituir novos modos de ser docente, que corroborem com as demandas da racionalidade neoliberal. Essa lista de palavras, que existiam nos documentos de 2015, traz uma perspectiva importante para a averiguação pretendida por este trabalho, que até então, previa a observação apenas das palavras que mais aparecem, não contemplando as palavras que foram suprimidas ao longo dessas reformas.

O intuito é fazer o entrecruzamento entre os discursos normativos e o que dizem os materiais escritos e específicos da formação EAD ofertada pela SEDUC-RS, somando-se aos termos selecionados para esse movimento analítico por seu antagonismo ao que propõe o neoliberalismo (Brown, 2020), como os conceitos de *cooperação* e *coletividade*. Essa lista de vocábulos que foram sendo eliminados mostram uma perspectiva do que foi se perdendo, como é o caso de *práxis*, que, ainda de acordo com Tiroli e Jesus (2022), desaparece e é substituído por *prática*, causando um esvaziamento de conhecimentos de base crítica para a formação docente, já que *práxis* é a combinação de teoria e prática, enquanto que *prática* exclui o conceito de teoria.

Esse depauperamento do texto normativo pode ser constatado pela redução ou exclusão de termos ou expressões que representam uma formação docente mais profunda e abrangente, que se atenta a questões de diversidade e afetividade, e que reconhece a necessidade de articulação entre as estratégias formativas, além de valorizar o caráter interdisciplinar e a fundamentação teórica. Torna-se rasa à medida que delimita e restringe os contornos da formação de professores, que é complexa e multidimensional, a apenas alguns aspectos, tais como o saber-fazer, que está relacionado a competências e habilidades (Tiroli; Jesus, 2022, p. 13).

Assim também ocorre o movimento do aparecimento de outras expressões ocupando esses lugares, abrindo espaço para discursos que desconsideram uma formação continuada docente para a produção de conhecimento. Mais adiante,

neste mesmo artigo, os autores afirmam que a palavra *competência* aparece 73 vezes nos mesmos documentos, o que reafirma a sobreposição do prático sobre o teórico. “A formatação da formação de professores para fins utilitários relativos à execução de uma base curricular definida torna-se manifesto com essa decisão de suprimir do texto a palavra ‘teórico’” (Tirolí; Jesus, 2022, p. 14).

A partir da análise efetuada sobre a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, que são resoluções basilares da formação docente, é possível tecer comentários e fazer comparações com o mapeamento executado nesta pesquisa. Para isso, apresento a seguir os textos e os respectivos *links* dos materiais escritos descritivos, prescritivos, orientadores e de apoio para os cursos “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades” e “Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica”, cujo o critério de seleção foi pertencerem ao arcabouço mencionado e poder ser copiado para ser colado no *site* Doc Word Counter, para a realização do esquadramento e contagem de suas palavras.

Quadro 27– Materiais escritos dos cursos EMGI e EMEPT

TÍTULO	LINK DE ACESSO
10 Características de um Professor do Século XXI	<a href="#">Link</a>
Transformando Vidas Por Meio da Educação!	<a href="#">Link</a>
Duas experiências internacionais de formações para educadores fortalecem a conexão entre múltiplas dimensões do ser humano	<a href="#">Link</a>
Ensino Médio: o que querem os jovens?	<a href="#">Link</a>
PPT – O que há de novo no Ensino Médio	<a href="#">Link</a>
Anexo 1 – O que há de novo no Ensino Médio	<a href="#">Link</a>
Anexo 2 – O que há de novo no Ensino Médio	<a href="#">Link</a>
Reforma do Ensino Médio: Linha do tempo	<a href="#">Link</a>
O que há de novo no Ensino Médio	<a href="#">Link</a>
Novo Ensino Médio: Plano de Implementação	<a href="#">Link</a>
Coletânea de Materiais	<a href="#">Link</a>

TÍTULO	LINK DE ACESSO
Lei 3.415, de 16 de fevereiro de 2017	<a href="#">Link</a>
Formação Geral Básica A Escola do Ensino Médio, Os Jovens e Seus Projetos de	<a href="#">Link</a>
O Impacto da Escola na Redução de Vulnerabilidades	<a href="#">Link</a>
O Educador do Ensino Médio: Competências e Práticas	<a href="#">Link</a>
Anexo 1 – O Educador do Ensino Médio	<a href="#">Link</a>
Anexo 2 – O Educador do Ensino Médio	<a href="#">Link</a>
Anexo 3 – O Educador do Ensino Médio	<a href="#">Link</a>

Fonte: (Autora, 2024).

Após copiar esses textos e submetê-los à contagem de suas palavras, montei um outro quadro, usando como parâmetro os vocábulos que compõem o quadro de Tirol e Jesus (2022, p. 12), conforme os termos dispostos a seguir e, em seguida, a frequência com que aparecem nos materiais verificados:

Quadro 28 – Frequência de termos e expressões dispostas nos cursos EMGI e EMEPT

Termo/expressão	Materiais textuais do curso EMGI	Materiais textuais do curso EMEPT
Acadêmico	Nenhuma	Nenhuma
Ações	02 vezes	01 vez
Afetiva	Nenhuma	Nenhuma
Ambiental	Nenhuma	Nenhuma
Autonomia	01 vez	Nenhuma
Cidadania	Nenhuma	Nenhuma
Ciência/Científico	01	02

<b>Termo/expressão</b>	<b>Materiais textuais do curso EMGI</b>	<b>Materiais textuais do curso EMEPT</b>
Coletivo	Nenhuma	Nenhuma
Cognitivo	Nenhuma	Nenhuma
Cooperação	Nenhuma	Nenhuma
Competências	08 vezes	06 vezes
Componente	03 vezes	02 vezes
Contexto	Nenhuma	Nenhuma
Currículo	02 vezes	01 vez
Cultura	Nenhuma	Nenhuma
Dados	02 vezes	02 vezes
Democrático	Nenhuma	Nenhuma
Diversidade	Nenhuma	Nenhuma
Direitos Humanos	Nenhuma	Nenhuma
Emancipatória	01 vez	Nenhuma
Empreendedorismo	2 vezes	5 vezes
Engajamento/Engajar	03 vezes	02 vezes
Ética	Nenhuma	Nenhuma
Etnico/Etnico-racial	Nenhuma	Nenhuma
Flexibilização	07 vezes	03 vezes
Formação	01 vez	Nenhuma
Gênero	Nenhuma	Nenhuma
Gestão	01 vez	Nenhuma
Habilidades	06 vezes	05 vezes

<b>Termo/expressão</b>	<b>Materiais textuais do curso EMGI</b>	<b>Materiais textuais do curso EMEPT</b>
Integral	01 vez	Nenhuma
Individual/Individualismo	02 vezes	01 vez
Indígena	Nenhuma	Nenhuma
Interdisciplinar	Nenhuma	Nenhuma
Mobilização	01 vez	Nenhuma
Motivação/Motivar	03 vezes	Nenhuma
Profissional/Profissionalizante	01 vez	01 vez
Projeto	01 vez	Nenhuma
Protagonismo	06 vezes	03 vezes
Quilombola	Nenhuma	Nenhuma
Social/sociais	Nenhuma	Nenhuma
Sustentabilidade	Nenhuma	Nenhuma
Tecnologia/tecnológico	01 vez	03 vezes
Teórico	Nenhuma	Nenhuma

Fonte: (Autora, 2024).

Se na BNC-Formação e na BNC-Formação Continuada já aconteceu o depauperamento do texto normativo (Tiroli; Jesus, 2022), a apresentação do quadro acima, comprova que a situação dos materiais dos cursos analisados é ainda pior, visto que algumas dessas palavras, que ainda constavam nas resoluções, mesmo que em menor frequência, foram totalmente eliminadas dos textos averiguados, como é o caso das seguintes palavras: “acadêmico”; “afetiva”; “ambiental”; “cidadania”; “cognitivo”; “cultura”; “democrático”; “direitos humanos”; “diversidade”; “ética”; “étnico-racial”; “indígena”; “interdisciplinar”; “quilombola”; “teórico”; “social”. Isso demonstra uma falta de investimento na manutenção desses conceitos tão relevantes para a educação, dentro dos discursos produzidos para a condução dos



docentes. É importante esclarecer que, neste mapeamento, não estão incluídos os textos apresentados pelos materiais audiovisuais dos cursos.

Outra importante observação é que, alguns desses termos podem não ser tão próximos do campo semântico do curso de formação docente “Ensino Médio Gaúcho e a Educação Profissional e Tecnológica”, porque é mais voltado para o Ensino Médio Técnico, mas deveriam fazer parte do repertório de um curso que pretende tratar do “Ensino Médio Gaúcho e suas Integralidades”, produzido para a introdução da Reforma do NEM, na Rede Pública Estadual. Quais as integralidades estão sendo abordadas quando conceitos como o de ética, sustentabilidade, cultura, contexto etc. ficam de fora dessa discussão? Para ser *integral*, tem que contemplar todos esses conceitos e acrescentar os outros, e não os substituir ou eliminar. Como ser integral sem abordar os conceitos de diversidade, direitos humanos, etnia, gênero etc.?

Nessa análise, percebe-se uma rede de relações entre as palavras (Goulart, 2018), evidenciando que a reforma é uma proposta curricular para um projeto político, em que vigora a permanência do tecnicismo na sua implantação. “Essa perspectiva denota uma pedagogia produtivista que mitiga a função do processo educativo, que consiste na humanização do sujeito” (Martins, 2010, p. 16). Além disso, o NEM envolveu a adequação do sistema de ensino visando atender as demandas de uma corrente neoliberal, econômica e capitalista, norteadas por uma educação focada no mercado de trabalho e na mercantilização da própria educação por meio de um discurso sobre o protagonismo docente e juvenil e sua liberdade de escolha (Almeida, 2018, p. 29).

O capítulo seguinte é dedicado à suspensão de algumas narrativas e processos de esvaziamento e ressignificação de conceitos para a produção de novos discursos de governo da conduta dos docentes, que se propagam na formação docente.

## **7 ESVAZIAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO: AS DISPUTAS NARRATIVAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Como visto na seção anterior, o esvaziamento e a ressignificação de conceitos nestes documentos ocorrem de formas variadas, que vão desde a eliminação de expressões à imposição de novas concepções e substituição de termos que já não atendem mais aos propósitos do contexto da racionalidade neoliberal. Foucault (2000) examina como diferentes formações discursivas surgem em determinados momentos históricos e como elas disputam a validade e a autoridade umas com as outras. Ele mostra como as narrativas concorrentes competem pela supremacia em diferentes momentos; explora como as verdades são produzidas e mantidas ao longo do tempo, mostrando como as narrativas de poder, muitas vezes, se apresentam como “verdades” objetivas e universais, mas são construídas em contextos específicos e servem a interesses particulares. Isso ajuda a pensar por que alguns discursos são mais validados que outros.

São muitas as disputas narrativas que envolvem o campo da educação e, em especial, a criação de políticas públicas para o Ensino Médio. De um lado a necessidade de uma reforma educacional que dê conta dos problemas sociais e infraestruturais contemporâneos com mais autonomia, de outro uma reforma que impõe condições agravantes para os obstáculos já existentes, que na prática fragmenta ainda mais os conhecimentos, em nome do protagonismo estudantil. Desde a década de 1990, são empreendidas as mesmas discussões. Pinheiro, Esteves e Farah Neto (2017) já mostravam em sua pesquisa que, ancoradas no discurso do jovem como protagonista de sua própria história, uma rede movimentalista reunia desde atores tradicionais no campo das políticas sociais, como as Organizações Não Governamentais (ONGs) e as pastorais católicas, até novos personagens, como as fundações empresariais que acionaram a ideia de

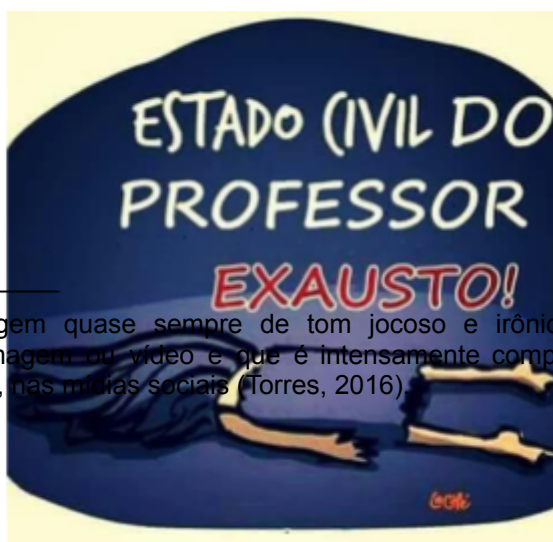
responsabilidade social do setor privado na solução dos problemas do país. O próprio conceito de *protagonismo* é esvaziado de seu sentido inicial e vai sendo feito nas formações discursivas dispersadas por todos esses documentos e aparatos tecnológicos, para tornar-se ou englobar a semântica de conceitos como os descritos pelas palavras “empreendedorismo”, “flexível” e “engajado”.

A internet é um dispositivo de validação dos discursos através de sua replicação rápida e acessível a um enorme contingente de pessoas, e é neste meio virtual que surgem os debates e compartilhamentos dos enunciados, muitas vezes descontextualizados e manipulados conforme o interesse político de quem compartilha.

Ou seja, certo discurso se posiciona como verdadeiro quando uma parte da sociedade o aceita como tal, isto devido a mecanismos que exercem coerções, validam certos enunciados tidos como verdadeiros e sancionam outros os considerando falsos. Assim, a verdade é construída mediante certos procedimentos regrados e está diretamente relacionada aos sistemas de poder que ela própria produz, os quais, também são os que a sustentam (Castro, 2009, p. 421-424).

Neste território, acontecem disputas narrativas de todas as ordens, muitas delas envolvem a educação e os professores. Para essa pesquisa coube analisar especificamente essa, porque aborda o tempo da carga horária docente. São textos que giram em torno dos discursos sobre o protagonismo e a autonomia dos docentes e a utilização que fazem do 1/3 de hora-atividade. De um lado, há um consenso social de que os professores estão sobrecarregados, de que esse tempo é insuficiente, e que ele usa de seu tempo particular para poder responder a todas as demandas. Basta pesquisar no Google por “*memes*<sup>18</sup> sobre professores”, para ver centenas de imagens que circulam pela internet como essas:

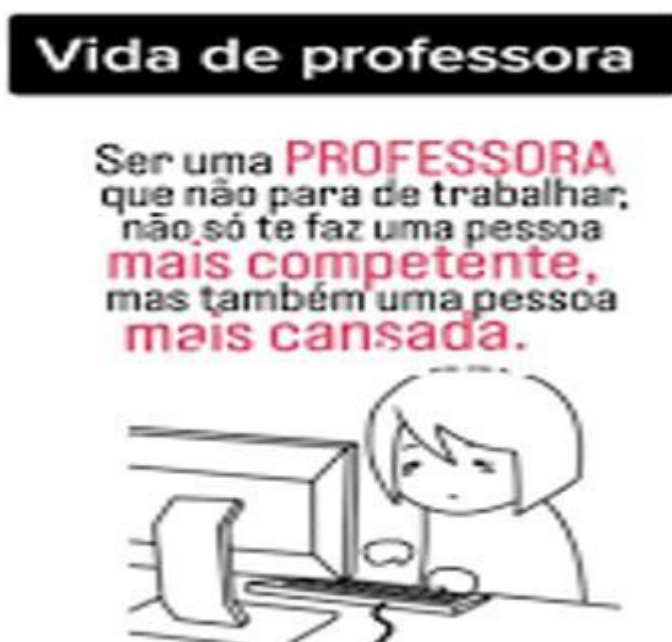
Imagem 11 – Exemplo de *meme* sobre professores



<sup>18</sup> *Meme* é uma mensagem quase sempre de tom jocoso e irônico, que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários, que concordam com o discurso, nas mídias sociais (Torres, 2016).

Fonte: Google Imagens.

Imagem 12 – Exemplo de *meme* sobre professores



Fonte: Google Imagens.

De outro lado, existe o investimento na construção de documentos que contestam essa constatação e orientam sobre a efetiva utilização desse tempo também para a formação continuada, como o polígrafo Diretrizes Orientadoras para Tornar o Uso do 1/3 de Hora-atividade para Formação Continuada mais Efetivo (2018), que pretende normatizar uma parte da hora-atividade, que deveria ser adequada e proporcional ao número de turmas e de alunos, como citado neste mesmo documento, para a formação continuada, conforme determina:

O terço de hora-atividade para atividades sem interação com alunos compreende uma série de ações necessárias para promoção de um bom ensino: formação continuada, planejamento de aulas, elaboração e correção de avaliações, reuniões pedagógicas, cumprimento de rotinas administrativas, só para citar alguns exemplos. Ter uma diretriz que estabeleça um mínimo desse tempo para formação evita que esta seja preterida em meio às outras atividades (FCC, 2019).

Essa diretriz foi normatizada pela BNC-Formação Continuada e já entrou em vigor em 2018, na Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, conforme Decreto nº 52.921/2016:

Art. 3º O regime de trabalho de 20 (vinte horas) semanais do profissional do Magistério em funções de regência, cumprido em estabelecimento de ensino, deverá ter a jornada de trabalho assim distribuída:

I – Dois terços da jornada (equivalente a 800 minutos) a ser cumprida na escola, em atividades letivas, e

II – Um terço da jornada (400 minutos) para horas-atividade, assim distribuídas:

a) 240 minutos para estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas, bem como as jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas CREs ou pela SEDUC; e

b) 160 minutos a serem utilizados a critério do profissional do Magistério em funções de regência, com vista a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço.

Mesmo sem as readequações necessárias para a implantação e ignorando o consenso de que os 400 minutos já são insuficientes para cumprir a alínea “b”, ainda retiraram desse tempo 240 minutos para a formação. Para o docente, isso significa que terá que dedicar ainda mais horas fora da sua carga horária de trabalho para as atividades que já ultrapassavam esse tempo disponibilizado, visto que não houve investimentos em solucionar os principais desafios citados no próprio documento que aborda as diretrizes para o uso do 1/3 da hora-atividade e que orientou essas observações:

Entre os desafios a serem enfrentados, destacam-se a negociação com outras partes interessadas na flexibilidade do 1/3 e a estruturação da carga horária dos professores que atuam em mais de uma escola ou ainda em mais de uma rede (FCC, 2019).

O professor precisa ser protagonista e monitorado ao mesmo tempo, para garantir que ele use efetivamente e de forma confiável o tempo que todos sabem ser insuficiente. É um protagonismo que já não engloba o conceito de *autonomia*, mas sim os de *autogerenciamento* e *empresariamento de si* (Foucault, 1998). Essas disputas narrativas produzem subjetividades, que são influenciadas pelo contexto dos discursos que circulam nas redes sociais e que podem ser dissociados da realidade.

A próxima seção, corroborando com o que foi apresentado até aqui, aborda as subjetividades impostas aos docentes da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por essa reforma e sua condução, a fim de apontar como esses novos *ethos* (Veiga-Neto, 2013) impactam a educação.

## 7.1 O DOCENTE ENGAJADO E MOTIVADOR: UMA SUBJETIVIDADE COACH

Na *pedagogia empreendedora*, a ação do indivíduo sobre si mesmo é mais importante do que aprender alguma coisa, sobre a condução pedagógica do professor, neste sentido o que é realmente importante é desenvolver as habilidades necessárias para alcançar um lugar de destaque, a autorrealização pessoal e se tornar um indivíduo-empresa bem sucedido nos negócios e na vida, forçado a escolher e se responsabilizar pelas próprias escolhas (Laval, 2019, p. 22).

Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2004), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (Veiga-Neto, 2013, p. 36).

Repetindo o que diz Veiga-Neto (2013), “à escola caberia ensinar essas técnicas de gestão”, quando ele usa o termo *escola*, está se referindo a todo o contexto escolar, que tem os docentes como principais atuantes, a esses então caberia ensinar essas técnicas de gestão desse capital humano.

O verbo “engajar”, e seu substantivo “engajamento”, é uma expressão que se destacou recentemente em várias áreas, e foi sendo incluída no contexto da educação, popularizada no cotidiano das redes sociais, e a podemos observar também sua repetida aparição nos discursos dos textos mapeados. Sinônimo de, entre outros termos, “mobilização”, “motivação”, “comprometimento” e “empenho”, é uma expressão advinda do mundo corporativo empresarial. “No universo dos recursos humanos sua definição está atrelada à comprometimento e alinhamento a partir de propósitos, valores e interesses em comum” (Bakker; Albrecht; Leiter, 2011). “Por sua vez, o marketing o conceitua como envolvimento, interação, relacionamento, ou seja, ser engajado é estar envolvido, ocupado e interessado em

alguma coisa” (Higgins, 2006, tradução livre). O docente mais engajado é aquele mais comprometido com o governo de si e autorresponsabilizado com seu próprio processo de formação:

Esse fenômeno incide diretamente na *práxis* docente, onde a pressão por desempenho e performance faz com que os professores sejam impelidos a dar conta das demandas sociais e mercadológicas. **O desenvolvimento à autonomia dos educandos no processo formativo incide diretamente na resignificação do professor, que assume a função de um incentivador do saber e não mais de um formador** (Pizolati, 2022, p. 84-85, grifo meu).

Sem se sentir preparado para assimilar tantas mudanças e sem uma formação qualificada para dar conta das demandas sociais e mercadológicas, como disse Pizolati (2022, p. 85), “o professor assume a função de um incentivador do saber e não mais um formador.”

Nesse sentido, através das mudanças impostas pelas reformas educacionais, principalmente no que se refere ao NEM, o professor assume o papel de “instrutor”, “treinador”, “orientador”, “mediador”, “motivador” e “mobilizador”, termos esses que estão diretamente associados à tradução do inglês para o português, de uma palavra que vem tomando grandes proporções de atenção nas mídias sociais e se tornou até profissão de muita influência para a reafirmação do modo de vida neoliberal. Trata-se da palavra *coach*.

Em busca da compreensão sobre o que seria um *coach*, no repositório da CAPES encontram-se alguns trabalhos voltados para questões administrativas, que abordam e explicam essas expressões, apresentando a seguinte definição, que é compartilhada por vários sites na internet:

O *coach* é o profissional que ajuda uma pessoa, por meio de orientação, conselhos e treinamento a atingir um objetivo pessoal ou profissional. Diferente do mentor, que ajuda a pessoa a se desenvolver de modo geral, o *coach* trabalha com um direcionamento com objetivos específicos (Bakker; Albrecht; Leiter, 2011, tradução livre).

Essa acepção explicita que o *coach* já é uma versão menos aprofundada de um mentor, corroborando com essa tendência de esvaziamento e empobrecimento dos conceitos. As redes sociais estão saturadas desses profissionais, em sua grande maioria brancos de classe média, que buscam engajamento pelo estímulo à competição, produzindo conteúdos que prometem soluções inovadoras para atingir o

sucesso financeiro e social. Com discursos que garantem ser possível superar todos os obstáculos impostos pelas desigualdades sociais apenas com muito esforço individual, reafirmam conceitos como o da *meritocracia* e *empreendedorismo*, ignorando o contexto onde os sujeitos estão inseridos. O *coach* é um profissional motivador, que acredita que o fracasso é resultado da falta de esforço individual.

O contexto apresentado até aqui aponta que, desde o que os discursos normativos propõem ao que é praticado, essas mudanças na condução da formação docente impõem essa subjetividade *coach* aos professores; visto que os estudantes estão desmotivados, os docentes precisam tornar-se motivadores, engajadores, a fim de despertar o interesse dos jovens pelos estudos, que se tornaram sinônimos de projetos de vida profissional. Para isso, “[...] as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos” (Veiga-Neto, 2013, p. 36). Como se o único fator da evasão escolar no Ensino Médio fosse a desmotivação.

O termo *engajar* surge para descrever essa função motivadora e mobilizadora, principalmente nas articulações das redes sociais, é um conceito importante também por estar contemplado na BNCC e ser um dos eixos orientadores para a formação docente, apresentado pelo documento Referenciais Profissionais Docentes Para a Formação Continuada e, por conseguinte, repete-se na BNC-Formação Continuada que, além disso, estabelece uma lista de 26 competências e habilidades para serem desenvolvidas dentro deste eixo.

Para entender como o vocábulo “engajar” aparece nos discursos desses documentos, após a leitura e varredura dos textos, foram identificados os trechos onde o termo estava inserido, para serem retirados e incluídos no quadro abaixo os recortes onde essas expressões aparecem, para que possamos compreender melhor a sua utilização contextualizada no texto original.

Quadro 29 – Vocábulo “engajar” nos documentos

Documento	Respectivo texto
<b>BNCC</b>	• conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e <b>engajar</b> os alunos nas aprendizagens;



Documento	Respectivo texto
<b>Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada e BNC-Formação Continuada</b>	<p><b><u>Engajamento Profissional:</u></b></p> <p><b>Comprometer-se</b> com seu próprio desenvolvimento profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética;</li> <li>• <b>Atualizar-se</b> sobre as políticas que incidem sobre o trabalho docente, analisando-as criticamente;</li> <li>• Refletir crítica e sistematicamente sobre sua prática para aprimorá-la e para subsidiar o seu processo de desenvolvimento profissional;</li> <li>• <b>Mobilizar-se</b> para aprender e ampliar seus conhecimentos profissionais e seu repertório cultural;</li> </ul>
<b>BNC-Formação Continuada</b>	<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DA DIMENSÃO DO <u>ENGAJAMENTO PROFISSIONAL</u></b></p> <p>3.5.4 <b>Engajar-se</b> em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral; e</p> <p>3.5.5 <b>Mobilizar-se</b> para ampliar e aprimorar seus conhecimentos, suas práticas profissionais e seu repertório cultural.</p>

Fonte: (Autora, 2024).

Este conceito é produtivo para o contexto da formação docente, porque evidencia a ideia de comprometimento e mobilização na condução desses que conduzirão os jovens, nesta conjuntura de empresariamento da educação (Laval, 2019), onde expressões do campo semântico empresarial passam a fazer parte dos discursos constituídos para a educação, avançando de maneira progressiva, modificando o vocabulário e introduzindo novas subjetividades. Para Veiga-Neto (2000), o surgimento e a expansão do neoliberalismo configuram-se como “um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil” (p. 186), reinscrevendo-se em novas técnicas que objetivam “transformar o Estado numa grande empresa”, muito mais eficiente, produtiva e lucrativa. É nesse contexto (político, econômico e social) que o professor e a escola se produzem em meio aos discursos que os subjetivam e conduzem seus modos de ser e agir na sociedade ocidental do século XXI. Entender como o mundo está se constituindo e permanentemente se reconstituindo, como os modos de governar os outros e a si mesmo estão se modificando, é de grande relevância para

pensar e repensar tanto as práticas escolares quanto as teorizações educacionais a elas relacionadas.

Na prática, o que se verificou nos discursos produzidos nos cursos analisados neste capítulo, é que há uma investida na função de persuadir/engajar à aceitação das mudanças impostas pela reforma, ao invés de informar sobre o funcionamento delas e buscar soluções para os problemas infraestruturais. Isso fica claro na atividade 8, do 1º módulo do curso “Ensino Médio Gaúcho e Integralidades”, como podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 13 – Atividade do curso EMGI

**8**

Levando em conta essas inovações levantadas por você, utilize seu próprio celular ou computador para produzir um ou mais *stories* no Facebook ou Instagram, começando com a seguinte frase: “O Ensino Médio precisa mudar para...”. Você pode se inspirar nos seguintes exemplos para fomentar a sua criatividade:

The image displays four vertical social media story templates. Each template features the text 'O ENSINO MÉDIO PRECISA MUDAR PARA QUE OS JOVENS SEJAM PROTAGONISTAS DA SUA APRENDIZAGEM.' (or variations thereof) on a different background: a gradient of orange to purple, a white brick wall with a hand making a peace sign, a blue and yellow geometric design, and a pink background with a heart shape made of hands.

FEITO!

Fonte: (Instituto Iungo, c2023).

A imagem apresentada foi capturada diretamente da página deste curso, que é de domínio público. Através das orientações de seu enunciado conduz os professores a publicarem em suas redes sociais particulares, uma postagem que

começasse com “O Ensino Médio precisa mudar...”, que é uma afirmação de consenso de todos que precisa mudar. Nesse ponto, é necessário reafirmar que não é objetivo desta pesquisa negar a necessidade de mudanças, mas sim suspender essa condução da formação docente para o convencimento e a persuasão da comunidade escolar à aceitação das subjetividades impostas pela Reforma do NEM. O apelo é tão explícito que, na própria questão, tem as postagens prontas para os docentes replicarem a mensagem desejada na internet, de maneira rápida e prática, até mesmo para aqueles que não possuem intimidade com as ferramentas das mídias sociais. A proposta desta questão, assim como em outros materiais dentro dos cursos, corrobora com a subjetividade *coach* abordada nesse capítulo, como exemplos práticos dessa conduta. O professor é induzido ao *autogoverno* ao buscar gerir-se e realizar as atividades do curso, ao executar essa tarefa e fazer a publicação sugerida, em sua rede social particular, induz aos outros membros da comunidade escolar a acreditarem que precisamos acatar a Reforma do NEM, porque o “Ensino Médio precisa mudar”, exercendo o governo e conquistando o engajamento da coletividade para aceitá-las.

## 8 O PRODUTO

Para contextualizar e descrever a minha proposta de produto, inicio justificando a sua escolha a partir da minha vivência como docente da Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e a necessidade de meios práticos de acesso à formação continuada.

Venho estudando bastante, e de maneira intensiva nos últimos anos, sobre as mídias digitais. Fiz uma pós-graduação em Educação a Distância e alguns outros cursos de aperfeiçoamento, dentre eles, um intitulado Educamídia, promovido pelo Instituto Palavra Aberta, em 2021. Esses conhecimentos despertaram o meu olhar mais atento ao que circula nos meios virtuais. Desde então venho percebendo que os estudos acadêmicos e a ciência precisam, urgentemente, ocupar mais os espaços digitais, compartilhando e popularizando o conhecimento, tornando-o mais acessível ao grande público, usando a internet como ferramenta de divulgação desses estudos.

Quando comecei a fazer o mestrado na UERGS, fui em busca de qualificar a minha atuação na educação e, conseqüentemente, a minha formação. À medida que participo das aulas e do grupo de estudos, percebo a urgência de se facilitar o acesso a estes conhecimentos para todos os docentes da rede básica de ensino. Ao mesmo tempo, vejo que é uma realidade distante da maioria; devido ao acesso limitado de vagas e recursos, pouquíssimos professores conseguem passar na concorrência por uma vaga, conciliar com sua carga horária de trabalho, família etc.,

ter dinheiro para custear as despesas de deslocamento, entre outros motivos específicos que dificultam a continuidade dos estudos.

Foi nessa ânsia de compartilhar o conhecimento construído através desta proposta de trabalho, com outros colegas e comunidade escolar em geral, que pensei na possibilidade de produzir um *podcast*, a partir da gravação de entrevistas com autores de estudos sobre a educação básica. Nele, os autores responderão a um roteiro de questões sobre seus estudos, a formação docente e as políticas públicas de ensino, produzindo um material de formação e informação que possa servir a outras possibilidades de pesquisas e formações continuadas.

A escolha deste meio de divulgação, o *podcast*, se dá pela facilidade de divulgação de forma ampla e por ter um formato bem dinâmico, versátil e atrativo. Devido ao fato do conteúdo ser apresentado em áudio e publicado em plataformas digitais de fácil acesso, o *podcast* pode ser ouvido não apenas pelos professores, mas também pelos estudantes e as famílias em geral, em qualquer lugar – desde uma formação de professores, uma aula de um componente do próprio mestrado, ou até mesmo indo para o trabalho, para aqueles que não tem tempo para ler etc.

A ideia é levar questões que auxiliem na apresentação dos estudos empreendidos e sobre a formação docente para a implantação do NEM, para a discussão com autores convidados, proporcionando espaço não apenas para a divulgação dessas pesquisas, mas também para o debate sobre a racionalidade neoliberal e os discursos que estão constituindo a docência para o EMG.

Após gravado, o conteúdo desta interação será editado, transformando essa conversa em episódios de, aproximadamente, 15 minutos. No 1º episódio, o convidado(a) apresenta um resumo sobre o seu estudo e traz apontamentos que relacionam o trabalho apresentado às necessidades e aos desafios enfrentados pelos professores; no 2º episódio, fala mais especificamente sobre a formação docente para a implantação do NEM. A divulgação deste produto se dará através da plataforma Spotify e das redes sociais e de outros canais, como o próprio e-mail da UERGS, colóquios com os professores da rede pública estadual e participação em eventos de divulgação científica.

Quadro 30 – Episódios do *podcast* “Chimarrão & Docência da Educação Básica”

Episódio 1	A Educação Integral e Docência na Educação Básica
------------	---------------------------------------------------

Episódio 2	A Educação Integral e Docência na Educação Básica (continuação)
Episódio 3	Os discursos sobre o Ensino de Matemática e a Docência na Educação Básica
Episódio 4	Os discursos sobre o Ensino de Matemática e a Docência na Educação Básica (continuação)

Fonte: Autora (2023)

Os temas sempre são abordados sob a perspectiva da formação docente para a Educação Básica contemporânea.

#### Quadro 31 – Roteiro do *podcast* “Chimarrão & Docência da Educação Básica”

<b>Roteiro Episódio 1 e 2</b>
<p><b>Vinheta:</b></p> <p><b>Introdução:</b> Olá!! Sejam todos muito bem-vindos ao <i>podcast</i> “Chimarrão &amp; Docência da Educação Básica”. Eu me chamo Ediméia e esse é um produto elaborado em parceria com a professora Dra. Rochele da Silva Santaiana, durante a minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da UERGS. Tu que és professor, gestor de escola ou comunidade em geral que gosta de pensar sobre a Educação, pegue teu chimarrão, café, chá, ou outra bebida de tua preferência e venha pensar a formação docente com a gente.</p> <p>Em nossa primeira conversa dividida em dois episódios, E quem veio tomar um chimarrão comigo hoje uma convidada muito especial a Mestra e Dra. pela UFRGS Rochele da Silva Santaiana, professora adjunta e líder do grupo de pesquisa em Educação Integral e Currículo: dispositivos e configurações dos tempos e espaços escolares/GPEIC, do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e vice-reitora da UERGS. Que vem conversar sobre sua pesquisa sobre Educação Integral, a partir da qual produziu o livro de sua Tese, intitulado “A Emergência da Educação Integral Contemporânea no Brasil”.</p> <p>Prof.<sup>a</sup> Rochele, é muito potente poder contar com a sua contribuição, muito obrigada por aceitar participar deste <i>podcast</i>. Dentro da nossa perspectiva de estudos os contextos são muito importantes na construção do que se diz, sendo assim, fale um pouco sobre sua trajetória na educação e na pesquisa:</p>

### Roteiro Episódio 1 e 2

Ediméia: Fale um pouco sobre a sua pesquisa, o que podemos entender por Educação Integral e o que ela propõe?

Ediméia: Como a Sra. usa as ferramentas desenvolvidas por Michel Foucault, em sua pesquisa sobre educação?

Ediméia: Em sua pesquisa, a Sra. busca compreender as práticas que se constituíram ao longo da história, para que a Educação Integral se tornasse uma possibilidade de política pública a ser implantada nas escolas brasileiras. O seu livro foi publicado no em 2023. Fale um pouco sobre esse processo: A Sra. entende que estamos avançando neste sentido? O que é necessário para que a Ed. Integral seja efetivada?

Ediméia: Quais os principais desafios em relação à formação de professores para a Educação Integral?

Ediméia: Qual a importância da pesquisa acadêmica para a formação continuada dos professores e a compreensão da Docência?

**Fechamento:** Encerramos esse episódio por aqui. E na sequência, o 2º Episódio de Chimarrão & Docência na Educação Básica com a segunda parte dessa primeira entrevista com a participação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rochele da Silva Santaiana, falando sobre Educação Integral, Formação de Professores e Pesquisas em Educação, sigam com a gente.

**Vinheta final**

Fonte: Autora (2023).

### Quadro 32 – Roteiro dos episódios 2 e 3 do *podcast*

#### Roteiro Episódios 2 e 3

**Vinheta**

**Introdução:** Olá!! Sejam todos muito bem-vindos ao *podcast* "Chimarrão & Docência da Educação Básica". Eu me chamo Ediméia e esse é um produto elaborado em parceria com a Professora Dra. Rochele da Silva Santana, durante a minha pesquisa no mestrado profissional em Educação da UERGS. Tu que és professor, gestor de escola ou comunidade em geral que gosta de pensar

### Roteiro Episódios 2 e 3

sobre a Educação, pegue teu chimarrão, café, chá, ou outra bebida de tua preferência e venha pensar a formação docente com a gente.

Para essa nossa segunda conversa, dividida em mais dois episódios, quem veio tomar um chimarrão comigo hoje, é um convidado, que eu admiro muito, especialmente pelo profissional exemplar que ele é. Graduado em [ ], mestrando do PPGEd-UERGS, professor da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, supervisor da E. E. B. Prof.<sup>a</sup> Erica Marques, meu colega e amigo queridíssimo: Luís Antônio de Souza Pascual, que vem falar um pouco sobre a sua pesquisa no mestrado profissional: “Formação docente e o cotidiano da escola”.

Prof. Pascual, é valioso poder contar com a sua contribuição, muito obrigada por aceitar participar deste Podcast. Dentro da perspectiva dos estudos pós-críticos os contextos são muito importantes na construção do que se diz, sendo assim, fale um pouco sobre sua trajetória na educação e na pesquisa:

Ediméia: Fale um pouco sobre a sua pesquisa:

Ediméia: Como você usa as ferramentas desenvolvidas por Michel Foucault, em sua pesquisa sobre educação?

Ediméia: Em sua pesquisa, busca compreender as práticas que constituem os discursos sobre a aprendizagem de matemática, na Educação Básica. Fale um pouco sobre esse processo:

Ediméia: Quais os principais desafios em relação à formação de professores para o ensino de matemática?

Ediméia: Qual a importância da pesquisa acadêmica para a formação continuada dos professores e a compreensão da docência?

**Fechamento:** Encerramos esse episódio por aqui. E na sequência, o 2º episódio de “Chimarrão & Docência na Educação Básica” com a segunda parte dessa segunda entrevista com a participação do Prof. Luís Antônio de Souza Pascual, falando sobre os discursos sobre o Ensino de Matemática, Formação de Professores e Pesquisas em Educação, sigam com a gente.

**Vinheta Final**



## 9 (IN)CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que a falta de tempo adequado afeta os resultados. O tempo que dediquei para os estudos da minha formação no mestrado, competiu com o que precisava ser dedicado às tarefas domésticas, cuidados e atenção à família, à saúde física e mental, e com as demandas e diligências do cargo de diretora de uma escola estadual indígena em fase de credenciamento. Algumas vezes, mais malabarista do que qualquer outra coisa.

Sabendo que a pesquisa não se esgota devido ao próprio fluxo do objeto de estudo, apresento aqui algumas (in)conclusões temporárias. Partindo das unidades analíticas que foram produzidas e elencadas neste estudo, inspiradas nas ferramentas teórico-analíticas desenvolvidas por Michel Foucault, foi apresentado um panorama geral da contextualização histórico-social do Ensino Médio no Brasil, no intento de demonstrar a imbricação dos discursos da racionalidade neoliberal na condução da formação e do trabalho docente. Neste mesmo sentido foram tensionados os discursos regulamentadores da formação inicial e continuada docente para o NEM, e as subjetividades produzidas no contexto contemporâneo. No intuito de explorar e problematizar as políticas de formação docente para o Ensino Médio no RS, em particular os mecanismos e estratégias discursivas que permeiam o NEM e os dispositivos de governo que orientam e regulam as

práticas educacionais. Foi possível investigar como as regulações e formações docentes contidas em documentos prescritivos e materiais midiáticos constroem subjetividades e operam no processo de individualização do professor.

Os resultados sugerem que a formação docente é atravessada por discursos da racionalidade neoliberal, onde se privilegia um modelo de professor motivado, autônomo e responsivo às demandas externas, o que revela uma nova configuração de governo da prática pedagógica. O aparato tecnológico, principalmente nas plataformas EAD e nas *lives*, e os referenciais normativos, como os textos da BNCC e da BNC, operam como ferramentas de conformação e subjetivação, direcionando a formação continuada e configurando novas disposições subjetivas.

A dissertação evidencia ainda as contradições e disputas narrativas no campo educacional, onde a motivação e a performance do professor ganham novos sentidos e ressignificações. Esse discurso, que configura o docente como uma espécie de *coach*, reflete uma tentativa de esvaziar as discussões estruturais e as precarizações que marcam o cotidiano da educação pública, especialmente no Ensino Médio. Em suma, a pesquisa aponta para a necessidade de uma compreensão crítica das políticas educacionais e de formações que vão além das diretrizes oficiais, considerando as implicações subjetivas e políticas que essas regulações e práticas exercem sobre os docentes e o próprio Ensino Médio brasileiro.

Muito de tudo o que emergiu nesta análise dos discursos aponta para um futuro preocupante para os docentes, não apenas do RS, mas de todo o país. Uma reforma que desperdiça o conhecimento científico acumulado pelos docentes em anos de estudos e experiências, colocando-os para dar aulas de componentes curriculares totalmente desconexos de suas áreas de formação, sujeitando-os a aceitar essas condições para não perder horas e conseqüentemente salário.

Neste contexto, formações continuadas, como os Programas de Pós-Graduação das universidades públicas, são essenciais para a qualificação da educação. Mesmo entendendo que só a formação docente de qualidade, sem infraestrutura, investimentos para sanar as desigualdades sociais e condições adequadas de trabalho, não dá conta de todos os desafios da educação.

Esses dois anos de estudos com o grupo de estudos do PPGED-UERGS, possibilitaram problematizações sobre como são constituídas as políticas públicas que instituem as reformas da educação básica, ampliando as noções sobre as

subjetividades do ser docente, compreendendo que esse governmento atende às demandas da racionalidade neoliberal. Todos os professores da educação básica deveriam ter a oportunidade de participar de uma formação de mestrado em uma instituição pública de qualidade, para ampliar o arcabouço teórico e crítico capaz de revisar a constituição da própria formação sob outras perspectivas, a fim de que possamos produzir outras possibilidades de ser docente.

Pensando nesta necessidade de compartilhamento dos estudos produzidos sobre a formação docente e a educação básica no geral, surgiu a necessidade de produzir o *podcast* “Chimarrão & Docência da Educação Básica”, para ser uma opção de material que pode ser acessado tanto individualmente pelos professores, gestores e comunidade em geral, através de plataformas como Spotify, como pode também servir de material complementar para as formações docentes promovidas dentro das escolas. De início, gravamos 04 episódios de, aproximadamente, 15 minutos. Os dois primeiros blocos foram sobre Educação Integral, formação de professores e Ensino Médio, e outros dois sobre os discursos sobre o ensino de matemática, formação de professores e as reformas educacionais. Para os próximos episódios, já estamos planejando os convidados e os assuntos relacionados à formação de professores que serão abordados nas discussões, na intenção de que seja um produto que venha contribuir para que mais docentes repensem a sua formação sob novas perspectivas, que corroborem para microrresistências capazes de produzir realidades mais equânimes e significativas.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Nosso. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2022-2023)**. Rio de Janeiro: ABL, 2023a.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Novo. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2022-2023)**. Rio de Janeiro: ABL, 2023b.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Ruído. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2022-2023)**. Rio de Janeiro: ABL, 2023c.

ALMEIDA, Fábio de. **A Reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2018. Disponível em: [https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado\\_educacao/dissertacoes/92e77a227ef2d5252579bece04ac896a.pdf](https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/92e77a227ef2d5252579bece04ac896a.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.

ALVES, Thiago Moessa; VAZ, Telma Romilda Duarte; SILVA, Marco Antonio Costa da; FONSECA, Wagner de Souza da. Análise de discurso e Michel Foucault: caminhos para pesquisa em educação. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 9, n. 21, p. 151-164, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.16177>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ANFLOR, Patrícia Santos. **A implementação da obrigatoriedade de oferta de matrícula para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e o governo da infância**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2019. Disponível em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ANFLOR, Patrícia Santos; SANTAIANA, Rochele da Silva. Base Nacional Comum Curricular: estratégias de governo dos infantis e das práticas pedagógicas docentes. **Textura**, [S. l.], v. 22, n. 51, p. 317-338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5434>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BAKKER, A. B.; ALBRECHT, S. L.; LEITER, M. P. Key questions regarding work engagement. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 4-28, 2011. DOI: 10.1080/1359432X.2010.485352.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Entre a disciplina, o controle e a governamentalidade neoliberal: a constituição discursiva da BNCC – Ensino Médio. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1586-1613, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.31>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOHNENBERGER, José Carlos Walker. **Produção do conhecimento sobre Formação Inicial e Continuada de professores para o Ensino Médio Integrado**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1644/2/PRODUCAO%20DO%20CONHECIMENTO%20E%20NTO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 208, p. 103, 29 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev.

2017. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2023.

BAKKER, A. B.; Albrecht, S. L.; LEITER, M. P. Work engagement: further reflections on the state of play. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 74-88, 2011.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Filosófica Politeia, 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução: Fabiana Komensu. São Paulo: Contexto, 2008. p. 168-172.

COIMBRA, Vinicius. Quase 15% das escolas estaduais do RS oferecem apenas uma trilha de aprendizagem no Novo Ensino Médio, mostra estudo. **GZH**, Porto Alegre, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/06/quase-15-das-escolas-estaduais-do-rs-oferecem-apenas-uma-trilha-de-aprendizagem-no-novo-ensino-medio-mostra-estudo-cljdji7xl008g0151an6w2qam.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro de. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. **Educação Pública**, [S. l.], 07 fev. 2017. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo**. Brasília, DF: CONSED, 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c914252db4c4.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura**, Canoas-RS, v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun. 2020.

COSTA, Glaucia Rejane da. **A formação (des)continuada no Pacto pelo Ensino Médio**: sujeitos, discursos, saberes e poderes. 2019. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31524>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Formação e subjetivação**: a educação escolar enquanto cuidado de si. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

DIGITAL UNITE. What is YouTube? **Digital Unite**, [S. l.], [202-]. Disponível em: <https://www.digitalunite.com/technology-guides/tv-video/youtube/what-youtube>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DOURADO, Glhebia Gonçalves de Oliveira; SALES, Shirlei Rezende. Política curricular do Novo Ensino Médio: tecnologias da governamentalidade neoliberal. **Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 241-255, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.70217>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FAUSTINO, Heitor Henrique. **A precarização na formação dos(as) pedagogos(as) no século XX**: uma análise dos marcos legais para o curso de Pedagogia de 1939 a 1996. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17420>. Acesso em: 08 set. 2024.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e regulação da escola**: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3452>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FINAMOR NETO, João Genaro. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 114, p. 114-223, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 27. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREITAS, Juliana Veiga de. **Compondo a docência**: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72696>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Referenciais profissionais docentes para formação continuada**. Rio de Janeiro: FCC, 2019.

GERHARDT, Cláudio. **Cultura, representação e discurso** um estudo sobre o governo da docência na região da encosta da serra gaúcha. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020. Disponível em: <https://proppg.uergs.edu.br/mestrados/ppged/dissertacoes>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GERHARDT, Cláudio; SANTAIANA, Rochele da Silva. A BNCC como estratégia de governo da educação brasileira. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2019, Canoas-RS. **Anais** [...]. Canoas-RS: ULBRA, 2019.

GOULART, Marcos Vinícius da Silva. **A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/181827>. Acesso em: 03 ago. 2023.

HIGGINS, E. Tory. Value from hedonic experience and engagement. **Psychological Review**, [S. l.], v. 113, n. 3, p. 439-460, 2006.

INSTITUTO IUNGO. **Nosso Ensino Médio**. [S. l.]: Iungo: Reúna: Itaú, c2023. Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

INSTITUTO IUNGO. **O educador do Ensino Médio**: competências e práticas. [S. l.]: Iungo, 2021. Disponível em: [https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/FGB\\_C4\\_Texto-1.pdf](https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/FGB_C4_Texto-1.pdf). Acesso em: 22 jul. 2023.



INSTITUTO MRV. Instituto longo. *In: Nossos Pilares*. [S. l.]: MRV&Co, c2023. Disponível em: <https://institutomrv.com.br/nossos-pilares/instituto-iungo/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

KASTRUP, Virgínia. **A produção do sujeito e as redes**: ensaios de subjetividade e política. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 80.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.13677>. Acesso em: 03 ago. 2023.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157576>. Acesso em: 16 nov. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Jacob Carlos. Trabalho, precarização e sindicalismo: os trabalhadores e as cooperativas de trabalho. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 11, n. 21, p. 59-71, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/90>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MARCONI, Marina de Andre; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: Universidade Aberta do Brasil: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

MELLO, Lívia Mourinho de. **Os empresários e as políticas públicas em Educação Básica no Brasil contemporâneo**: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16796>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Apresentação: metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). Metodologias de*

**pesquisas pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. p. 15-22.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. *In*: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-38.

NASCIMENTO JÚNIOR, Vamberto M. do. **Discursos da BNC-Formação enquanto mecanismos da biopolítica, noopolítica e psicopolítica: possíveis assujeitamentos de professores na Educação.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação profissional. [Entrevista cedida a] Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 19 nov. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 19 mar. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>. Acesso em: 15 maio 2022.

O ENSINO Médio no RS: atualizando o debate. [S. l.: S. n.], 22 maio 2023. 1 vídeo (54 min). Publicado pelo canal TV Seduc RS. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=8AzM-UpDyvY>. Acesso em: 06 ago. 2023.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; YUNES, Eliana. **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

PAGNI, Pedro Angelo. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. *In*: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A Escola: uma questão pública.** São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. p. 23-46.

PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; FARAH NETO, Miguel. 2017. Políticas Públicas De educación: ¿qué Piensan Los jóvenes Activistas políticos brasileños?. **Revista de Estudios Brasileños**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 27-39, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/reb2017462739>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PIOVEZAN, Patrícia Regina. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal.** 2017. Tese (Doutorado em Educação)

Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/148792>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. **Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia: análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho precário e precarização docente na Educação Básica no Brasil na atual fase da acumulação do capital. **DiversaPrática**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 19-68, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51352>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PRIBERAM. Precário. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Priberam Informática, S.A., c2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/prec%C3%A1rio>. Acesso em: 25 mar. 2024.

QUEIROZ, Cíntia Marques de; ALVES, Lidiane Aparecia; SILVA, Renata Rodrigues da; SILVA, Kássia Nunes da; MODESTO, Ricardo Veiga. Evolução do Ensino Médio no Brasil. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Editora UFU, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAMOS, Débora. Uberização do trabalho: o que é e quais suas consequências. **Coonecta**, [S. l.], 01 set. 2023. Disponível em: <https://coonecta.me/uberizacao-do-trabalho-o-que-e-quais-suas-consequencias/>. Acesso em: 19 nov. 2024.

RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131041>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da. Educação integral e tempo integral: a constituição de uma subjetividade preventiva. **Pesquiseduca**, Santos, v. 12, n. 28, p. 519-533, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1010/865>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SANTOS, Andreia do Nascimento. **A Base Nacional Comum Curricular como estratégia de governamento da docência na Educação Infantil**. 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

SANTOS, Elia Cristina Alves dos; CURI, Luciano Marcos; MARQUES, Welisson.

Discurso governamental: “Com o novo Ensino Médio, você pode decidir o seu futuro!”. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. 1-18, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11190>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>

. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Nelso dos. **Implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul**: concepções desenvolvimento e gestão. 2017. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/1588>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In*:

SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA, 1., 2010, Ilhéus, BA. **Anais** [...]. Ilhéus, BA: UNESC. 2010. p. 1-14. Disponível em:

<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. **O Novo Ensino Médio na Rede Estadual do RS**: balanço de perdas e danos. Nota Técnica: relatório de

pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 26 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-20, jul./dez. 2005.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Guia de Matrizes Curriculares 2024**. Porto Alegre: Governo do Estado, 2024. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Governado do Estado,

2022.

SERPA, Ivana Almeida. **Governo e (con)formação inicial docente**: análise dos currículos de pedagogia da UERGS. 2023. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Unidade Litoral Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2023.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A Reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32634>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, Francisco Vieira da; MAGALHÃES, Alberto Assis. O Novo Ensino Médio em discurso: da publicidade institucional a postagens no Twitter. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 7, n. 2, p.1-17, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i2.644>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josí Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8097>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TIROLI, Luís Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066>. Acesso em: 16 nov. 2024.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-6660201600030001>. Acesso em: 19 nov. 2024.

TRAVERSINI, Clarice Salete; MELLO, Darlize Teixeira de. A Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre os desafios da implementação do currículo nacional normativo em vigor no Brasil. **Textura**, Canoas-RS, v. 22, n. 50, p. 3-18, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218276>. Acesso em: 19 nov. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault**: a arte neoliberal de governar e a Educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 33-44.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 19-42, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a02.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-netoen.htm>. Acesso em: 06 ago. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Educação e globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 109-137.

ZAMBON, Luciana Bagolin. Percepções do Novo no contexto de implementação do Ensino Médio Politécnico no RS. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-4633.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.