**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**

**DEBBIE MELLO NOBLE**

# ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA: UMA PRÁTICA AUTORAL DOCENTE PARA ALÉM DO DISCURSO *SOBRE* INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Palhoça

2021

**DEBBIE MELLO NOBLE**

**"ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA: UMA PRÁTICA AUTORAL DOCENTE PARA ALÉM DO DISCURSO SOBRE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO"**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada com distinção em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 6 de agosto de 2021

Professora e orientadora Solange Maria Leda Gallo, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

*presente por videoconferência*

Professora ClaudiaRegina Castellanos Pfeiffer, Doutora.
Universidade Estadual de Campinas

*presente por videoconferência*

Professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, Doutora.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*presente por videoconferência*

Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

*presente por videoconferência*

Professora Dra. Nádia Régia Maffi Neckel, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

N67 Noble, Debbie Mello, 1988-
Ensino médio na pandemia : uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação / Debbie Mello Noble. – 2021.
188 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Solange Maria Leda Gallo

1. Análise do discurso. 2 Inovações educacionais. 3. Autoria. I. Gallo, Solange Maria Leda. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41
Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

# AGRADECIMENTOS

Se a gente agradece, é porque reconhece que sem uma rede de apoio não fazemos quase nada nesta vida. E também porque a sensação de dever cumprido é ótima, mas nem se compara a tudo o que se viveu e aprendeu no caminho.

Por isso, agradeço a minha primeira rede de apoio no mundo, minha família:

a minha mãe, Sanderli, e a meu padrasto Luís, pela alegria imensa quando estamos juntos e pelo carinho e atenção com que amenizam a distância e a saudade. Mãe, obrigada por me ajudar a botar os pés no chão e, ao mesmo tempo, impulsionar meus sonhos.

ao meu pai, Richard, e a Ritinha, por me acolherem e incentivarem sempre. Pai, obrigada por manter o brilho no olho a cada passinho que me vê dar.

aos meus irmãos, que me apoiam cada um a sua maneira: Dominique, por me acolher em Portugal e com isso proporcionar a realização de tantos sonhos, e por nunca me deixar duvidar de mim; Derek, por me desafiar a ir sempre além, com quem o assunto nunca vai acabar;

ao Saimon, por ser tanto, e de tantas formas, comigo. Por escutar, trocar, sonhar, dividir, agradecer, compartilhar, acreditar, aceitar, entender, querer. Contigo eu sou ação, sou potência, e, por isso, esta tese é só mais um dos grandes resultados de tudo o que a gente planeja junto e do que tu me incentiva e acredita que eu sou capaz de realizar. *Tu me das las ganas de vivir e de cruzar*...

a minha sogra, Rejane, pela sua existência amorosa na minha vida, por ser apoio de tantas formas em cada passo dessa jornada, pela fé inabalável de que tudo sempre vai dar certo.

Dizem que a pesquisa e a academia são muito solitárias... mas eu só tive privilégios:

por isso, agradeço à minha orientadora, Solange Gallo, por enxergar à frente e me deixar fluir no meu tempo. Por me conduzir por esse caminho de um jeito tão leve, tão alegre, divertido e carinhoso; pela amizade, companheirismo, parceria; e pela confiança em mim e no meu trabalho nestes 4 anos juntas. Sol, tu é luz e inspiração!;

também agradeço a minha outra Sol, a Mittmann, por ter me acolhido lá na graduação, me guiando pelos primeiros passos na AD, acreditando em meu potencial quando eu nem sabia que o mestrado era um caminho possível para mim; pelo carinho, suporte e confiança com que me "mandou para o mundo" no doutorado e, ao mesmo tempo, por se fazer casa, onde sempre posso voltar e me sentir amparada. Esta tese jamais existiria sem você;

à Profa. Andréia Daltoé, por me inspirar com a força e a excelência de seu trabalho, as quais vêm sempre acompanhadas de uma profunda e sincera humildade. Também agradeço por contribuir com este trabalho de forma tão dedicada desde a qualificação do projeto, com um rigor-afetuoso que me motiva a fazer sempre melhor;

à Profa. Claudia Pfeiffer, meus agradecimentos por tanto acolhimento e carinho, por não só aceitar compor a banca desde a qualificação, mas também por sua leitura atenta e generosa que me deram inspiração para seguir em frente.

à Profa. Dóris Fiss, por aceitar compor esta banca. Sou muito grata por nossos caminhos se cruzarem novamente anos após as aulas da FACED;

à Profa. Nádia Neckel, pelas inúmeras conversas, risadas, ideias e chimarrões compartilhados no PPG, por suas aulas e contribuições primorosas;

à Profa. Giovanna Flores, por me fazer sentir acolhida desde a primeira vez em que cheguei na Unisul e por compartilhar "gauchices" nesses anos em solo catarinense;

agradeço ainda aos professores do PPGCL, por instigarem a busca pelo conhecimento, e ao PPGCL nas figuras das excelentes profissionais que me ajudaram ao longo desses anos, Kellen, Jozi e Patricia, sem as quais nosso trabalho e nossa vida acadêmica seriam bem mais difíceis;

ao prof. Fábio Rauen, por acolher minhas tantas ideias e opiniões;

à Fapesc, pelo financiamento concedido por meio do edital 03/2017, para que esta pesquisa fosse realizada com dedicação integral; e à CAPES, por possibilitar um período de estudos no exterior, por meio do Edital PDSE, que contribuiu massivamente para a minha formação. O investimento em educação, ciência e pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de um País;

ao professor Joaquim Pintassilgo e ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela acolhida e generosidade durante a estadia em Portugal.

A quem complementa minha rede de apoio de diversas maneiras, meus amigos:

os do doutorado sanduíche, com quem vivi as melhores tardes de estudo, os melhores *sunsets* e os melhores rolês, que fizeram de Lisboa uma cidade ainda mais incrível e com quem compartilhei uma das melhores experiências da minha vida. *The time of our lives*!;

aos do Rio Grande do Sul e aqueles que estão espalhados pelo mundo, por apoiarem e viverem comigo cada etapa deste sonho de fazer doutorado em Floripa, por serem escuta atenta quando longe e alegria e emoção quando perto;

aos meus desequilibrados preferidos, André e Jozilda, por essa conexão inexplicável que me fortalece aqui e em qualquer lugar do mundo;

aos amigos-vizinhos, Mauri, Muskito e Carol, pela força extra nesta reta final, pelos supermercados, jantas, risadas e ouvidos atentos nesse momento tão importante pra mim.

*a los guapos de mi vida*, Celo, Mi, Mamá, Gabi e Gaubi *porque compartimos experiencias y passiones tan semellantes que me dán una cierteza buena de que, en este mondo, no estamos sólos. Ustedes son fuerza, excelência e inspiración profisional*.

aos amigos do PPGCL: Juliana da Silveira, pelas conversas em trânsito; Bianca Queda, por ser o lado amável e forte dessa duplinha; Teodulino, pelas risadas, cervejas e conversas; Maria Helena, pela leveza da sua companhia; Igor, pelos assuntos infinitos; Carol, como se a gente sempre tivesse sido melhores amigas de infância; Gabi, Adri, Daniella, Roberto, por compartilharem as angústias e alegrias e pelas tantas conversas, que foram um respiro fundamental no cotidiano do PPG; aos amigos do GREPEM, que foram apoio e leveza em forma de grupo de (whatsapp e) pesquisa durante a pandemia;

à Laís, com quem tenho dividido cada etapa, pela presença contínua e pela amizade que vai além das linhas escritas juntas no lattes.

Por fim, agradeço às professoras que se dispuseram a conversar sobre sua prática comigo e a colaborar com esta pesquisa. Espero que este trabalho responda a algumas inquietações que elas também possuem; e aos alunos que passaram e passarão pelo meu caminho, por quem (re)significo minha prática.

*experiencia*
*1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.*
*2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.*
*3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.*
*4. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.*
*5. experimento.*

*Esta tese é resultado de tudo aquilo que me atravessa e me constitui. Por isso, ela também é resultado dos lugares onde estive enquanto a escrevia: Porto Alegre-Novo Hamburgo-Estância Velha, onde as primeiras ideias sobre o tema surgiram e foram incentivadas. Palhoça-Pedra Branca, onde foi acolhida. Lisboa e Almada, lugares do desconforto de nem tudo saber e do conforto de se sentir em casa. Elvas, quando colo de mãe se fez essencial. Salamanca e Madrid, onde bons ouvidos acolheram as angústias da pesquisa. Liverpool, onde a tese tomou corpo pela primeira vez, com a inspiração que só bibliotecas, chuvas e cafés podem proporcionar. Rio de Janeiro, onde virtualmente vivencio a prática. Laguna, respiro necessário para a reta final. Floripa, morada do sonho de escrever com a leveza e a brisa do mar.*

*"Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener*
*Entrar y salir de fase*
*Amar la trama más que el desenlace"*
(Jorge Drexler)

## RESUMO

Nesta tese, ancorada na Análise do Discurso franco-brasileira (Pêcheux; Orlandi), procuramos analisar como a forma-material *inovação* vem incidindo no campo da educação, mais especificamente na conjuntura da Reforma do Ensino Médio e no acontecimento da pandemia de Covid-19. Para isso, configuramos um arquivo que formula e faz circular um dizer sobre uma educação inovadora no País e no Estado de Santa Catarina em suas dimensões jurídica, pedagógica e dimensão transversa digital. Observamos que os documentos que compõem este arquivo (leis e resoluções, como a LDB, Lei nº 13.415/2017, Resolução n. 3/2018; Orientações Curriculares, BNCC) produzem certos efeitos de sentido para *inovação* na educação que determinam a prática pedagógica e o sujeito-professor. Nos documentos, este é tomado como um aplicador, que produz repetição e não pode/ não deve produzir suas próprias interpretações sobre o currículo, em contradição ao que textualizam sobre o aluno, apontando para uma necessidade de colocá-lo em posição de autoria. Isso nos levou a outro movimento de análise, que se deu a partir de entrevistas com professores da rede pública do Estado de Santa Catarina. Assim, constituímos nosso corpus de análise a partir de um recorte analítico pela noção de *autoria* (Orlandi; Gallo), observando os gestos de interpretação do sujeito-professor sobre inovação, bem como o funcionamento de sua prática pedagógica na pandemia. Este *acontecimento-recorte* (Barbosa Filho, 2018) produz deslocamentos no funcionamento da prática e na constituição dos sujeitos e sentidos. Encontramos uma posição-sujeito que marca um *desentendimento* em relação aos efeitos de evidência sobre inovação, o que aponta para uma possibilidade do sujeito produzir furo, resistir ao discurso *sobre* e, portanto, contraidentificar/se com este. Nessa posição-sujeito, há um discurso *do* professor, onde ele não é falado, mas, pelo contrário, fala por si. Nela, também percebemos uma relação distinta e inédita com a *materialidade técnica digital* (Pequeno, 2019): esta não é mais *ferramenta*, mas espaço de constituição do sujeito e dos sentidos. Quando imbricada no discurso pedagógico, a partir de novos gestos de interpretação do sujeito-professor, esta materialidade possibilita a produção de um *discurso da inovação*, a partir do qual o sujeito produz deslocamentos nos sentidos estabilizados do arquivo.



**Palavras-chave**: análise do discurso; inovação na educação; autoria; sujeito-professor; materialidade técnica digital; arquivo; acontecimento.

## RESUMÉ

Cette thèse, ancrée dans le cadre de l'Analyse du Discours franco-brésilienne (Pêcheux; Orlandi), propose d'analyser comment la forme matérielle de l'innovation se concentre sur le domaine de l'éducation, plus particulièrement sur la conjoncture de la Réforme du Lycée et sur l'événement de la pandémie de Covid-19. Dans ce sens, nous avons constitué un archive qui formule et fait circuler un dire sur une éducation innovatrice dans le pays et dans l'État de Santa Catarina dans ses dimensions juridique, pédagogique et une dimension transversale numérique. Nous remarquons que les documents qui composent ce fichier (lois et résolutions, comme la LDB, Loi nº 13.415/2017, Résolution n. 3/2018; Lignes directrices des programmes, BNCC) produisent certains effets de sens pour l'innovation dans l'éducation qui déterminent la pratique pédagogique et le sujet-enseignant. Le sujet-enseignant est considéré comme un applicateur qui produit de la répétition; il ne peut pas et ne doit pas avoir sa propre interprétation du programme scolaire, en contradiction avec ce qui est écrit sur l'élève, indiquant une nécessité de le mettre en position d'auteur. Cette constatation nous a conduits à un autre mouvement analytique, qui a eu lieu à partir d'interviews avec des professeurs du réseau public de l'État de Santa Catarina. Nous constituons ainsi notre corpus d'analyse, à partir d'une découpage analytique guidée par la notion d'auteur (Orlandi; Gallo), en cherchant à observer les gestes d'interprétation du sujet-enseignant sur l'innovation, et aussi, le fonctionnement de sa pratique pédagogique dans la pandémie. Cette événement-découpe (Barbosa Filho, 2018) a produit des déplacements dans le fonctionnement de la pratique et dans la constitution des sujets et des sens. Dans nos analyses, nous avons observé la production de certains déplacements, ruptures et conformations. Nous avons, aussi, identifié une position-sujet qui indique un désaccord avec l´effets d'évidence sur l'innovation, et cela a mis en évidence la possibilité de produire un trou, une résistance, au discours sur et, donc, la possibilité pour les sujets de se contre-identifier avec le discours de l'innovation. Dans cette position-sujet, il y a un discours du professeur où il n'est pas parlé, mais, au contraire, où il parle de lui-même. Une position-sujet qui nous a permis de percevoir une relation distincte et inédite avec la matérialité technique numérique (Pequeno, 2019): celle-ci n'est plus un outil, mais un espace de constitution du sujet et des sens. La matérialité technique, lorsqu'elle est imbriquée dans le discours pédagogique, à partir de nouveaux gestes d'interprétation du sujet-enseignant, permet la production d'un discours d'innovation, celui à partir duquel le sujet produit des déplacements dans les sens stabilisés de l´archive.



Mots-clés: Analyse du Discours; innovation dans l'educación; auteur; sujet-enseignant; matérialité technique numérique; archive; événement.

## ABSTRACT

In this thesis, anchored in the French-Brazilian Discourse Analysis (Pêcheux; Orlandi), we seek to analyze how the material form *innovation* has been affecting the education field, more specifically in the context of the reform of the secondary education in Brazil and of the Covid-19 pandemic. In order to do so, we set up an archive that formulates and disseminates a saying about an innovative education in the country and in the State of Santa Catarina in its legal and pedagogical dimensions, as well as a digital transversal dimension. We observed that the documents that make up the archive (laws and resolutions, such as the guidelines for national education, Law 13.415/2017, Resolution 3/2018; curriculum guidelines, the National Common Curricular Base) produce certain effects of meaning for *innovation* in education that shape the pedagogical practice and the subject-teacher. The teacher is seen as someone who produces repetition and who cannot or should not produce their own interpretations about the curriculum, in contradiction with what is said about the student, who should be in a position of authorship. This led us to another analytical movement, which was pursued through interviews with public school teachers in the state of Santa Catarina. Thus, we built our corpus of analysis from an analytical perspective around the notion of *authorship* (Orlandi; Gallo), seeking to observe the interpretation movements acted out by the subject-teacher in relation to innovation, as well as the workings of their pedagogical practice in the pandemic. This *event-frame* (Barbosa Filho, 2018) produced shifts in how the practice operates and in the constitution of subjects and meanings. In this analytical movement, we observed that displacements, ruptures and/or conformations take place. We found a position-subject that marks a *misunderstanding* in relation to the effects of evidence on innovation, which points to the possibility of there being a mismatch, of the teacher resisting the *discourse about* and, therefore, of them counter-identifying themselves with it. In this position-subject, there is a *teacher's discourse* in which they are not spoken, on the contrary, they speak for themselves. In this position, we also notice a distinct and unprecedented relationship with *digital technical materiality* (Pequeno, 2019): which is no longer a tool, but a space for the constitution of the subject and of meanings. When swaddled in the pedagogical discourse, stemming from the subject-teacher's new movements of interpretation, that materiality makes it possible to produce an *innovation discourse*, from which the subject creates shifts in the already settled meanings of the archive.



**Keywords**: discourse analysis; innovation in education; authorship; subject-teacher; digital technical materiality; archive; event.

## RESUMEN

En esta tesis, basada en el análisis del discurso franco-brasileño (Pêcheux; Orlandi), se busca analizar cómo la forma material innovación afecta el campo de la educación, más específicamente en el contexto de la Reforma de la Enseñanza Media y del acontecimiento pandemia de Covid-19. Para ello, configuramos un archivo, que formula y hace circular un decir sobre una educación innovadora en el País y en la región de Santa Catarina en sus dimensiones jurídica, pedagógica y digital transversal. Observamos que los documentos que componen este archivo (leyes y resoluciones, como la LDB, Ley nº 13.415/2017, Resolución nº 3/2018; Determinaciones Curriculares, BNCC) producen ciertos efectos de sentido para innovación que determinan la práctica pedagógica y el sujeto-profesor. En los documentos, se ve a este sujeto como un aplicador, que produce repetición y tampoco puede/debe producir sus propias interpretaciones sobre el currículo. Por otra parte, esto demuestra una contradicción respecto a lo que textualizan sobre el alumno al señalar hacia una necesidad de ponerlo en una posición de autoría. Eso nos llevó a otro movimiento analítico, que se realizó a través de entrevistas con profesores de la red pública de Santa Catarina. Así, constituimos nuestro corpus de análisis desde un recorte analítico por la noción de autoría (Orlandi; Gallo), observando los gestos de interpretación del sujeto-profesor sobre la innovación, así como el funcionamiento de su práctica pedagógica en la pandemia. Este acontecimiento-recorte (Barbosa Filho, 2018) produjo un desplazamiento en el funcionamiento de la práctica y en la constitución de sujetos y sentidos. Encontramos una posición-sujeto que demuestra un malentendido respecto a los efectos de evidencia sobre la innovación, lo que indica una posibilidad de producir un modo de resistir al discurso acerca de y, por tanto, de contraidentificarse con él. En esta posición de sujeto, hay un discurso del profesor, donde no se habla de él, sino que él habla por sí mismo. Igualmente, notamos una relación distinta y sin precedentes con la materialidad técnica digital (Pequeno, 2019): esta ya no es una herramienta, sino un espacio para la constitución del sujeto y los sentidos. Al sobreponerse al discurso pedagógico, a partir de nuevos gestos de interpretación del sujeto-profesor, la materialidad posibilita la producción de un discurso de innovación a partir del cual el sujeto produce desplazamientos en los sentidos estabilizados del archivo.



**Palabras clave**: análisis del discurso; innovación en la educación; autoría; sujeto-profesor; materialidad técnica digital; archivo; acontecimiento.

## LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DP – Discurso Pedagógico

EM – Ensino Médio

EMITI – Ensino Médio Integral de Tempo Integral

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEE – Plano Estadual de Educação

SD – Sequência Discursiva

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

**Figura 1 – Captura de tela inicial do site Innove.Edu.....20**
**Figura 2 – Captura de tela inicial do portal do MEC .....21**
**Figura 3 - Descrição site InnoveEdu (grifos nossos).....22**
**Figura 4 – Portal Porvir.....23**
**Figura 5 – Portal G1 (06 jul. 2016).....24**
**Figura 6 – Configuração do arquivo.....67**
**Figura 7 – Página inicial do portal do Novo Ensino Médio.....75**
**Figura 8 - Página inicial (parte 2) do portal do Novo Ensino Médio.....76**
**Figura 9 – Aba Alunos do Portal NEM .....77**
**Figura 10 – Aba Professores do Portal do NEM.....78**
**Figura 11 – Capa do Guia de Referenciais Curriculares (MEC).....87**
**Figura 12 – Folder Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) .....92**
**Figura 13 – Macrocompetências da Matriz de Competências para o Século 21 .....95**
**Figura 14 – Matriz Curricular referente ao Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) .....97**
**Figura 15 – página inicial do ambiente das formações de professores da SED-SC.....100**
**Figura 16 – Ambiente digital das formações on-line.....101**
**Figura 17 – Tela inicial Classroom (elaborada para teste).....104**
**Quadro 1 – Famílias parafrásticas.....131**
**Figura 18 – Reprodução tabela *mito continuísta empírico-subjetivista* de Fuchs. .....139**
**Figura 19 – "Não tenho essa folhinha" .....151**
**Figura 20 – Quem leu o conto?.....151**
**Figura 21 - Captura de tela do Instagram da Escola. .....154**
**Figura 22 - captura de tela da *live* transmitida no Facebook da Escola.....154**

**SUMÁRIO**

**PARTE I – DESENHANDO O CAMINHO DE PESQUISA ..... 13**
**APRESENTAÇÃO: O QUE ME MOVE COMO EDUCADORA-PESQUISADORA ... 14**
**1 INTRODUÇÃO: DA RESPONSABILIDADE EM PENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA ..... 19**
1.1 A CIRCULAÇÃO DO ENUNCIADO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO NA REDE: EFEITOS DE EVIDÊNCIA ..... 20
1.2 ALGUMAS FORMULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ..... 26
1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO ..... 31
1.4 MATERIAIS PERTINENTES E DISPONÍVEIS SOBRE UMA QUESTÃO ..... 33
**2 DA ANCORAGEM TEÓRICA: TRABALHANDO O MESMO TEXTO INCESSANTEMENTE ..... 37**
2.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA TEORIA DO DISCURSO: DO CORTE SAUSSEREANO AO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS ..... 38
2.2 LINGUAGEM E TECNOLOGIA ..... 47
2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA ..... 51
**2.3.1 As formas do discurso pedagógico ..... 57**
**INTERVALO POÉTICO ..... 61**
**PARTE II - OS SENTIDOS TOMANDO CORPO ..... 62**
**3 AS ROUPAS "NOVAS" DA ESCOLA: O ARQUIVO JURÍDICO-PEDAGÓGICO DE *INOVAÇÃO* NA EDUCAÇÃO ..... 63**
3.1 DIMENSÃO JURÍDICA ..... 69
**3.1.1 A Reforma do Ensino Médio na "letra da lei": Lei nº 13.415/2017 e LDB ..... 69**
*3.1.1.1 Dimensão transversa digital: Portal do Novo Ensino Médio ..... 75*
**3.1.2 As mudanças curriculares: BNCC e Resolução nº 3/2018 ..... 78**
*3.1.2.1 Dimensão transversa digital: Programa de Inovação Conectada – Decreto nº 9.204/2017 ..... 82*
**3.1.3 Dimensão jurídica do Ensino Médio em Santa Catarina ..... 83**
*3.1.3.1 Dimensão transversa digital: PEITE-SC ..... 84*
3.2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA ..... 86
**3.2.1 Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos ..... 88**
**3.2.2 EMITI - Educação integral "inovadora": preparação para o Novo EM ..... 91**
*3.2.2.1 Cadernos de Formação Pedagógica – Instituto Ayrton Senna ..... 94*
**3.2.3 A prática pedagógica no Ensino Médio de Santa Catarina ..... 96**
*3.2.3.1 Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas ..... 96*
*3.2.3.2 Material dos professores e relatos ..... 98*
**3.2.4 Dimensão transversa digital ..... 98**
*3.2.4.1 Formação pedagógica no espaço discursivo informatizado ..... 99*
*3.2.4.2 Google Classroom ..... 102*

*Considerações sobre o arquivo jurídico-pedagógico ..... 104*
**4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO COTIDIANOS: DA CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO ..... 106**
4.1 SITUANDO A NOÇÃO DE ARQUIVO NA AD ..... 107
4.2 O RECORTE E O CORPUS DISCURSIVO ..... 111
4.3 A PANDEMIA: ACONTECIMENTO-RECORTE ..... 112
4.4 A MONTAGEM DO CORPUS ..... 116
**5 DA EXPERIÊNCIA EM GESTOS: DESDOBRAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA/DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ..... 120**
5.1 INOVAÇÃO E DESENTENDIMENTO: AS PROJEÇÕES IMAGINÁRIAS ..... 121
5.2 INOVAÇÃO E TRADIÇÃO: PRÉ CONSTRUÍDOS E MEMÓRIA ..... 129
**5.2.1 Memória das coisas-a-saber da/sobre a língua ..... 141**
**5.2.2 Algumas considerações ..... 147**
5.3 ESPAÇOS ENUNCIATIVOS INFORMATIZADOS: ENFIM, O DISCURSO *DA* INOVAÇÃO ..... 149
**5.3.1 Algumas considerações sobre inovação, autoria e resistência ..... 158**
**6 ALGUMAS CONCLUSÕES ..... 162**
**REFERÊNCIAS ..... 166**
**ANEXO A – RELATOS AGRUPADOS POR RECORTES TEMÁTICOS ..... 177**
**ANEXO B – ROTEIRO DE PERGUNTAS ..... 184**
**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... 185**

# PARTE I – DESENHANDO O CAMINHO DE PESQUISA

"**E**videntemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões. É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do país. Evidentemente. Os reformadores oitocentistas não hesitam quanto ao papel da educação. Menos dúvidas ainda têm os políticos republicanos, e os conservadores nacionalistas, e os tecnocratas liberais, e os democratas progressistas. Evidentemente. Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente. [...] Quando se trata de educação, nenhum político tem dúvidas, nenhum comentador se engana, nenhum português hesita. Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras.

O que é evidente, mente. Evidentemente.

Tudo isto nasce de um equívoco, tantas vezes denunciado e sempre ignorado: a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária (Pierre Furter, 1970). É outra a força da educação. É outra a sua importância. Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção. Evidentemente, a educação. Ainda iremos a tempo?"

António Nóvoa e Filomena Bandeira (2005).

## APRESENTAÇÃO: O QUE ME MOVE COMO EDUCADORA-PESQUISADORA

*"Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente." (FREIRE, 2002, p. 37)*

Peço licença para deixar intervir, nesta primeira parte do trabalho, "a invasão selvagem do empírico" (ORLANDI, 2012a, p. 95) e contar um pouco da minha trajetória e do quanto os diferentes lugares sociais que ocupo/ocupei determinam esta escrita.

Como professora de Língua Portuguesa, trabalhei, desde 2013, nas redes pública e particular dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Na rede pública, onde iniciei, deparei-me com o desafio que é estar em salas de aula com uma média de 35 jovens alunos, que trabalhavam durante o dia e estudavam no turno da noite. Muitos chegavam cansados, outros com fome, alguns queriam apenas "copiar a matéria do quadro" e ir embora, outros dormiam durante os 50 minutos de aula. Diante desse contexto, eu sentia a inevitável angústia e necessidade de uma jovem professora de merecer a atenção desses alunos, de conversar e trocar com eles para compreender quem eram, do que gostavam e por quais assuntos se interessavam.

Por conta disso, passei a buscar ideias criativas para as aulas, a estudar outros modos de se conceber a educação escolar para além do livro didático, de participação baseada em chantagem (*faça isso em troca de pontos, ou perca pontos se não fizer*), ou da organização dos alunos enfileirados uns atrás dos outros, pois essa forma não funcionava para mim ou para eles. Organizamos saraus literários, projetos de leitura que envolviam saídas de campo, saímos de sala, lemos o que não era obrigatório, descobrimos novas formas de contar as histórias antigas; fomos para a internet pesquisar, criar, postar; argumentamos e debatemos sobre a vida, sobre a escola, sobre as aulas, sobre textos, sobre o mundo; criamos conexões.

A história se repetia nas diferentes turmas e nos diferentes turnos em que eu trabalhava: minhas ideias, consideradas diferentes, despertavam a atenção e a curiosidade dos alunos, tinha resultado em suas notas e avaliações, mas não era unanimidade, nem reinventava a roda. Volta e meia, esbarrava na burocracia da escola, que não permitia sair da sala, sair do quadrado, sair da caixa. Esbarrava na falta de recurso, na falta de vontade de quem autorizava e desautorizava os professores. Esbarrava nos micropoderes, como o do coordenador da biblioteca, que não gostava que os livros circulassem. Percebi que, enquanto a fala dos governantes possuía sempre um tom de promessa e de positividade, e as diretrizes e documentos oficiais prometiam melhorias e inovações para a educação ao alcance das mãos, a escola permanecia a mesma: um ambiente no qual o desânimo de alunos e professores era contínuo,

assim como as greves por salários e melhores condições de trabalho; o espaço físico muitas vezes beirava o abandono, com poucos recursos estruturais, com constante falta de pessoal e deslocamento de função. Foram e são tantas as barreiras que eu, naturalmente, percebi que o funcionamento da educação não girava em torno de uma questão metodológica ou de interesse ou não dos alunos.

Um tempo depois, então na rede privada, percebi que um certo apelo ao uso de recursos tecnológicos e de métodos chamados inovadores pelas escolas andava ao lado da obrigatoriedade de certos conteúdos (em especial, na disciplina de Português, em relação àqueles focados na normatização gramatical) e do uso de livros didáticos semelhantes aos usados na escola pública. E, apesar de tanto recurso financeiro e material, de tanta criatividade nas abordagens, lá estava de novo o desinteresse de alunos e professores, a reclamação dos pais e uma certa "crise da educação" para a qual todos, mais uma vez, apontavam.

Contudo, sabemos que essas são crises completamente diferentes, devido às condições materiais de existência tão distintas nas redes pública e privada. Há, nesses dizeres relativos à crise, um efeito de evidência que passa pela homogeneização desses diferentes lugares, como se as condições materiais de todos fossem as mesmas e dando a entender que há uma "crise geral na educação"[1] e que a resposta para sair dessa crise é a adoção de recursos e ferramentas digitais e de métodos inovadores.

Talvez isso não seja novidade para o leitor que já vive e debate a educação há mais tempo. Porém, esta tese de doutorado é o produto das angústias de uma jovem professora, somada a inquietações e a um tanto de utopia no papel da educação como possibilidade de transformação do sujeito. Este trabalho também é a tentativa de responder aos inúmeros questionamentos que me cercaram no meu desenvolvimento como pesquisadora. Aqui minhas práticas profissional e acadêmica se encontram efetivamente.

Por isso, acredito ser importante destacar que esta pesquisa começa para mim quando passo a perceber, nos espaços escolares e na mídia, a insistência da circulação do termo *inovação.* Durante o mestrado, ainda afetada pela questão da autoria de um outro papel que pode ocupar o profissional de letras – o do revisor de textos – começo a entender que aquela repetição não era aleatória, mas penso que ainda não seria a hora de olhar para isso, repetindo uma negação que me acompanhou ao longo da graduação, quando não queria ser professora, mas experimentar antes as outras possibilidades profissionais. Sabia das dificuldades e do

[1] Expressão do senso comum que ignora as diferentes condições materiais e assume, sem maiores critérios, que a escola está defasada, o que serve aos constantes desmontes que a educação vem sofrendo.

comprometimento em que eu me colocaria se admitisse que ser professora é que seria minha jornada.

O encontro incontornável ocorreu quando me vi diante do livro de Solange Gallo, que apresentava as suas descobertas em uma turma nos anos 90 na França, e com a qual compreendi que ser professor e ser pesquisador são posições que se imbricam de uma maneira intensa e apaixonada. Em minha banca de mestrado, a própria Solange me questiona, se dizendo curiosa para saber o que vinha depois: continuaria a pesquisa sobre revisão de textos? Eu, confiante, respondi: não, agora vai ser sobre educação (e ali eu já havia decidido que ela seria minha orientadora).

Outro momento que afetou esta pesquisa, então já no Doutorado, foi a oportunidade de realizar um período de doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, durante o segundo semestre de 2019, com o auxílio da Capes. Experiência que me transformou e me colocou diante dos meus tantos não saberes sobre educação e de outros efeitos de sentido para *inovação*, aquela palavrinha que eu via se repetindo no Brasil e que também se repetia lá em Portugal. Conheci escolas, professores e teorias que me lembraram, mais uma vez, da impossibilidade de ler, ver, conhecer tudo – "tudo não se diz, todo não se é", nos lembra Leandro Ferreira (2011, p. 99). Conheci a Escola da Ponte, um mito vivo e pulsante de *inovação* na educação localizada em um pequeno vilarejo a alguns minutos da cidade do Porto, onde quem nos apresenta a escola são os alunos e onde as portas estão sempre abertas aos visitantes. Lá eu entendi que qualquer transformação possível para a educação se dá no micro, não no macro. É na comunidade, nas resistências cotidianas, que a educação se transforma. No Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, fui apresentada ao professor José Pacheco, também ele um mito vivo e pulsante, o qual fundou a Escola da Ponte e faz com que a memória se atualize em suas palestras: ele repete, há mais de 40 anos, a "fórmula mágica" para a educação – que os governantes e legisladores parecem não encontrar nem nos lugares mais mirabolantes: "escolas não são prédios, não são aulas, escolas são pessoas" e "inovar é assumir um compromisso ético com a educação"[2]. Esta tese poderia ser sobre isso.

Em Lisboa, conheci também a Cooperativa A Torre, uma escola que me lembrou muito a Escola Sarapiquá, aqui na ilha de Florianópolis. Ambas foram fundadas em conjunturas pós ditaduras, ou seja, momentos de redemocratização, em que pais e professores se uniram em cooperativa para construir uma educação mais adequada aos seus princípios do que aquela oferecida então. Essas escolas se tornaram paradigmas em suas cidades, paradigmas de uma

[2] Os dizeres reproduzidos acima foram proferidos por José Pacheco na Conferência *Novas construções sociais de aprendizagem*, realizada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em outubro de 2019.

outra forma escolar, de uma outra forma de se fazer educação. Esta tese também poderia ser sobre isso.

Mas não é porque, em tempos de ataque às instituições, de escola "sem partido", de tecnologia como sinônimo de solução para os sempre mencionados problemas da educação, é a educação escolar pública brasileira que me interessa nesta pesquisa. É sobre tudo aquilo pelo qual me senti impotente durante os 6 meses em que estive em Portugal, assistindo a distância aos desmontes que aconteciam no Brasil. Foi preciso me afastar para enxergar o meu objeto de pesquisa.

Algumas das perguntas que me assolaram durante este tempo (antes e durante o doutorado) e que auxiliaram a delimitar o objeto foram: o que está contido em um certo discurso sobre *inovação* que se tem apresentado como solução para todos os problemas da educação? O que se silencia quando se apresenta *inovação* como algo evidente ou como uma questão de metodologia ou de recursos tecnológicos? Quais as dimensões desse discurso sobre *inovação* que tem circulado? Quais os (im)possíveis gestos de interpretação para a *inovação* na educação? O que separa as diversas reformas da educação no Brasil da transformação das escolas? E o que essas reformas têm em comum com esse discurso sobre inovação?

Talvez se pergunte o leitor, confuso, se esta é uma tese ancorada nas ciências da educação ou da linguagem. Respondo que talvez seja no entremeio, lugar que bem lhe cabe, já que gostaria de responder a alguns dos questionamentos acima, muitos deles próprios das ciências da educação, por meio desta pesquisa, com a lente da Análise do Discurso. Esta lente nos permite, como disse Pêcheux, "*fazer o imbecil*: decidir não saber nada do que se lê, permanecer estranho a sua própria leitura" (2016, p. 25). Ou seja, permite que nos ancoremos nesse dispositivo teórico para realizar uma "leitura-trituração", que nos leva a recortar, extrair, deslocar, reaproximar fragmentos e, a partir disso, mostrar que "as circulações discursivas nunca são aleatórias" (PÊCHEUX, 2016, p. 28) e buscar saber o que transforma, modifica e movimenta os dizeres que irrompem no espaço da repetição discursiva, em um dado momento histórico.

Apesar de escolher o imbecil como metáfora na apresentação do *Colóquio Materialidades Discursivas,* em 1981, Pêcheux talvez soubesse que não era tão simples *fazer o imbecil*: era o trabalho de uma vida inteira como pesquisador. Da mesma forma, se colocar no

papel de “mestre ignorante”[3] pode ser uma longa jornada, mas é com ela que estou, incontornavelmente, comprometida.

A seguir, perseguirei o enunciado *inovação na educação*, que irrompe no espaço da repetição discursiva no Brasil em determinada conjuntura, e que será o ponto de encontro para delimitar o objeto de pesquisa. Além disso, são os gestos de interpretação em torno deste enunciado que busco analisar para responder a algumas questões e propor outras, em um contínuo batimento do dispositivo teórico e analítico que acabarão por levar a outras delimitações. É por este trajeto que guiarei o leitor no capítulo 1 e, a partir dele, mostro o restante do caminho.

Um ponto importante ainda a ressaltar: como entendo, com Pêcheux [1975] (2009, p. 181), que não há um discurso *da ciência*, porque “todo discurso é discurso *de um sujeito*”, não tentarei apagar as marcas da subjetividade deste texto. Por isso, esta tese foi escrita em primeira pessoa. No entanto, há uma variação, ora assumindo a primeira pessoa do singular, ora a do plural. No fim das contas, entendo que se tratam mesmo de diferentes modos de constituição dos sentidos deste texto: por vezes, digo sozinha, especialmente quando trato do percurso constituinte desta tese, na ilusão da origem do dizer; outras vezes, digo com Solange Gallo, com o leitor, com os professores entrevistados e com os autores que compõem a ancoragem teórica desta pesquisa, tentando marcar a heterogeneidade do dizer que, esquecemos, é constitutiva. Acredito, portanto, que uma revisão que buscasse a unicidade das pessoas acabaria por apagar essa contradição que é, afinal, o que há de mais próprio na língua.

[3] Refiro-me aqui ao livro de Jacques Rancière, que ilustra, com a aventura intelectual de Joseph Jacotot, as lições para uma prática pedagógica emancipadora. Cf. RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** - Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Autêntica, 2007.

# 1 INTRODUÇÃO: DA RESPONSABILIDADE EM PENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA

> *"Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada."*
> *(FREIRE, 2002, p. 37)*

As práticas pedagógicas caminham lado a lado com os dizeres sobre elas. Não raro, o que se diz sobre a educação passa a ser incorporado no discurso pedagógico. Em outras palavras, podemos dizer que as práticas pedagógicas sofrem determinações que vêm de outros lugares, como a mídia, o governo, grandes empresas e fundações, órgãos internacionais.

Dessa forma, observamos que esses dizeres funcionam como *discursos sobre*[4] a educação, colocando-nos sempre diante de problemas a serem resolvidos: o que o professor deve ou não deve fazer, como as escolas devem e não devem ser, como as aulas deveriam ser, o que os alunos querem e não querem e, especialmente, uma certa *crise* que nunca sai de cena quando o assunto é educação. Nesses dizeres, e em inúmeros outros relacionados à educação, tenho observado a recorrência, especialmente na última década, da circulação do termo *inovação*.

A observação dessa recorrência configurou-se como motivação inicial deste trabalho: a inquietação frente às evidências construídas em torno de *inovação na educação* me levou a algumas questões e buscas iniciais. Essa motivação se fortaleceu ao perceber que o discurso sobre/da inovação cercava os dizeres sobre educação por todos os lados: se em algum ponto olhava para uma recorrência da ordem da injunção ao professor ou à adoção de metodologias e ferramentas tecnológicas nas escolas privadas, conforme mexia com estes dizeres, percebia que eles determinavam a educação de diversas outras maneiras. As determinações que este termo acarreta à educação estava também presente com força nas leis e reformas educacionais brasileiras e determinava o Ensino Médio de Santa Catarina. Neste capítulo introdutório, trato do início deste percurso e aponto os desenvolvimentos seguintes.

---

[4] A noção de *discurso sobre* é pensada por Bethânia Mariani no âmbito do discurso jornalístico. "Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso "de" ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor." (MARIANI, 1998, p. 60).

## 1.1 A CIRCULAÇÃO DO ENUNCIADO *INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO* NA REDE: EFEITOS DE EVIDÊNCIA

Observando a recorrência do termo *inovação* relacionado à educação, começamos a refletir sobre as possíveis relações entre *inovação* e *educação*. Iniciamos pelo espaço digital, realizando buscas pelos termos *inovação na/da educação, educação inovadora e inovação educacional* no buscador Google. Nosso intuito com a realização destas buscas iniciais era mesmo mapear os "discursos sobre" que emergiam do senso comum de forma recorrente.

Dentre os primeiros resultados selecionados e ordenados pelos algoritmos do Google em suas especificidades[5], estavam alguns portais que compilavam e catalogavam iniciativas educacionais consideradas inovadoras, como o portal InnoveEdu, realizado pelo Porvir, portal de notícias de inovação na educação que tem por apoiadores fundações e ONGs de educação do País:

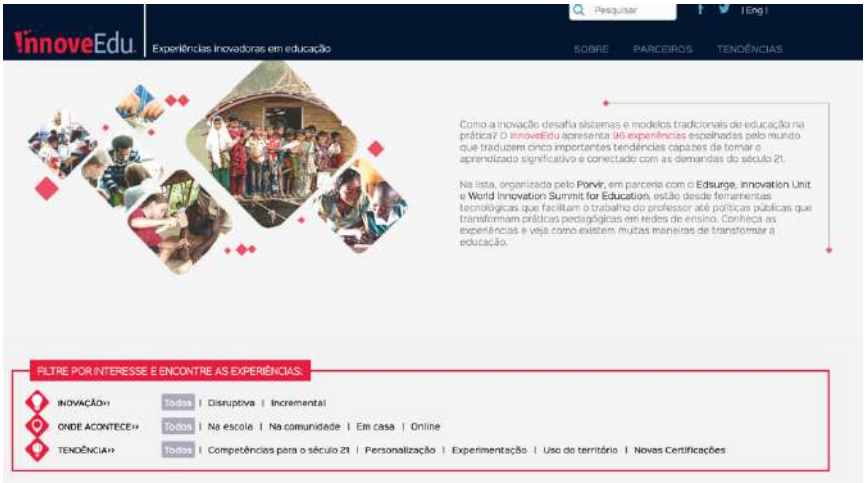



Figura 1 – Captura de tela inicial do site Innove.Edu
Fonte: http://innoveedu.org.br/.

[5] Achamos necessário destacar a compreensão de que os resultados entregues pelo buscador Google não são aleatórios, mas frutos de uma ordenação feita por algoritmos que segue diferentes critérios, automatizados, como a geolocalização e o histórico de buscas do usuário, por um lado, e, por outro, critérios técnicos controláveis, que podem ser seguidos pelos programadores dos sites e blogs para serem mais rastreáveis pelo Google e, consequentemente, estarem bem posicionados nos resultados entregues pelo buscador.
Sobre o funcionamento dos buscadores de uma perspectiva discursiva, cf. BOECCHESE, Pedro. **Buscador Google Hummingbird**: Análise discursiva do processo de individuação a partir do conceito do Filtro Invisível. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Palhoça, Unisul, 2019. Disponível em: https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/7215/Pedro_Bocchese.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Outro resultado destacado na ordenação do buscador apontava para uma antiga página do Ministério da Educação que apresenta um mapeamento da educação considerada inovadora no Brasil:

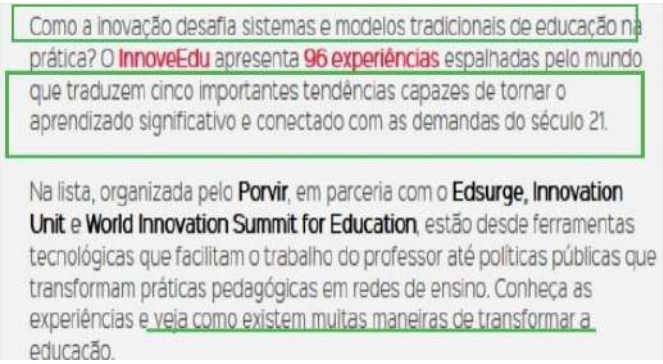
Figura 2 – Captura de tela inicial do portal do MEC
Fonte: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php.

Ambos os portais funcionam de maneira semelhante, com o auxílio de filtros e o propósito de mapear iniciativas educacionais consideradas inovadoras de acordo com o tipo de *inovação* e em que esferas elas ocorrem. No caso do Innove, o portal se propõe a mapear iniciativas ao redor do mundo, enquanto o mapa do MEC se restringe ao Brasil. Os filtros do MEC estão relacionados à localização geográfica no País, ao tipo de organização (escolar ou não escolar), e ao tipo de inovação: se constitui um plano de ação específico ou se a organização como um todo é inovadora. Os resultados apontam para experiências que se inscreveram na chamada pública[6] "Inovação e Criatividade na Educação Básica", de 2015, e foram avaliadas para compor esse mapeamento, sendo classificadas como iniciativas ou organizações inovadoras pelo MEC. A realização da chamada pública e a compilação dos seus resultados mostram um interesse do MEC, naquele momento, pela temática da *inovação* relacionada ao efeito de sentido de *criatividade* na educação básica.

Por outro lado, o portal InnoveEdu, elaborado pelo Porvir – que, como vimos anteriormente, também compartilha experiências pedagógicas e materiais ligados à *inovação* na educação – compila o mapeamento de 96 experiências inovadoras por meio de filtros de classificação e de tendências de *inovação* que elas representem. Os tipos de *inovação* podem

[6] http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30521-mec-faz-chamada-publica-para-identificar-experiencias-pedagogicas-criativas-e-inovadoras

ser *incremental* (aquela que aprimora o que já existe) ou *disruptiva* (que corresponderia à criação de algo novo). Esses são tipos relacionados às definições que circulam no senso comum sobre *inovação*. As *tendências* (*Competências para o século 21, Personalização, Experimentação, Uso do território, Novas Certificações*) nos indicam alguns efeitos de sentido que circulam acerca de *inovação*:


Como a inovação desafia sistemas e modelos tradicionais de educação na prática? O InnoveEdu apresenta 96 experiências espalhadas pelo mundo que traduzem cinco importantes tendências capazes de tornar o aprendizado significativo e conectado com as demandas do século 21.

Na lista, organizada pelo **Porvir**, em parceria com o **Edsurge, Innovation Unit** e **World Innovation Summit for Education**, estão desde ferramentas tecnológicas que facilitam o trabalho do professor até políticas públicas que transformam práticas pedagógicas em redes de ensino. Conheça as experiências e veja como existem muitas maneiras de transformar a educação.

Figura 3 - Descrição site InnoveEdu (grifos nossos).
Fonte: http://innoveedu.org/

Percebemos, neste destaque, a construção de uma evidência da necessidade de transformação da educação que acompanha a maior parte dos discursos sobre a *inovação* na educação aos quais tivemos acesso. Quer dizer, a *inovação* nestas buscas aparece como uma entrada, uma *tag*, um espaço para publicar uma compilação de práticas que serviriam de modelos (e que "traduzem cinco importantes tendências"). Essa compilação ressalta um possível caráter de diversidade ("desde ferramentas tecnológicas até políticas públicas") e produz um efeito de sentido de que, se existem muitas maneiras de transformar a educação, bastaria escolher uma delas para inovar. O que está silenciado aqui são todas as *não* possibilidades de transformar, inovar, ou seja, os motivos que levam à repetição de uma educação tradicional, oposição que também é construída como evidente. Além disso, chama a atenção, especialmente, a evidência em torno do que estaria conectado com "as demandas do século 21", uma repetição que marca o discurso sobre inovação e que, não por acaso, retorna posteriormente em nosso arquivo.

Nesse sentido, também foram recorrentes, em nossas buscas, as notícias sobre como inovar e sobre a implementação de ferramentas tecnológicas consideradas inovadoras em instituições públicas e privadas. As figuras 4 e 5, a seguir, representam algumas das notícias encontradas:

Figura 4 – Portal Porvir
Fonte: http://porvir.org/10-passos-para-inovar-ensino-aprendizado/

O site Porvir define-se como o "principal site brasileiro sobre inovação em educação". A manchete, na figura 4, aponta para um efeito de sentido também recorrente em nossas buscas: o de *saber como* inovar em educação, que é apresentado por meio de listas e dicas de especialistas. Neste caso, isso se dá através de "10 passos" legitimados pelo Ministério da Educação da Dinamarca, país sabidamente qualificado como desenvolvido e com índices considerados excelentes por alguns ranqueamentos de educação, o que contrasta com os índices do Brasil, que é constantemente apontado entre as piores posições nesses rankings[7]. Trazemos esse ponto como início de uma discussão sobre uma comparação que é muito mais complexa, mas que indica algumas questões relativas às condições de existência da educação nesses países e a recorrência com que esses dizeres de ordem instrucional são trazidos, na evidência de que basta seguir os passos para que os resultados sejam semelhantes, apagando a complexidade da questão.

Outro ponto importante de destacarmos neste trabalho inicial é a adoção de ferramentas gratuitas disponibilizadas pelas "gigantes" da tecnologia[8] nos países chamados em desenvolvimento e, no Brasil, recentemente, por diversas secretarias de educação, como a adoção do Google for Education (pacote no qual se encontra a ferramenta Google Classroom) em Santa Catarina:

[7] Refiro-me aqui especialmente aos rankings internacionais de educação, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).
[8] Refiro-me aqui ao que, no senso comum, se costuma chamar de Big Five ou GAFAM: as 5 empresas dominantes do mercado tecnológico, Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft.

Figura 5 – Portal G1 (06 jul. 2016)
Fonte: https://glo.bo/36it7HY.

Como é possível observar no *lead* da notícia, a proposta do Google para a educação é "motivar estudantes e inovar na didática". Essa proposta alinha-se com outro enunciado, que se repete quando passamos a refinar nossas buscas focando na *inovação* na educação de Santa Catarina. O enunciado em questão é: "transformar Santa Catarina em referência em inovação na educação", o qual nos provoca a lançar um olhar mais demorado, posteriormente, nesta pesquisa.

A partir desse primeiro olhar para os materiais encontrados, ou seja, após observar a existência de algumas recorrências, formulamos algumas questões que nos guiaram nas primeiras etapas desta pesquisa e que foram se modificando ao longo do percurso. Se, em um primeiro momento, procurávamos entender o que se apresentava como naturalizado e evidente sobre inovação na educação, em um próximo momento buscamos compreender o que afasta e/ou aproxima esses dizeres de uma prática relatada. Para responder a esses questionamentos, coube-nos, então, investir em situar nosso objeto no campo de conhecimentos e conceitos de nossa prática teórica.

Sendo a Análise do Discurso (AD) – especificamente aquela desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, filiada à teoria praticada pelo grupo de Michel Pêcheux a partir do final dos anos 60, na França – a ancoragem teórica de nosso objeto de pesquisa (conforme veremos no **capítulo 2**), entendemos que a observação de determinados enunciados é um lugar produtivo de entrada para compreender o funcionamento das práticas a eles relacionadas na sociedade. Nesse sentido, nos valemos da leitura que Jean-Jacques Courtine (2009, p. 91) faz de Michel Foucault (*Arqueologia do saber*), trazendo o conceito de *enunciado* para a teoria Pêcheuxtiana ligado à noção de *repetição*, a qual é da ordem de uma *materialidade repetível*, isto é: um enunciado não é o mesmo que uma sentença, nem o mesmo que o produto de uma enunciação, já que a enunciação não se repete. Com Courtine, entendemos que o enunciado é "uma forma que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações" (2016, p. 23).

Dessa maneira, percebemos uma repetição relacionada ao enunciado *inovação na educação,* que aparece em construções linguísticas ligadas a soluções de problemas da educação, produzindo um efeito de evidência dos sentidos. Diferentes práticas e ferramentas –

destacando-se as tecnologias digitais – são apontadas como inovadoras e parecem funcionar como exemplos do que deve ser seguido como *solução* para melhorar ou transformar a educação. Constantemente, o enunciado aparece vinculado a um saber que o professor precisaria adquirir ou a uma necessidade de toda e qualquer escola, na maioria das vezes, não estabelecendo os contornos do que se entende por *inovação* e sem considerar as diferentes condições de produção.

Nesse sentido, nos valemos das palavras de Silva (2020, p. 21) para ressaltar que:

> Ver a tecnologia como salvadora do ensino de língua(s) parece constituir mais um sintoma do que um diagnóstico, provocado principalmente pelas avaliações nacionais e internacionais difundidas massivamente pela mídia, assim como tomar o fracasso escolar, a qualidade da educação como falta de gestão, de professores competentes e de resiliência dos alunos.

Se "a língua sempre vai onde o dente dói", como diz Pêcheux [1975] (2009, p. 77), retomando Lênin "para expressar que o retorno incessante a uma questão que incomoda indica que há 'alguma coisa por trás'", entendemos ser produtivo olhar para essa repetição, a fim de compreender um pouco mais a complexidade deste objeto. Tratando do funcionamento linguageiro e do "problema do sentido de uma palavra", Achard (2010, p. 16) toma a palavra como uma "unidade simbólica cujo reconhecimento a identificação permite definir em termos de repetição". Para poder atribuir sentido a essas unidades simbólicas, o analista precisaria, segundo Achard, admitir que estão tomadas de regularidade, e perceber que "cada nova co-ocorrência dessa unidade formal forneceria novos contextos", os quais contribuem para a construção de sentido "de que essa unidade é suporte". A identificação dessa regularidade, no entanto, "não se deduz do corpus, ela é de natureza hipotética, ela constitui uma hipótese do analista" (ACHARD, 2010, p. 15).

Assim, como regularidades que permearam esse caminho de investigação, apontamos as ocorrências de *inovação* em formulações que funcionam como prescrição aos sujeitos da prática pedagógica. Diante disso, buscamos compreender os gestos de interpretação que produzem alguns efeitos de sentido como dominantes. Como nos diz Pêcheux, em *Papel da Memória* (2010, p. 54), compreender o gesto de interpretação é, antes de tudo, "retirar-se provisoriamente, taticamente, da questão do sentido, sabendo, ao mesmo tempo, que a questão da interpretação é incontornável e retornará sempre". Ele propõe que se olhe para os gestos de designação, para os procedimentos de montagem e as construções, antes que sobre as significações; e que dessa forma se coloque em causa a transparência da língua.

Isso posto, entendemos que é preciso olhar para aquilo que produz alguns sentidos – e não outros – como dominantes sobre *inovação* na educação, o que nos conduziu a tomar a

*inovação* como uma forma material, e não mais como um enunciado, observando essa forma material em formulações e modos de circulação distintos, em diferentes dimensões (como veremos no **Capítulo 3**). Isso nos permitiu recortar nosso arquivo de outra forma.

## 1.2 ALGUMAS FORMULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE *INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO*

Para darmos seguimento ao conhecimento e à delimitação de nosso objeto, entendemos ser importante passar por algumas leituras que realizamos ao longo de nosso percurso de pesquisa, as quais tratam de alguns efeitos de sentido de inovação em educação e que nos auxiliaram a estabelecer uma certa caracterização da questão. Trazemos alguns estudos com os quais compartilhamos uma aproximação teórica ou que nos auxiliaram a estabelecer nosso objeto de análise. Tais estudos se encontram no campo das ciências da educação e/ou na perspectiva discursiva. Os trabalhos selecionados contribuem para entendermos os principais pontos do debate sobre inovação em educação.

Um primeiro estudo que chamou nossa atenção foi o livro de 1980, organizado por Walter Garcia, denominado *Inovação educacional no Brasil – Problemas e perspectivas*. Este livro é uma importante textualidade do debate sobre a *inovação* educacional no País e nos dá acesso a informações relevantes sobre a *inovação* educacional a partir de diferentes aspectos teóricos, como a discussão filosófica e conceitual, trazendo ainda análises e reflexões sobre casos de práticas inovadoras relacionadas a metodologias ou projetos específicos realizados em determinadas escolas.

Ele também nos proporciona observar convergências com certos aspectos desse debate que, passados 40 anos, permanecem recorrentes no Brasil. Isso nos lembra de que os processos discursivos são processos complexos, ainda que se apresentem em uma aparente unidade, com um efeito de homogeneização. Quer dizer, olhar para a materialidade do livro de 1980 e reconhecer seu encontro com os discursos que circulam em 2020 nos mostra a importância de perceber a historicidade do discurso como constitutiva, não em uma sequência linear, mas como um processo que não tem origem. Sobre isso, recorremos a Althusser, que afirma que não se pode "pensar a história real (processo de reprodução e de revolução de formações sociais) como capaz de ser reduzida a *uma* Origem, *uma* Essência ou *uma* Causa", que é constantemente apontada como o Sujeito (ALTHUSSER, 1978).

Deste livro de Garcia, nos interessa sobremaneira a visada filosófica no debate sobre o conceito de *inovação*, realizada no capítulo de Dermeval Saviani (1980, p. 15), o qual reflete sobre quatro concepções da filosofia da educação e relaciona cada uma delas com a temática da *inovação*. O autor entende que, desde uma concepção humanista tradicional, não haveria lugar para o tema da *inovação* na educação, uma vez que essa concepção estaria demasiadamente marcada pela visão essencialista do homem, constituído em uma essência imutável, sob a qual qualquer mudança – dentre elas as educacionais – seriam acidentais. Nessa perspectiva, inovar só pode ser compreendido como "retocar superficialmente" (1980, p. 25). Já em uma concepção humanista moderna, que abrangeria correntes pragmáticas, existencialistas e fenomenologistas, a visão de homem estaria centrada na existência, perspectiva na qual a educação seguiria uma ordem predominantemente psicológica. Nessa perspectiva, se oporia *inovação* e tradição, considerando que tradicional seria centrar a educação no educador, no conhecimento, enquanto inovador seria centrar-se no educando, na ação. Nessa visada, contrariamente à concepção humanista tradicional, não são os meios (métodos) subordinados aos fins (domínio do conteúdo cultural disponível), mas os fins que estariam subordinados aos meios. Nessa concepção, "inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar" (SAVIANI, 1980, p. 26), entendimento adotado massivamente nos discursos sobre a *inovação* que vimos majoritariamente.

O autor aponta também uma visada analítica da filosofia da educação, pela qual inovar seria "utilizar outras formas", ou seja, seria a utilização de outros meios "que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem" (1980, p. 20). É certo que, na conjuntura de publicação do capítulo de Saviani, os outros meios referiam-se a tecnologias distintas daquelas com as quais hoje nos confrontamos. No entanto, podemos aproximar esses meios daqueles que surgem na conjuntura histórica atual, relacionados a uma "transformação digital" da educação, como as ferramentas oferecidas por Google e Microsoft, por exemplo, para a educação. Até aqui, Saviani ressalta que as concepções tratam de dificuldades da educação como sempre atribuídas ao próprio processo educativo, cujas soluções estariam dentro desse processo, em mudanças efetuadas no nível da própria organização educacional.

Saviani apresenta ainda a concepção dialética, na qual a visão de homem não é ponto de partida, ele é, ao contrário, "síntese de múltiplas determinações" e "conjunto das relações sociais" (1980, p. 20-21). Nesse sentido, as questões educacionais precisariam ser compreendidas pela referência ao contexto histórico em que estão inseridas. Por este ponto de

vista, a *inovação* estaria relacionada com o movimento intrínseco à realidade, a qual é essencialmente dinâmica:

> Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social. Nesse contexto, o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social em gestação no seio da velha formação até então dominante. (SAVIANI, 1980, p. 20-21).

Nessa concepção, portanto, "inovar significa mudar as raízes, as bases", sendo essa considerada por Saviani uma concepção revolucionária de *inovação*. Nesse sentido, a *inovação* na educação precisaria ir bem além da substituição de métodos ou de conteúdos a serem ensinados, passando por uma reformulação da finalidade da educação, colocando-a "a serviço das forças emergentes da sociedade". Contrariamente às outras concepções apresentadas pelo autor, esta última pensaria a educação a serviço de mudanças estruturais da sociedade e é em relação a isso que o autor constrói a sua concepção de *inovação*.

Outro ponto relevante para nossa pesquisa neste livro é o debate sobre a definição e a tentativa de dar contornos a um conceito de *inovação* no capítulo de Goldberg (1980, p. 183). A autora reflete sobre a natureza mais prescritiva do que descritiva de *inovação* educacional, a qual é apontada geralmente em relação àquilo que *inovação deve ser*, além do levantamento de atributos considerados necessários para definir um processo de mudança no sistema educacional como *inovação*. Essa forma de conceber a *inovação* como prescrição à prática pedagógica, sem adentrar em um debate mais complexo sobre as transformações do processo educacional, é um dos pontos que veremos presente em nosso corpus de análise.

Também destacamos os estudos portugueses, os quais foram fundamentais para a construção do nosso percurso na compreensão do debate sobre a *inovação* e educação. Autores como Rui Canário, João Barroso, José Pacheco e Joaquim Pintassilgo, para citar apenas alguns, se dedicam à reflexão crítica em torno da entrada da *inovação* como um conceito teórico nas ciências da educação, geralmente presente como palavra-chave no discurso das reformas educacionais.

Nesse sentido, e em diálogo com a constatação de um caráter prescritivo das abordagens sobre *inovação*, Rui Canário, no capítulo *Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas*, do livro *Educação, Inovação e Local*, também de sua autoria, reflete sobre um certo modo de situar "a questão da inovação fundamentalmente ao nível dos métodos didácticos" e "como processos de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos", numa perspectiva de eficácia e produtividade em que as tecnologias são colocadas como centrais (2002, p. 16). Além disso, Canário afirma que a constante promoção da *inovação* como programa de governo apaga questões fundamentais acerca da educação, como a relação

com o saber e as relações de poder, acentuando um caráter instrumental dos processos educativos.

Para o autor, essa concepção de *inovação* está colocada no centro da agenda sobre educação desde a década de 1960, quando surgem instituições, como o Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais organizações são especializadas na promoção da *inovação* educacional, e surgem como resposta a uma crise mundial da educação, resposta essa que se deu, especialmente em Portugal e no Brasil, por meio de reformas educacionais e de uma visão tecnicista dos processos e produtos da *inovação*. Desta forma, é possível constatar uma divisão de trabalho técnico e intelectual que nos interessa debater, uma vez que se colocam os professores e as escolas em lugares de meros aplicadores das novas técnicas, métodos e ferramentas inovadoras, sem proporcionar uma prática reflexiva.

No texto *Uma inovação apesar das reformas*, Canário (2004) reflete sobre o complexo processo de mudanças que se desenvolveu (e ainda se desenvolve) na Escola da Ponte, em Portugal, que se constitui em um espaço de resistência por operar suas próprias inovações, paralelamente às diversas reformas escolares conduzidas pelo Ministério da Educação. Nesse processo, o autor ressalta que o Ministério agiu quase sempre como obstáculo às mudanças efetivadas pela própria comunidade escolar.

Canário aponta para a emergência de conceitos como *mudança, inovação* e *reforma*, a partir dos anos 60, como palavras-chave usadas para descrever e planejar o funcionamento dos sistemas escolares. O autor aponta, ainda, que esses processos eram realizados em uma perspectiva de tutela externa das escolas, baseados em uma atitude de desconfiança das escolas e dos professores como resistentes às mudanças. Nesse discurso, o que ficava silenciado era a impossibilidade de "ser criativo por imposição externa" (CANÁRIO, 2004, p. 32).

Na Escola da Ponte, segundo Canário, ao contrário do que ocorre nas reformas educacionais de Portugal, a *inovação* e a criatividade seriam pouco anunciadas, mas muito praticadas, o que se dá como "resposta coerente para lidar com a heterogeneidade do público escolar" encontrada pela Escola. Exemplo disso seriam a autonomia e a flexibilidade da gestão escolar, pontos nos quais Canário percebe que a experiência da Ponte é melhor representação do que as reformas, uma vez que há efetiva "polivalência dos espaços, flutuação dos agrupamentos dos alunos, gestão autónoma dos tempos, diversidade de dispositivos de aprendizagem, organização democrática da vida da organização" (CANÁRIO, 2004, p. 32).

Esses pontos são justamente constituintes da ruptura que a Escola da Ponte estabeleceu com um modo de conceber a escola (dentre várias escolas possíveis), que está centrado em uma *forma* de conceber a aprendizagem, uma *instituição* que possui modo específico de socialização normatizadora, e uma *organização* que centra essas formas de socialização em um conjunto de invariantes, as quais se tornaram de tal modo naturalizados nessa *forma escolar* que sua modificação é quase sempre impedida de acontecer. Este ponto nos interessa na medida em que ancoraremos nossa discussão sobre educação escolar na historicidade desse modo de conceber a escola na formação social capitalista.

Passamos agora aos estudos que estão no entremeio dos campos das ciências da educação e dos estudos discursivos. Destacamos a tese de doutorado de Albuquerque (2015), a qual aborda a *inovação* relacionada à formação de professores, tomando como objeto de análise o discurso dos professores. Um dos pontos centrais da pesquisa da autora está relacionado com a hipótese de a "cultura da inovação", entendida por ela como advinda do campo produtivo, influenciar na construção da imagem de profissionalidade dos docentes universitários. Nesse sentido, ela investiga o discurso em prol das mudanças na formação de professores, entendendo que estes estão relacionados a duas formações discursivas, uma delas do próprio campo da educação, enquanto outra marca, pela presença de mudança e *inovação* como sinônimos, o campo da produção econômica, enunciando mudanças superficiais na formação docente que não chegariam a se constituir como *inovação*.

Outra pesquisa ancorada na perspectiva discursiva é a de Rocha (2017), a qual analisa materialidades oficiais, na forma de "decretos, leis, manuais, relatórios e planos educacionais", e a materialidade digital do site Porvir, o qual, como vimos anteriormente, se intitula portal de notícias e tendências sobre a *inovação* na educação. Neste trabalho, a autora investiga como o profissional de educação, em especial o professor, é subjetivado em práticas discursivas de ambientes digitais, que o constituem como "professor inovador".

A autora compreende o deslocamento do termo "inovação" para o campo da educação a partir do campo das tecnologias da informação e da comunicação, se propondo a examiná-lo em sua historicidade, entendendo que a *inovação* não se constitui em um dado natural, mas está submetido a uma normatividade. Dessa forma, ela observa o efeito de sentido de mobilidade relacionado a inovador, o qual viria do campo mercadológico. Assim, "inovar" seria mudar com frequência e rapidez e "inovador é mais do que um adjetivo no nível da frase, congrega o regime de flexibilidade e intermitência e traz o professor para a grade de especificação neoliberal" (ROCHA, 2017, p. 216).

Outro ponto relevante deste estudo para nossa pesquisa é a constituição do professor com status de inovador, que fica marcada na variedade de posições que o professor pode ocupar no discurso da *inovação* nas práticas pedagógicas, sendo ressaltado pela autora que nenhuma dessas posições "define ou confere a ele uma posição de prestígio, muito menos de centralidade. O professor inovador é líquido à medida que não mantém seu aspecto por muito tempo, dissolvendo-se nas tramas da história ao mesmo tempo que é controlado por uma formação permanente" (ROCHA, 2017, p. 216).

Na pesquisa bibliográfica que realizamos sobre inovação e educação, especialmente durante nosso período de doutorado sanduíche realizado na Universidade de Lisboa, tivemos acesso especialmente a estudos do campo das Ciências da Educação, sendo poucos aqueles ancorados em uma perspectiva discursiva. Na breve retomada que aqui realizamos, os estudos selecionados no âmbito das ciências da educação estabelecem uma relação necessária entre inovação e reforma, tratando desses termos não por um viés de distinção conceitual, mas pela via da complexidade que eles assumem se pensados em relação às práticas escolares. Outra tendência, também produtiva para nosso trabalho, é a percepção das políticas educativas como subordinadas à "racionalidade econômica vigente", como ressalta Canário (2002, p. 13), que tem por consequência a prescrição da *inovação* vinda do exterior das escolas e operando uma divisão do trabalho.

Na perspectiva discursiva, os estudos que selecionamos tratam da relação entre o lugar social de professor e o discurso da *inovação*, relação essa determinada tanto pelo campo da produtividade econômica, quanto pelas tecnologias da informação e da comunicação, pontos relevantes para nosso trabalho na medida em que trabalharemos com as posições-sujeito ocupadas pelo professor em relação a um discurso sobre inovação que determina a educação brasileira. Este levantamento teórico nos auxilia a traçar uma compreensão teórica inicial do objeto e a delimitá-lo.

## 1.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Diante dos primeiros passos de delimitação de nosso objeto, um ponto que nos instigou foi o de compreender como se produzem os efeitos de transparência ao redor do enunciado *inovação*, e de que forma ele passa a ser incorporado na prática pedagógica como uma demanda que parece afetar todos os seus níveis. Da mesma forma, nos interrogamos como

isso se desdobra nas práticas pedagógicas, uma vez que a "construção discursiva da escola realiza-se em duas dimensões" (CORREIA; SILVA, 2003, p. 07), ou seja, a dimensão jurídica/política, produzida pelas leis, guias, referenciais, que vem de fora da escola; e a dimensão escolar, onde também são produzidos documentos, regras, registros e práticas[9].

Dito isso, entendemos, inicialmente, que a *inovação* adentra o discurso pedagógico demandando e determinando-o. Quero dizer, se, por um lado, ela é substantivo (*programas de inovação, planos de inovação, ações de inovação, estratégias de inovação*), por outro, ela funciona como um adjetivo (*ensino médio inovador, educação inovadora*, *tradicional, democrática, alternativa, integral, sem partido...*), ambas as formas determinando a educação e o discurso pedagógico, uma vez que produzem efeitos de sentido tomados como evidentes e, conforme lembra Pêcheux (1990, p. 12), "os objetos ideológicos são sempre fornecidos concomitantemente com a maneira de se servir deles, com a pressuposição de seu 'sentido', quer dizer, também com sua orientação". Assim, as constantes adjetivações e nominalizações têm funcionado, em diferentes momentos históricos, como um balizador do que se espera da educação e da escola.

Diante dessas constatações, havíamos estabelecido o objetivo geral de compreender os gestos de interpretação sobre o enunciado "*inovação*" na educação. No entanto, no movimento de descrição/ interpretação, fomos recortando nosso corpus e configurando nossa pesquisa de forma diferente. Por exemplo, em uma discussão muito atual – sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio –, chamou nossa atenção a recorrência da circulação dos termos *inovação, novo, mudança, melhoria e transformação*, de tal forma que "o poder da coisa dita ou escrita parece, por vezes, se identificar com o puro efeito de um eco anônimo devolvido pelas bordas". Ou seja, um efeito de que esses dizeres circulam de forma aleatória, mas que Pêcheux [1981] (2016, p. 28) nos alerta: "aquilo que, em um momento dado, irrompe no espaço da repetição discursiva, aquilo que o transforma ou movimenta-o" nunca é aleatório, nunca resulta de um "não importa o quê". Assim, na condição de analistas do discurso, não ignoramos isso que circula como se evidente fosse, e incidimos nosso olhar para a configuração de um ensino médio que vem sendo permeada por esses dizeres relacionados à *inovação* e que se apresenta, especificamente no Estado de Santa Catarina, como uma proposta político-pedagógica: tornar o Estado uma referência em *inovação* na educação

[9] Situando essa divisão no âmbito discursivo, posteriormente, explicitaremos outro modo de organizar essas dimensões.

através de parcerias, *clusters*, implantação de tecnologias e formações pedagógicas que apontam nessa direção[10].

Essa compreensão apurou nossa atenção. Ao longo da constituição de nosso arquivo, que será debatida e analisada em capítulo posterior, passamos a lançar outros olhares e a estabelecer novas perguntas para o material. No movimento de batimento com a teoria, como dissemos anteriormente, abandonamos a ideia de inovação como enunciado e a assumimos como uma *forma material imbricada na educação,* e recortamos nosso escopo para a especificidade do Ensino Médio em Santa Catarina.

Nesse sentido, podemos dizer que o objetivo geral desta pesquisa é, portanto:

**Compreender os gestos de interpretação e as determinações estabelecidas pela forma material *inovação* em sua imbricação com a educação no Ensino Médio de Santa Catarina[11] no acontecimento pandemia.**

A partir disso, buscamos configurar um arquivo de materiais relacionados a este objeto e que tiveram seus contornos delimitados durante o processo de coleta de textos sobre a questão da pesquisa, selecionando e organizando documentos (PAVAN, 2017). A principal questão que nos orientou neste ponto do trabalho foi: que conjunto de textos e materiais nos auxiliam a compreender a dimensão discursiva de *inovação* no Ensino Médio em Santa Catarina?

## 1.4 MATERIAIS PERTINENTES E DISPONÍVEIS SOBRE UMA QUESTÃO

Sabemos que o arquivo relativo a uma questão não é dado *a priori*, ele é constituído pelas questões de pesquisa postas pelo analista. No entanto, na ilusão de unidade que nos afeta quando estamos diante de uma questão, configuramos um certo arquivo que corresponde a um conjunto de textos, o qual é composto, em nosso trabalho, por um lado, por leis, portarias, guias, planos de educação e materiais de formação que textualizam o imaginário de construção de

[10] Cf. http://fiesc.com.br/pt-br/imprensa/em-evento-do-google-sc-e-referencia-no-uso-de-tecnologia-na-sala-de-aula.

[11] A delimitação geográfica do estudo atende aos objetivos do edital de financiamento desta pesquisa (Edital n. 03/2017, da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina), visando "contribuir socialmente para a formulação de Políticas Públicas em Santa Catarina".

uma educação inovadora no País e no Estado por meio de um arquivo jurídico-pedagógico. É sobre este arquivo que trataremos no **capítulo 3**. Por outro lado, entendemos que era preciso também ver o desdobramento dessa discursividade na prática pedagógica, a qual tentamos acessar via relatos, comentários, registros, materiais de aula, planejamentos anuais, trimestrais e semanais e atividades de professores do Ensino Médio de SC com os quais conversamos, bem como por projetos pedagógicos e orientações da gestão aos professores, sites, blogs e redes sociais das escolas. Essas textualidades nos deram acesso a alguns desdobramentos da questão na prática pedagógica, com a qual trabalharemos no **capítulo 5**.

Ao listarmos aqui os documentos que compõem nosso arquivo, entendemos que eles não são *todos* os materiais disponíveis sobre o tema, mas sim aqueles selecionados – diante do que estava disponível – como pertinentes para começar a compreender o que produz alguns efeitos de sentido sobre *inovação* na educação em SC e não outros. Se compreendemos, discursivamente, que um arquivo não pode ser considerado apenas como um "acúmulo de documentos organizados e chancelados por uma instituição ou área de conhecimento", como alerta Dias (2015, p. 973), nem como "absoluto de materiais ou campo de documentos pertinentes sobre uma questão", precisamos entender esses documentos como resultado de alguns gestos de seleção que, inclusive, antecedem esta pesquisa.

Quer dizer, esse apanhado de documentos forma parte de um conjunto que nos permite compreender parcialmente as delimitações da *inovação* na educação em SC. Assim, se, por um lado, realizamos uma reflexão (**Capítulo 4**) sobre o arquivo e o recorte de análise proporcionado pelo tratamento inicial dos documentos, por outro, eles também nos ajudam a formular as perguntas necessárias à compreensão dos desdobramentos dessa discursividade nas práticas pedagógicas em outro movimento de análise (**Capítulo 5**), em que buscaremos observar os gestos de interpretação dos professores sobre os dizeres e determinações que os afetam relativamente à *inovação* na educação.

Para selecionar os materiais disponíveis e pertinentes à questão, portanto, entendemos ser relevante pensar na circulação e formulação desses documentos que estão relacionados a certas formas de determinação. Tomamos, de início, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que "institui o Ensino Médio Integral" dando os contornos para o chamado "Novo Ensino Médio". Este documento nos interessa na medida em que, no âmbito do discurso jurídico, produz um efeito de determinação na/da discursivização da educação inovadora no Estado de Santa Catarina. Também refletimos sobre as (re)formulações que ele produz na Lei de Diretrizes e Bases – que data de 1996. Ao mesmo tempo, ele dialoga com um debate que se

realiza em outras esferas sobre a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular para o País desde 2014, e que em 2020 toma a forma de norma a ser seguida.

Assim, ao mesmo tempo em que esses documentos normatizam a educação e balizam o que seria um "novo" Ensino Médio no País, eles apontam para outros documentos e outros contextos sócio-históricos de produção, retomando ou rompendo com estes, mas, inevitavelmente, mobilizando uma memória discursiva. Esses pontos, que desenvolveremos ao longo da tese, vão produzir efeitos no gesto de interpretação da forma material *inovação* em Santa Catarina, e nos levarão a outro movimento de análise desta pesquisa, no qual relacionamos a análise documental com as práticas pedagógicas relativas a ela. Ou seja, tentaremos compreender como se dá o movimento de sentidos entre o documental e a prática, buscando observar que deslocamentos, rupturas e/ou conformações se produzem.

Entendendo também que o arquivo "não é visto como um conjunto de 'dados' objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos." (NUNES, 2005), indagamos que outras construções seriam possíveis e ficam de fora desse arquivo que constitui uma educação inovadora e de que forma o gesto de interpretação do sujeito professor, que incide sobre o arquivo institucional, nos leva a uma outra possibilidade de arquivo e de sentidos.

Tudo isso nos encaminha para uma reflexão acerca da justificativa deste trabalho. Durante o período de pesquisa no exterior, imersa nos estudos sobre educação enquanto testemunhavam-se os desmontes que ocorriam no Brasil de 2019, entendi que este trabalho se justificava em dois eixos: no *eixo acadêmico-teórico*, porque visa o entrelaçamento dos âmbitos das ciências da educação e da perspectiva discursiva, convocando-as para um debate fundamental na conjuntura atual, ou seja, aquele sobre a forma material *inovação* em sua imbricação com a educação. Isso se dá, porém, sob um prisma que considere o político e o simbólico, afastando-se do ponto de vista pragmático que permeia, por vezes, os estudos sobre inovação nas ciências da educação; no *eixo social*, a presente tese contribui para demarcar uma análise do cenário da educação brasileira atual e para estabelecer diálogo com a comunidade escolar, proporcionando reflexões sobre o trabalho docente diante das determinações – e dos desmontes – constantemente sofridos pela educação. Além disso, visa contribuir para a formulação ou revisão das políticas públicas de formação de professores no Estado.

Na chegada ao Brasil, em março de 2020, as condições de produção da sociedade, da educação e desta pesquisa se modificam completamente com o acontecimento histórico da pandemia de Covid-19, o que nos leva a constituir um novo arquivo da prática pedagógica no contexto de ensino remoto. Assim, se os efeitos de sentido de inovação na educação já

apontavam repetidamente para uma injunção ao uso de tecnologias digitais como ferramentas e para a construção de uma relação entre a materialidade técnica digital e a escola, a nova conjuntura produz esses efeitos de sentido como determinantes do funcionamento pedagógico. Diante disso, veremos de que modo o sujeito-professor se inscreve e inscreve sua prática nessas discursividades.

# 2 DA ANCORAGEM TEÓRICA: TRABALHANDO O MESMO TEXTO INCESSANTEMENTE

> *Ao longo de toda uma vida não é talvez senão o mesmo texto que trabalhamos incessantemente, acrescentando, transformando, repetindo, à busca de uma forma mais acabada.* (Orlandi, 2012b, p. 95)

Marcar a ancoragem teórica neste trabalho, em um capítulo específico, é, de certa forma, uma maneira de aderir ao discurso acadêmico, obtendo sua legitimação. Por outro lado, é também uma forma de demarcarmos as bases epistemológicas em que nos ancoramos, compreensão fundamental para nosso próprio fazer analítico, que nos convoca, a todo momento, a voltar ao dispositivo teórico e a situar a teoria "na relação com as outras ciências em geral, com as teorias da linguagem, em particular, e com a própria análise de discurso em seu estado de então". (ORLANDI, 2012a, p. 37). Além disso, contribui para que aqueles que nos leem[12] – especialmente fora de nosso campo teórico de referência – sejam guiados pelos caminhos fundadores da Análise do Discurso.

A ancoragem teórica direciona, portanto, o olhar do pesquisador. É isso que preconiza Ferdinand de Saussure, quando instaura, em seus pressupostos científicos, o modo de construção do objeto de estudo, afirmando que "Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é *o ponto de vista que cria o objeto*" (SAUSSURE, 2006, p. 15). Essa afirmação marca os estudos linguísticos, uma vez que fundamenta o corte metodológico (*langue/parole*) estabelecido por Saussure, a partir do qual diferentes formas de se refletir sobre a língua e a linguagem são instauradas.

No caso da Análise do Discurso, a imbricação com seu objeto (o discurso) e sua característica de mover-se e se repensar a cada nova pesquisa nos permite compreendê-la como um "objeto-fronteira" (LEANDRO FERREIRA, 2000, p. 15). Em outras palavras, a AD é uma teoria que se coloca no limite das disciplinas, em uma posição de entremeio com a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, o que pressupõe deslocamentos, cruzamentos e confrontos. Essa posição de entremeio assumida pela AD desloca, essencialmente, a concepção de língua e de linguagem assumida até então – final dos anos 60 e auge do estruturalismo, conforme veremos a seguir. Nessa condição, a AD exige um ir e vir entre teoria e análise, de

[12] Segundo Orlandi (2012a, p. 157), ao produzir efeitos de sentido, se produz, pelos mecanismos de antecipação, um imaginário de leitura, uma representação do leitor no texto, um efeito-leitor que determina o modo como ele é formulado.

modo que o dispositivo teórico retornará no capítulo 5, no batimento com o dispositivo analítico.

Vale ressaltar, ainda, o que propõe Orlandi (2012a) sobre a singularidade da escrita em AD, que confirma esse lugar de deslocamento da teoria do discurso em relação às ciências humanas, uma vez que "ela reinscreve as questões no âmbito mesmo da definição de seu objeto a cada movimento das diferentes práticas analíticas." (2012a, p. 36). Isso ocorre quando o próprio analista, em sua escrita, assume uma posição de entremeio, buscando a escuta teórica em outras ciências, relacionando as noções pertencentes ao dispositivo teórico da AD com seus pares em outros campos teóricos e retornando uma vez mais à teoria e ao corpus de análise.

Em nosso trabalho, esta escuta teórica se dá em relação às ciências da educação. É a elas que recorremos para compreender melhor nosso objeto. Um exemplo disso é a compreensão das distinções e semelhanças entre falar de inovação, melhoria e reforma na educação. Não vamos até às ciências da educação para de lá transportar esses conceitos prontos para este trabalho. Vamos até lá para interrogá-los discursivamente, sempre tendo em vista nosso recorte teórico-analítico. Desenvolveremos também este ponto mais à frente.

## 2.1 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA TEORIA DO DISCURSO: DO CORTE SAUSSEREANO AO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No que toca à fundação da Análise do Discurso, que ocorre no final dos anos 60, duas publicações podem ser consideradas como "efeito fundador" (CAZARIN, 2013) da disciplina: a *Análise Automática do Discurso* (1969), de Michel Pêcheux, e a conclusão do texto *Lexicologia e análise do enunciado*, de Jean Dubois (1968)[13]. Não se pode esquecer ainda da revista *Langages*[14], da qual um dos organizadores era o próprio Jean Dubois, em especial o nº 13, de 1969, primeiro dedicado à Análise do Discurso.

Tais publicações funcionam como efeito de uma dupla – e paralela – fundação ao redor dos nomes de Dubois e Pêcheux. A importância de destacarmos esses dois polos é a de realçar que, apesar de falarem de terrenos distintos – uma vez que Pêcheux encontrava-se nas ciências humanas, enquanto Dubois era linguista – esses dois autores têm seu "espaço em

[13] Publicado no Brasil na obra *Gestos de Leitura*, organizada por Eni Orlandi (1997).
[14] Langages, 4e année, n° 13, 1969. *L'analyse du discours*, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. Disponível em: https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_1969_num_4_13?sectionId=lgge_0458-726x_1969_num_4_13_2506. Acesso em: 27 abr. 2020.

comum" no marxismo e na política, como ressalta Maldidier (1997, p. 16), o que torna a dupla e paralela fundação uma mútua afetação entre os campos teóricos, resultando nesse estatuto fronteiriço que constitui a AD.

Ainda segundo Maldidier, a conjuntura histórica e teórica da França do final dos anos 60 "oferece condições de possibilidade para novas relações, para um pensamento transversal" (2015, p. 41). Dessa conjuntura faz parte o *maio de 68*, acontecimento histórico que teve o movimento estudantil na linha de frente revolucionária e que, segundo Orlandi (2010a, p. 59–60), foi um fato que abria possibilidade para uma nova discursividade, "produzindo efeitos metafóricos que afetavam a história e a sociedade de maneira explosiva, em várias direções: politicamente, culturalmente, moralmente.". No entanto, afirma a autora, foi "desencadeador de um processo de produção de sentidos que, reprimido, vai desembocar na absoluta dominância do discurso (neo)liberal".

No mesmo sentido, está o entendimento de Pêcheux, para o qual o maio de 68 foi uma verdadeira festa da política do performativo, ou seja, aquela em que o "*dizer* equivale ao *fazer*", o que leva à tendência da política se tornar uma "atividade imaginária que se parece ao sonho acordado" (PÊCHEUX, 2012, p. 89). Diante disso, é possível compreender que as próprias contradições presentes no maio de 68 sustentavam as condições de possibilidade para o surgimento de uma teoria de entremeio.

No campo teórico, encontra-se no auge o estruturalismo na França, que faz da Linguística sua "ciência-piloto", tendo-a como referência na busca de definir seus métodos e apoiando-se na transferência de diversos conceitos linguísticos para outros domínios das ciências humanas (HENRY, 1997, p. 27). O método de análise linguística fundado por Saussure, portanto, norteia a análise dos mais variados objetos, sem necessariamente se ter operado uma reelaboração de seus conceitos em cada campo – crítica apontada por Henry (1997).

Concomitantemente, entretanto, estão em andamento os estudos marxistas de Louis Althusser, que "renova a reflexão sobre a instância ideológica e 'autoriza' a abertura em direção à psicanálise" (MALDIDIER, 2015, p. 41). Althusser relaciona inconsciente e ideologia e, ao fazer isto, mexe com a estruturação teórica do marxismo em relação à teoria da ideologia. Para o autor, há algo no funcionamento do inconsciente que estrutura o funcionamento da ideologia como uma entidade também inconsciente.

Esse entendimento, segundo Barbosa Filho (2015), tira a ideologia do campo das escolhas, e a coloca em um lugar de desconhecimento que é constitutivo de qualquer relação social. Para Althusser, a ideologia tem uma estrutura-funcionamento específica, que a torna

uma realidade a-histórica, ou seja, que não se modifica através da história, continua funcionando da mesma maneira nos diferentes momentos da história das sociedades de classe. A consequência desse pensamento Althussereano, segundo Barbosa Filho, é a compreensão de ideologia e inconsciente como estruturas que produzem efeitos e determinam a sociedade, "sustentando processos e práticas" (2015, p. 57).

Tais estudos, e também os de Lacan, Foucault e Derrida, rejeitavam a concepção de sujeito adotada pelo estruturalismo. No caso de Lacan, por exemplo, há a apropriação dos métodos estruturalistas, a partir dos quais ele entende o inconsciente estruturado como linguagem. Porém, percebendo os limites de formalização de conceitos desta corrente, ele concebe uma noção de sujeito do inconsciente que não está vinculada a ela, uma vez que o estruturalismo trata justamente de suprimir o sujeito para focar na estrutura (COUTO; SOUZA, 2013). Importante lembrar, ainda, que despontava, nos Estados Unidos, o Gerativismo, com as teorias de Noam Chomsky, que estiveram presente nos estudos de Pêcheux em várias fases da AD.

Essas condições de existência da AD nos levam a compreender que seu efeito fundador está permeado por uma conjunção teórica que, todavia, já vinha sendo apontada por Pêcheux desde a publicação de seus textos assinados sob o pseudônimo de Thomas Herbert, em meados dos anos 60. No entendimento de Paul Henry (1997, p. 14), Pêcheux tinha a ambição de "abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais e, em particular, da psicologia social". Para isso, se apoiou na renovação do materialismo histórico operada por Louis Althusser, na reformulação de Jacques Lacan da psicanálise freudiana e também naquilo que o estruturalismo continha de "não reducionista" em relação à linguagem, buscando romper com uma concepção instrumental de linguagem que vigorava na época (HENRY, 1997).

Nesses textos em que assina como Herbert[15], Pêcheux propõe uma redefinição dos instrumentos científicos que julgava ser necessária às ciências sociais da época, consideradas por ele um tanto pré-científicas. Ele acrescenta seu ponto de vista oriundo do materialismo histórico – do qual traz a categoria da contradição – à história da ciência e das técnicas científicas. Assim, ele observa as condições nas quais uma ciência estabelece seu objeto, afirmando que toda ciência será o resultado da ciência da ideologia com a qual rompe, o que torna o objeto de determinada ciência uma construção, não um objeto empírico já dado. Dessa maneira, Pêcheux busca retirar as ciências sociais do estatuto positivista em que se encontrava,

[15] Paul Henry refere-se aos textos: *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social* (1966) e *Observações para uma teoria geral das ideologias* (1968), publicados antes de *Análise automática do discurso (AAD 69).*

reduzida a uma ciência dos fatos que não levava em conta a historicidade e as relações possíveis com outros campos teóricos, como o dos estudos da linguagem, e com "questões sociais interligadas ao campo das práticas, como questões voltadas às formas de subjetivação do sujeito nas relações de poder, de desigualdade e de confronto entre as classes", como afirma Zandwais (2009, p. 15).

Pêcheux compreende, então, que toda ciência possui dois momentos-chave em sua produção: por um lado, o trabalho teórico-conceitual que transforma o objeto; por outro, conforme destaca Henry, "a reprodução metódica deste objeto, o qual é de natureza conceitual e experimental" (1997, p. 16). Outro ponto abordado por Pêcheux é o da reinvenção dos instrumentos sob os quais uma teoria científica se apoia. Eles estão tanto nas práticas científicas que já existem, quanto em práticas ligadas ao processo de produção, ou seja, nas práticas técnicas. Isso é, readequar um instrumento científico de um ramo da ciência para outro, ou das práticas técnicas para as científicas, exige uma reinvenção deste instrumento, através de questões do novo campo que auxiliam a interpretá-lo no interior deste campo. Para Pêcheux, é este o ponto que faz da atividade científica uma prática.

Estas reflexões sobre as ciências sociais podem ser consideradas um tratado sob o qual Pêcheux estabelece as bases de construção de uma teoria científica. Nesse sentido, vejamos o que diz o autor:

> Quer dizer que uma ciência nasce, de início, designando como pode seu objeto, e em seguida ela se desenvolve em torno dele; uma ciência em estado nascente é então uma 'aventura teórica', para retomar a palavra de Althusser: o acesso ao objeto é obtido por caminhos ainda não trilhados, onde os passos em falso não estão excluídos. (PÊCHEUX, 2012, p. 47).

Podemos entender estes pontos como os pressupostos sob os quais Pêcheux se apoiou para buscar certos instrumentos na linguística e reinterpretá-los em uma teoria que se coloca questões do materialismo histórico e da psicanálise. É sob esta articulação que Pêcheux funda a teoria do discurso, cujo marco inicial, como mostramos anteriormente, é a publicação de *Análise Automática do Discurso*. Apesar deste título trazer à tona o dispositivo informático como possibilidade de automatização das análises, o que poderia impedir a observação das outras dimensões dessa obra, tal publicação apresenta a configuração inicial de uma teoria do discurso que passa por este dispositivo, mas não deixa de trazer uma base materialista fundamental para seu quadro, como nos lembra Maldidier (2015).

Como o próprio Pêcheux vai afirmar posteriormente, em *A Análise de Discurso: três épocas* (1983), a AD-1 marca, em sua posição teórica, a existência de um processo de produção discursiva "concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si

mesma" (posição estruturalista), no entanto, já apresenta um entendimento da ilusão que os sujeitos possuem sobre a "utilização" de seus discursos (sujeito intencional, autônomo), quando, na verdade, seriam servos assujeitados dos discursos que produzem (sujeito assujeitado pela ideologia) (1997a, p. 311). Todo esse sistema organizado por Pêcheux na AAD-69, é instaurado, segundo Maldidier (2011), para pensar *o discurso como o lugar de relação entre língua e história*.

Sendo assim, pensar em língua e linguagem, ancorando-se no quadro teórico da Análise do Discurso, pressupõe compreender a mudança de terreno operada por Michel Pêcheux quando concebe esta teoria. Esta mudança de terreno toca, justamente, no ponto do corte saussureano. Ou seja, a separação da *linguagem* em língua (pensada como uma parte essencial da linguagem, um produto social e, ao mesmo tempo, um sistema) e fala (como o lado individual da linguagem, ou seja, o ato de uso da língua).

Para Pêcheux (1997b, p. 62), esse "deslocamento conceptual" operado por Saussure, é fundamental para separar uma homogeneidade entre prática e teoria que funcionava no campo das ciências da linguagem até a publicação do *Curso de Linguística Geral* (1916). Isso é, levava-se em conta a linguagem como meio de "fazer-se compreender", e o estudioso da linguagem, portanto, como um ser que só podia fazer ciência porque seria apto a se exprimir como qualquer outro homem.

A partir da concepção saussureana, a língua torna-se esse produto essencial da linguagem, "um objeto do qual se pode descrever o funcionamento", com o intuito de compreender as regras gerais que o tornam possível, independentemente de sua realização (PÊCHEUX, 1997b, p. 62). Porém, com a abertura que esta separação entre sistema e realização produziu, ficaram descobertas algumas questões: a questão do sentido, à qual se tentou responder pela via do texto nas análises textual e de conteúdo, por exemplo; e a questão do sujeito falante, que reaparece como "*subjetividade em ato*", um sujeito com intenções que seriam realizadas "pelos meios colocados a sua disposição" (Pêcheux, 1997, p. 71). Nesse sentido, a fala estaria ligada ao uso da língua e, por isso, apareceria como "um caminho da liberdade humana" (1997b, p. 71).

Michel Pêcheux perseguia, no entanto, um modo de pensar a linguagem que, por um lado, não entendesse a língua apartada do sujeito; por outro lado, que também não se apoiasse no sujeito como dono do seu dizer. Para lidar com essas questões, Pêcheux faz intervir "conceitos exteriores" àqueles com os quais a linguística de seu tempo estava trabalhando (1997b, p. 73). Nesse sentido, ele traz a possibilidade de um nível intermediário entre "a singularidade individual e a universalidade" – que mais tarde desenvolveria em *Semântica e*

*Discurso* e no texto de atualizações e perspectivas AAD (AD75), nos quais vai trazer o par base linguística e processos discursivos, aí implicada também a ideologia. Dessa forma, entende que não seria possível pensar em uma norma universal que dissesse se uma frase está correta ou não, mas que as frases deveriam ser remetidas "ao *mecanismo discursivo* específico que a tornou possível e necessária em um contexto científico dado" (PÊCHEUX, 1997b, p. 73).

O que podemos perceber é que a noção de sistema contribuiu com a teoria do discurso no sentido de auxiliar na desvinculação "da reflexão sobre a linguagem das evidências empíricas e afastá-la da influência dominadora do sujeito psicológico", conforme afirma Leandro Ferreira (2003, p. 40). Vejamos o que afirma Pêcheux na revisão dos três momentos da teoria:

> Esta posição "estruturalista" que se esfuma depois da AD-1 produz uma recusa (que, esta, não vai variar da AD-1 à AD-3) de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciadora de seu discurso. (PÊCHEUX, 1997a, p. 311).

Isso é essencial para o recorte operado por Pêcheux para traçar seu objeto de estudo: o *discurso*, pensado em uma dupla fundamentação na língua e na história, ou seja, tem, em seu processo, a língua como base, mas observada, necessariamente, a partir das condições de produção do discurso. Ou seja, a língua "se apresenta como base comum de processos discursivos diferenciados" (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 81), portanto, é preciso compreender que, ainda que "o materialista e o idealista" estejam diante do mesmo sistema da língua, isso não quer dizer que eles produzam o mesmo discurso.

Dessa maneira, quando atualizam o quadro epistemológico da AAD [1975], Pêcheux e Fuchs ressaltam que ele tem lugar na articulação da linguística – "como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo" –, do materialismo histórico e da teoria do discurso como uma "teoria da determinação histórica dos processos semânticos", atravessado ainda por uma teoria psicanalítica da subjetividade (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163).

Sobre essa articulação teórica, valemo-nos, ainda, das palavras de Leandro Ferreira:

> A Análise do Discurso, sempre é bom frisar, soube dar um caráter revolucionário ao modo como abordou o papel da linguagem; bem distante do aspecto meramente formal e categorizador a ela atribuído por uma visão estruturalista mais redutora em sua origem. A linguagem pela ótica discursiva ganha um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido e vai distinguir-se também da condição que lhe confere a psicanálise. (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 40).

A entrada de uma teoria da subjetividade na forma de pensar os processos discursivos, e o que dissemos anteriormente sobre remeter o discurso às suas condições de

produção, ao contrário do que se pode pensar, não está ligada à entrada de um indivíduo falante ou de tomar a discursividade como fala – a *parole* separada da *langue* no corte saussureano. Quer dizer, separar língua e discurso não é o mesmo que separar língua e fala, pois, conforme explica Pêcheux [1975] (2009, p. 82), "não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão *processo discursivo* visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) juntamente com o antropologismo psicologista que ela veicula".

E aqui se faz necessário tratarmos também da constituição do sujeito na perspectiva discursiva, a qual é pensada a partir da tese Althussereana de que "a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos" (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 141). Assim como a ideologia, o inconsciente também funciona "dissimulando sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento", produzindo as evidências subjetivas nas quais se constitui o sujeito. É por meio dessas evidências que se dá o *efeito ideológico elementar*, pelo qual o sujeito se percebe "sempre-já-sujeito", e, por isso, acredita-se origem de si e de seu dizer. Em relação a isso, Pêcheux (2015a, p. 103) afirma que a AD não se satisfaz com uma "concepção de sujeito epistêmico, 'mestre de sua morada' e estrategista nos seus atos". A AD supõe, segundo ele, que a divisão do sujeito é "marca de sua inscrição no campo do simbólico".

Pêcheux afirma ainda que operam no discurso dois tipos de esquecimentos: o *esquecimento nº 1*, que é da ordem da ideologia, afeta todo sujeito, sendo aquele que toca a questão da originalidade, em que o sujeito acredita ser a origem do dizer. Já o *esquecimento nº 2* é da ordem da enunciação, o que passa pela constituição dos sentidos, já que, também por conta do efeito ideológico elementar, o sujeito acredita que as palavras e expressões possuem um significado colado a elas, sendo, portanto, evidentes. Isso ocorre porque os sentidos das palavras só podem ser interpretados conforme a posição sustentada pelos sujeitos. O esquecimento nº 2 se dá, portanto, em um processo pré-consciente, uma vez que o sujeito acredita escolher seus dizeres, e que o dito não poderia ser dito de outra maneira. Dessa maneira, é possível afirmar, com Pêcheux, que o sujeito "se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina" (1995, p. 163).

Para tratar do sujeito, Indursky (2008) ressalta a necessidade de abordar a noção de *formação discursiva*, a qual corresponde a "um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente regulando *o que pode e deve ser dito*". Para Pêcheux, as formações discursivas representam "na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (PÊCHEUX, 1995, p. 163). É pela identificação com determinada formação discursiva que o sujeito é interpelado, em uma tomada

de posição que não é escolha, mas sim pura interpelação. Inicialmente, Pêcheux tratou dessa identificação do sujeito com uma FD por meio de uma forma-sujeito que, conforme aponta Indursky (2008), era dotada de unicidade. Posteriormente, ele recupera alguns pontos da teoria, bem como formulações de Paul Henry, e reconstrói a "questão do *discurso na forma-sujeito*" (1995, p. 213). Trata, então, de um desdobramento constitutivo do sujeito, a partir de *modalidades* de tomada de posição do sujeito, ou seja, uma maior ou menor identificação deste com a forma-sujeito, podendo identificar-se plenamente, se contraidentificar ou se desidentificar completamente com esta.

O fato de parte de nosso corpus ser composto por entrevistas faz com que, enquanto pesquisadores-entrevistadores, sejamos pegos na ilusão de literalidade e de evidência que afeta todo sujeito, uma vez que "todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por seus atos (por suas 'condutas' e por suas 'palavras') em cada prática em que se inscreve" (PÊCHEUX, 2009, p. 198). Assim, é somente no recuo da análise, como veremos no capítulo 5, que conseguimos olhar para esta ilusão "enquanto relação de desdobramento entre 'sujeito da enunciação' e 'sujeito universal'" (PÊCHEUX, 2009, p. 199).

Orlandi (2012) ressalta que a evidência – a qual é produzida pelo trabalho da ideologia – representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos. compreendendo a língua como o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido. Esse entendimento tira a língua de uma concepção "da transparência, da autonomia, da imanência", e a coloca em um lugar de incertezas, mas que abre espaço para a plurivocidade dos sentidos (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 42) e lhe devolve, portanto, a opacidade.

É desse modo, portanto, que este trabalho olha para a evidência do sentido de *inovação na educação*: buscando compreender esta saturação como apagamento de sua materialidade e tentando devolver sua historicidade e opacidade.

Essa posição teórica nos leva a compreender a opacidade e a possibilidade de equívocos e ambiguidades como fatos estruturantes "da marca da historicidade inscrita na língua" (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 42). Fundamental também para o dispositivo teórico da AD é assumir a incompletude da língua como o que lhe é mais próprio. Ainda segundo Leandro Ferreira, a incompletude

> abre espaço para a entrada em cena da noção da falta, que é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras 'faltam' e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos. O fato lingüístico do equívoco não é algo casual, fortuito, acidental, mas é constitutivo da língua, é inerente ao sistema. Isto significa que a língua é um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva. (2003, p. 43).

Com efeito, pensar a língua em sua ordem material passa pela compreensão de que ela é uma das condições de possibilidade do discurso, pela qual "podemos olhar/acessar os processos discursivos" (LEANDRO FERREIRA, 2000, p. 37). O discursivo representa, no interior da língua, os efeitos das contradições ideológicas (COURTINE, 2016, p. 15).

Também com Courtine entendemos que a ordem da língua não é a mesma que a ordem do discurso, ou seja, a materialidade linguística é distinta da discursiva. A materialidade discursiva se dá na relação de sobreposição entre o real da língua (a incompletude), o real da história (a contradição) e o real do inconsciente (a falta), resultando em materialidades heterogêneas que não são redutíveis à norma ou à escrita, mas constituem-se em uma profusão de possibilidades como: "um remoer de falas ouvidas, relatadas ou transcritas", relatos privados ou oficiais, leis, descrições, receitas, regulamentos, cartas, citações, inscrições ou notas de rodapé, para citar apenas algumas das mencionadas por Pêcheux (2016, p. 23).

Para Courtine, considerar a materialidade discursiva implica em não tomar o discurso como representação do linguístico, mas sim realizar a análise linguística como uma das etapas do processo analítico-discursivo, aliada à análise histórica das condições de produção, "E com isso levar em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, isto é, que produz seu lugar de proposições teóricas" (COURTINE, 2016, p. 15).

Nessa esteira, está também a proposição de *forma material* de Eni Orlandi. A autora afirma que, quando se fala em materialidade, se está referindo à forma material, repensada a partir das diferentes maneiras que é concebida na linguística, para ancorá-la no âmbito da teoria do discurso como "acontecimento do significante (estrutura) no sujeito, no mundo" (2012a, p. 40), formulação que reúne estrutura e acontecimento, encarnando a memória do dizer e permitindo compreendê-la em suas múltiplas formas. A consequência disso é tomar o material linguístico como um sistema sujeito a falhas, afetado pelo real da história para se significar. Portanto, esta forma não é empírica, nem uma abstração: é uma forma linguístico-histórica, significativa, na qual forma e conteúdo estão imbricados no seu próprio processo de constituição de sentidos. Pensando nisso, entendemos, neste trabalho, o significante *inovação* como uma forma material, que nos permite tirá-lo de uma relação de evidência do sentido e pensá-lo como processo, na relação com a história e a ideologia, observando sua materialização nas textualidades para as quais olharemos nas análises.

Também considerando o discurso na sua relação entre língua e história, Lagazzi (2010) traz uma contribuição que possibilita falar do trabalho simbólico sem afastar-se da perspectiva materialista, mas pensando em outras formas igualmente significantes para a compreensão dos processos discursivos que não só a língua, como é o caso do audiovisual.

Dessa forma, ela introduz a noção de *materialidades significantes* no dispositivo da AD, as quais ocupam o lugar da língua na relação com a história na análise, constituindo discurso. A autora ressalta, ainda, a importância de tomar o sentido "como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significante, na história, compreendendo a materialidade como o modo significante pelo qual o sentido se formula" e o sujeito se ancora simbolicamente em seus processos de significação em materiais diversos (LAGAZZI, 2010, p. 173).

É ainda Lagazzi quem, na esteira dessa reflexão, propõe a noção de *imbricação material* para pensar a forma como as materialidades se relacionam. Segundo a autora, as materialidades não se complementam, mas se relacionam pela contradição:

> cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra. Ou seja, a imbricação material se dá pela incompletude constitutiva da linguagem, em suas diferentes formas materiais. Na remissão de uma materialidade a outra, a não-saturação funcionando na interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados, num movimento de constante demanda. (LAGAZZI, 2009b, p. 68)

Ainda com Lagazzi (2017, p. 35), entendemos que certos objetos simbólicos são materialmente heterogêneos, e por isso demandam que a compreensão de seu funcionamento se dê "a partir das estruturas materiais distintas em composição". Nesse sentido, a composição se dá na relação de contradição entre as diferentes estruturas materiais, contradição esta entendida pela autora como "impossibilidade de síntese na interpretação", só sendo possível compreender essas estruturas quando imbricadas.

Essas noções nos ajudam a elaborar o trabalho com o dispositivo analítico, uma vez que este se compõe de diferentes materialidades significantes. Para compreender melhor esse funcionamento, a seguir, traçamos um breve percurso sobre a linguagem em sua relação com a materialidade técnica digital.

## 2.2 LINGUAGEM E TECNOLOGIA

A Análise do Discurso não se furta de pensar as formas como os aspectos da constituição, da formulação e da circulação do discurso são afetados pela materialidade digital e pelas mudanças que esta opera na formação social. Segundo Dias (2011, p. 38), a materialidade digital é constituída pelo acontecimento tecnológico do século XX, o qual provoca mudanças significativas na sociedade, "nas esferas administrativas, política, econômica; das relações sociais - novas formas de relação social através das mídias sociais; do conhecimento e de sua divulgação".

Sendo a linguagem o eixo central "da produção de todo e qualquer conhecimento sobre si, sobre o mundo" (DIAS, 2009), é preciso compreender os efeitos de sentido produzidos pela tecnologia digital em sua relação com a linguagem e a produção de conhecimento, bem como com a constituição dos sentidos. Segundo Orlandi (2010b, p. 08), o modo de circulação dos sentidos no espaço digital leva a pensar que sua especificidade "produz conseqüências sobre a função-autor e o efeito-leitor que ele produz. E estas conseqüências estão diretamente ligadas à natureza da memória a que estes sentidos se filiam".

Assim, se em um primeiro momento a AD pensava como *memória metálica* tanto a memória da televisão quanto aquela relativa às outras tecnologias da informação– ou seja, a memória da máquina, aquela que estaria funcionando somente no nível da formulação, produzindo repetição e saturação – posteriormente, alguns trabalhos[16], acompanhando os avanços da própria tecnologia digital, modificaram esta compreensão, passando a entender que os sujeitos produzem interpretação ao postar, realizar buscas e interagir nesses espaços, gerando uma memória que não seria mais somente da ordem da máquina. Nesse sentido, relevante também é a compreensão sobre a *interação* do sujeito com a máquina que, inicialmente distinguida por Grigoletto (2011 apud Gallo; Grigoletto, 2015) dos movimentos de *interlocução*, como aqueles que seriam da ordem da intersubjetividade, e que passou a ser considerada como constitutiva da interlocução, já que o sujeito não deixa de se inscrever em um processo discursivo quando interage por meio da máquina (GALLO; GRIGOLETTO, 2015). Segundo as autoras, a complexidade do digital se encontra justamente na imbricação "do discursivo com o tecnológico, ambos atravessados pela ideologia, na medida em que ela engendra memórias e movimentos diversos".

Em relação ao funcionamento da interação e à constituição do sujeito nesse espaço *on-line*, Gallo (2013, p. 201) observa que "embora o sujeito que está/é *online* coincida sempre com uma posição, ele só é efetivamente tomado enquanto um sujeito, quando se relaciona com outra posição-sujeito.". No entanto, a autora chama a atenção, ainda, para o fato de que "nessa discursividade *online*, mesmo quando o sujeito não está se relacionando com um seu interlocutor, seu *status* pode estar/ser presente", o que remeteria não mais para uma posição-sujeito, mas para um efeito-sujeito.

Ainda nos trabalhos de Gallo (2011a, p. 255), veremos que a internet é instância propulsora de "acontecimentos enunciativos/discursivos" onde se dá o encontro de sentidos heterogêneos que produzem novas textualidades, efeitos de sentido e discursividades. A autora

[16] Gallo e Neckel (2012); Grigolletto e Gallo (2015).

propõe observar a internet inicialmente como acontecimento enunciativo, uma vez que funciona como "um espaço que temporaliza o sentido de forma própria e inédita" a partir de enunciados que têm origem fora dela e para lá são transportados. É, portanto, uma outra textualidade na qual os sentidos se deslocam. Para esclarecer isso, a autora opera uma comparação com a temporalidade de uma notícia da mídia tradicional, cujo passado enunciativo é composto pelas outras matérias do mesmo jornal e da mesma noite, por exemplo, em outros jornais. No entanto, se a mesma matéria for buscada na internet, o passado e o futuro dessa matéria serão outras matérias "não sobre o mesmo assunto, mas sobre o primeiro termo do enunciado, constituindo-se em uma palavra-chave do que é buscado, ganhando novos efeitos de sentido pelos critérios distintos que funcionam nos buscadores da internet. Portanto, uma textualidade diferente se inscreve nesse espaço". Por outro lado, também é um espaço que produz acontecimentos discursivos, já que há textualizações próprias desse espaço, bem como há produção de novos gestos de interpretação que levam a novas discursividades. Segundo Gallo (GALLO, 2011a), para haver acontecimento discursivo na internet, é preciso que os espaços estabilizados se desestabilizem de um modo particular.

Nessa perspectiva, em outros trabalhos, Gallo retoma essa distinção entre o que é produzido fora da internet, mas circula neste espaço, e aquilo que se constitui como discursividade própria desse lugar. Como exemplo, resgata os pronunciamentos da ex-presidenta Dilma Roussef, cujas características eram próprias da ordem da Escrita – "categoria que comporta discursividades com efeito de fim, de unidade e de legitimidade em sua textualidade" (GALLO, 2016, p. 311) –, mas que eram transmitidos via Facebook, ou seja, transpostas para o ambiente digital. Nesse caso, trata-se do nível da circulação, pois esses textos permanecem sendo formulados em outros espaços, possuindo a legitimação própria do Discurso da Escrita, e apenas circulam na Internet.

Já a forma-discurso da Escritoralidade abarca as discursividades que são próprias da Internet, ou seja, que são formuladas nesse espaço. Assim, mesmo sendo muitas vezes Discursos de Oralidade – não por serem oralizados, mas por se constituírem em instâncias provisórias, sem legitimidade e que não se fecham em um "produto discursivo de escrita" (GALLO, 2011b, p. 415) –, são discursividades que se legitimam com os requisitos próprios desse espaço. Dito de outro modo, um comentário em uma rede social, por exemplo, apesar de possuir certas características dos discursos da oralidade, como sua provisoriedade, por ser uma discursividade formulada e própria da internet pode ser legitimada com os parâmetros que importam na rede social, ou seja, muitas curtidas, uma possível viralização etc.

Gallo e Silveira (2017) têm se dedicado a olhar tanto para as discursividades que circulam quanto para as formuladas nesses chamados *espaços enunciativos informatizados*, ou seja, lugar de acontecimentos enunciativos e, por vezes, também discursivos, espaço que não se trata apenas de um lugar de circulação outro, mas que se constitui em sua materialidade específica. As autoras ressaltam que "toda e qualquer produção de sentido com base material digital, está determinada por parâmetros formais normatizadores", próprios da materialidade técnica digital, "e que resultam em determinações do sentido e do sujeito" (GALLO; SILVEIRA, 2017, p. 171).

Segundo Pequeno (2020, p. 216), "essa tecnologia se tornou a forma predominante de fazer os discursos hegemônicos circularem, na forma dos grandes repositórios digitais, dos procuradores, das redes sociais e assim por diante". Diante disso, o que se tem observado é que o digital não é apenas um espaço de circulação, mas que suas estruturas materiais produzem novos modos de leitura, de organização e de produção dos discursos que lá se constituem. Por isso, Pequeno afirma que se trata de "um arquivo de nova espécie, um arquivo que estabelece novas formas de relação com os sistemas discursivos e produtivos da sociedade capitalista".

A análise da forma material *inovação* nos direciona, muitas vezes, para estruturas materiais da tecnologia digital. No entanto, a sua imbricação na educação faz com que essa especificidade da estrutura digital se entrelace com textualidades próprias da prática pedagógica, como ocorre com o Google Classroom, ambiente de gerenciamento de trabalhos e conteúdos escolares, produto que compõe o pacote Google para a educação adotado pela Secretaria de Educação de Santa Catarina. Podemos afirmar que se trata de um *espaço enunciativo informatizado*, que possui normatizações próprias e distintas daquelas do pedagógico, mas que também é afetado por elas. Em outras palavras, veremos em nosso corpus se a prática pedagógica também é afetada pelos "parâmetros formais normatizadores", os quais determinam os sentidos ali formulados.

Voltaremos à "sala de aula" do Google e aos seus desdobramentos na prática pedagógica quando analisarmos os relatos e materiais que dão acesso a essa prática no capítulo 5. Por ora, entendemos ser necessário abordar pontos do dispositivo teórico nos quais nos ancoramos para pensar a educação escolar na conjuntura atual.

## 2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA

O modo de conceber a educação na conjuntura atual brasileira está totalmente relacionado à formação social capitalista na qual está inserida. A formação social é constituída, conforme Althusser ([1965] 2015), de uma "infinidade de determinações concretas" que compõem uma totalidade. Assim, determinações como as leis, os costumes, os regimes econômico e comercial e o próprio sistema de educação não são exteriores uns aos outros, mas são parte dessa totalidade, determinando-se mutuamente (ALTHUSSER, [1965] 2015, p. 80). Dessa forma, é importante pensarmos a educação como uma das instâncias do Estado que se determinam e são determinadas de acordo com os interesses refletidos nas relações de poder de uma dada sociedade. Essas instâncias estão em relação de sobredeterminação-desigualdade, quer dizer, são desiguais pois não ocupam o mesmo lugar em uma formação social dada.

Isso posto, para situarmos a Escola no quadro teórico materialista, é preciso retomar os estudos de Althusser [1971] (1999) nos quais trata dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIEs) como aqueles que se encontram ao lado do Estado, mas não se confundem com ele. Estes aparelhos funcionariam como garantidores do poder do Estado por meio da ideologia, através das diversas formas de repressão e violências simbólicas, diferentes da repressão física "direta ou indireta, legal ou ilegal" que funciona nos Aparelhos Repressores de Estado (como a Polícia, o tribunal, as prisões, por exemplo) (ALTHUSSER, 1999, p. 102). Dentre os AIEs, estão o Aparelho Escolar, o Familiar, o Político, da Informação, de Cultura e outros que, em sua maioria, pertencem à esfera privada, mas que funcionam como garantidores do poder do Estado, ou seja, poder que o Estado exerce por intermédio desses aparelhos, que representam a ideologia das classes dominantes.

A cada AIE correspondem "instituições ou organizações", ou seja, ao Aparelho Ideológico Escolar correspondem as diferentes escolas, os diferentes níveis de ensino etc., assim como essas instituições que o compõem formam um sistema. Além disso, Althusser explica que a ideologia de cada AIE se realiza nesses instituições e em suas práticas materiais "'ancoradas' em realidades não-ideológicas", ou seja, no Aparelho Escolar, "a ideologia que ele realiza está 'ancorada' em práticas que conferem o poder de dispor de *savoir-faire* objetivos que não se reduzem a essa ideologia" (ALTHUSSER, 1999, p. 104).

No Aparelho Escolar, a repressão simbólica se dá por meio de regras, da opressão pelo saber, do conhecimento não acessível, práticas que estão relacionadas às formações ideológicas deste Aparelho, as quais são consideradas *subprodutos* das ideologias primárias

desse AIE. Importante retomada fazem Daltoé e Ferreira (2019, p. 218), ao afirmarem que a discussão de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado "leva a questão para o interior das lutas de classes e o modo como uma e outra assumem a dominância. Ou seja, os AIE contribuiriam para que uma ideologia se tornasse dominante, mas ela não se realizaria neles; ela os ultrapassa, vem de outro lugar".

O Aparelho Escolar, para Althusser, é aquele que, em uma formação social capitalista, ocupa o lugar da Igreja como aparelho dominante dentre os Aparelhos de Estado, uma vez que atinge um grande número de crianças por meio de sua aderência obrigatória, e que assim reproduz a ideologia dominante. Diante disso, é essencial compreender a Escola enquanto um sistema que é parte de uma relação com outros sistemas que compõem e garantem o Estado.

Além disso, a questão dos AIE hoje precisa ser significada em uma conjuntura capitalista em que as instituições, inclusive a Escola, é determinada por formações ideológicas que não vem *do* Estado mas, como diz Orlandi (2017), *da sua falta*. Dito de outro modo, em uma sociedade predominantemente mercadológica, como a do neocapitalismo e da mundialização, é pela falha do Estado que o sistema capitalista se estrutura. Na falha do Estado, irrompem as demandas/comandas neoliberais. Isso ressignifica as relações do indivíduo com a sociedade e o seu modo de individuação.

Assim, olhamos para a Escola não em seu conjunto de características, mas observando sua constituição sócio-histórica e as relações sociais e de poder instauradas por ela, que não se trata somente de reprodução e continuidade, mas também de possibilidades de transformação e resistência (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12). Entendendo, portanto, a Escola enquanto configuração histórica, surgida em determinada formação social e que instaura modos específicos de relações sociais, Vincent (1994) propõe a noção de *forma escolar*.

Esta forma escolar está essencialmente pautada nas relações sociais, especialmente entre um determinado modo de relação mestre-aluno que instaura uma relação pedagógica inédita na conjuntura das revoluções que balizam o início da modernidade, a partir do século XVI. Além disso, essa configuração se organiza, segundo Silva (2003, s/p), pela construção de um espaço e de um tempo escolar, "estruturados pela linguagem, pela cultura do escrito, que começava a se impor em detrimento da oralidade".

Na distinção analítica operada por Canário (2005, p. 62), a forma escolar corresponde a uma "configuração organizacional" da escola. Nela, é possível estabelecer certo paradigma que nos permite compreender "algumas das principais características da escola moderna", como:

> a construção de um universo próprio e separado para a infância e para a juventude, uma organização racional e homogénea do tempo escolar, a delimitação de um espaço fechado e 'quadriculado' para as atividades educativas, um conjunto seccionado de saberes a transmitir, uma sequência ritualizada de atividades de ensino e aprendizagem envolvendo tanto alunos como professores ou um corpo de regras definindo os comportamentos esperados da parte dos diversos atores e circunscrevendo os lugares de poder. (PINTASSILGO; ANDRADE, 2019, p. 13).

O levantamento dessas características possibilita, por um lado, a sistematização de um paradigma; por outro lado, essa sistematização não exclui a possibilidade de que essas mesmas características que definem o paradigma sejam alteradas a ponto de romper, ainda que parcialmente, com a forma escolar e que balizem certas "variantes da forma escolar" (VINCENT, 1994, p. 209).

Assim, podemos pensar que a noção de forma escolar recobre os diversos modos de ser escola que surgem desde a modernidade, se configurando como uma forma de existência histórica, mas também nos permite apontar um certo modo que se configura como predominante na formação social capitalista e cujas normatizações são pensadas como invariantes dessa forma, ou seja, aquilo que vem sendo reproduzido. Por outro lado, nos interessa situar este debate no âmbito da escola enquanto *instituição*, que permite pensá-la em seu conjunto de valores intrínsecos e desempenhando um papel central de "unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como instrumento fundamental da construção dos modernos estado-nação" (CANÁRIO, 2005, p. 63), sempre situando este debate em uma conjuntura determinada, sob pena de cair em uma visão naturalista que encara a escola como "uma espécie de realidade intemporal".

Nesse sentido, podemos pensar a construção histórica da forma escolar como correspondente a um anseio da burguesia, no século XIX, de construção de uma sociedade democrática por meio do ensino e do "esclarecimento" da população (SAVIANI, 1995). Após a revolução burguesa, a escola se filiava, portanto, a uma pedagogia da essência, baseando-se no princípio de igualdade entre os homens, e entendendo que todos deveriam ter igual direito à educação, ou seja, mantendo-se sob os parâmetros dos interesses burgueses. Dito de outro modo, uma vez estando a burguesia consolidada, e os homens "igualmente civilizados", conforme Saviani, esta classe perde seu caráter revolucionário. A escola, portanto, tal como a ordem democrática, é estruturada pela burguesia, funcionando como condição para a consolidação desta.

Assim, ao longo da história, a participação política das massas entra em contradição com os interesses da burguesia. É nesse momento, para o autor, que se passa da pedagogia da essência para a pedagogia da existência, que prega não mais a igualdade entre os homens, mas

considera que os homens são essencialmente diferentes e que é preciso respeitar as diferenças. Assim, haveria aqueles com maior e com menor capacidade, haveria aqueles que aprendem mais devagar e os que se interessam por coisas distintas. Para Saviani (1995, p. 53), este é o caráter reacionário da pedagogia da existência, uma vez que isto pode vir a legitimar a dominação, as desigualdades e os privilégios.

Relacionado a este ponto e situando o debate discursivamente, trazemos o entendimento de Pfeiffer (2011, p. 150), para a qual, pela ideia de civilização, se configuram sentidos para um *sujeito urbano escolarizado* na relação indissociável entre a escolarização e a urbanização. Isso permite pensar a escola "sob o efeito de um sentido republicano que a estabelece como o lugar de preparação e de evidência de qualidades dos homens que disputam, e já não mais herdam, lugares sociais.". Se os lugares sociais estão em disputa e a escola é o lugar de preparação dos sujeitos nessa forma de relação social, podemos dizer também que a Escola é lugar de reprodução das relações que se dão fora dela, lugar onde residem confrontos.

Nessa esteira, podemos pensar que essa nova forma de relação social pressupõe novas formas de assujeitamento, que no capitalismo se dá na forma-sujeito de direito, aquele que se acredita livre, autônomo, mas é livremente assujeitado, ou seja, aquele produzido pela evidência da constatação das normas identificadoras, evidências fornecidas pela ideologia, que designa "*o que é* e *o que deve ser*" (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 146) e que produz o efeito de liberdade do sujeito de direito. Se uma determinada conjuntura produz determinada forma-sujeito, isso se dá porque, segundo Pêcheux:

> "as formas que 'a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência' toma não são homogêneas precisamente porque tais 'condições reais de existência' são distribuídas pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações." (PÊCHEUX, 2009, p. 74).

Na conjuntura atual, há uma evidência *do que é e deve ser* a Escola, ou seja, a evidência da necessidade de a escola responder às necessidades da sociedade brasileira, formando sujeitos para uma nova ordem: *a da tecnologia e da inovação*. Essa evidência é fornecida pela ideologia, a qual produz também o apagamento das condições de existência e das consequências desta demanda. Esta é uma das demandas do mercado e do capital, uma vez que a escola serve ao propósito de adequar a mão de obra aos novos tempos, às novas formas de configuração da sociedade. Como resposta a esta demanda, como veremos no capítulo a seguir, na configuração do arquivo, o Estado chancela leis, normas, e vê circular certos enunciados, como o da *inovação*, como máximas.

Segundo Payer (2005), há uma estreita relação entre a produção de certos enunciados que funcionam como máximas nas instituições e a configuração da sociedade e dos sujeitos. Esses enunciados "têm o poder de interpelar os indivíduos em sujeitos, levando-os a se conduzirem conforme as premissas dessas máximas" (PAYER, 2005, p. 17). Por exemplo, na ordem do Estado, o enunciado apontado por Payer é o da "obediência à lei jurídica (obediência civil)", sendo duas as suas "recompensas relativas": no âmbito da linguagem, a *liberdade de expressão*, ainda que estejamos avisados de sua ilusão, e uma vez que sobre o sujeito que diz recai sempre a responsabilidade pelo que diz; e o *direito de ir e vir*, no âmbito das recompensas ao corpo, já que a punição relativa à desobediência seria a prisão. Há ainda outro enunciado que funciona como máxima: o *sucesso*, relativo ao Mercado e que circula através da mídia.

Na ordem da educação, podemos afirmar que o enunciado que aparece como máxima na conjuntura atual brasileira é o da *inovação*, como vimos na seção 1.2: *é preciso inovar, a educação precisa de inovação, é preciso transformar a escola* e assim por diante. Esse enunciado interpela os indivíduos envolvidos na prática pedagógica e oferece como recompensa para a sociedade a saída de uma crise geral que estaria afetando a escola, e, no âmbito das escolas, oferece ao sujeito-professor uma prática pedagógica que seria atrativa aos alunos, capacitando-o para ensinar nessa nova ordem que se estabelece. Como punição por não aderir a essa máxima, recai sobre o professor e a escola a responsabilidade por estarem inseridos em uma "educação tradicional", ou seja, uma educação constantemente determinada (por meio dessas adjetivações) como inadequada, como se bastasse aderir à máxima da inovação, adotando suas práticas técnicas e instrumentos para que todos os problemas da educação e das escolas se extinguissem.

Payer ainda nos recorda de que há um lugar de circulação por excelência para cada um desses enunciados: o templo, o tribunal, a mídia. No caso da forma material *inovação*, entendemos que seus lugares de circulação são os *espaços enunciativos informatizados*, onde a propagação dessa máxima se multiplica com uma velocidade que é muito própria do digital, devido à simultaneidade dos âmbitos da circulação, formulação e constituição. Como Payer destacou em relação à circulação do enunciado do sucesso na mídia, seu lugar de circulação não é físico como os da ordem religiosa e jurídica. Em 2020, momento em que a adaptação ao ambiente digital e ao trabalho remoto se impõe como solução em meio a uma pandemia, observamos o funcionamento desse enunciado como máxima na educação neste espaço que produz suas próprias normatizações e regulações.

Orlandi (2011, p. 22) corrobora isso ao afirmar que a escola funciona legitimando a perpetuação da ordem social, mas de forma dissimulada, por meio do discurso de méritos ou competências, apagando a "hierarquia fundada nas relações de força". Ela faz isso através dos regulamentos, da coerção, se legitimando por máximas que funcionam como modelos de conduta e, por isso mesmo, são tomadas como obrigatórias, como aquilo "que deve ser". Além disso, a ideia de escola "como direito de todos" contribui na produção dessa dissimulação do que é e o que deve ser a escola, havendo

> uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se uma circularidade: só os possui o que já tem condições de possui-lo. (ORLANDI, 2011, p. 22).

Diante dessas condições de produção da forma escolar vistas até aqui, identificamos que as demandas produzidas por organismos internacionais e pela iniciativa privada contribuem tanto para a circulação de enunciados como *inovação* funcionando na forma de máximas, quanto para a acentuação da desigualdade, como na injunção ao uso de ferramentas digitais, como o Google for Education, que veremos posteriormente. No âmbito internacional, podemos citar organismos como Banco Mundial e OCDE. Em relação à iniciativa privada e organizações e fundações do terceiro setor a ela relacionadas, vimos no capítulo anterior o papel central que adquirem na educação (especialmente do Estado de Santa Catarina) o Instituto Natura, Inspirare, Instituto Ayrton Senna e outros.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD, na sigla em inglês), por exemplo, funciona como um órgão observador das Nações Unidas. Como seu nome identifica, está voltada para a cooperação entre os países que dela fazem parte e o desenvolvimento econômico mundial. Em relação a este órgão, o Brasil é considerado um "parceiro-chave" desde os anos 1990 e, desde 2017, pleiteia a entrada oficial na Organização. O Ministério da Educação do Brasil mantém uma parceria com a OCDE, "para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação"[17]. Dentre as ações da OCDE, está o PISA, programa que avalia os estudantes e compara-os em um nível internacional. Além disso, a OCDE mantém um Centro de Pesquisa em Educação e Inovação[18] (CERI, em inglês), que promove pesquisas, indicadores e comparativos internacionais sobre *inovação* na educação, "explorando olhares futuros e aproximações inovativas para educação e

[17] Cf. http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20746:organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde. Acesso em: 26 jun. 2020.
[18] Cf. http://www.oecd.org/education/ceri/. Acesso em: 26 jun. 2020.

aprendizado, e facilitando pontes entre pesquisa em educação, inovação e desenvolvimento de políticas”[19].

Como sabemos, a economia é um dos pontos centrais de determinação da formação social capitalista, funcionando também como uma das determinações da educação brasileira, já que a educação também é um indicador relevante para a economia. Se as diversas instâncias do Estado determinam o modo como as práticas sociais se constituem, podemos analisar o funcionamento, na prática pedagógica, dessas instâncias que não só atravessam, mas determinam substancialmente a configuração da educação no Brasil.

### 2.3.1 As formas do discurso pedagógico

O discurso pedagógico vem sendo debatido desde os anos 1980 no âmbito da Análise do Discurso brasileira. Eni Orlandi, em seu *A linguagem e seu funcionamento*, analisa a Escola como uma instituição que se garante pelo Discurso Pedagógico (DP), ou seja, por seus regulamentos e máximas que valem como ação. Nesse sentido, o DP se materializa em três formas: o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*, os quais se distinguem tendo por base o referente (objeto do discurso) e os participantes do discurso (alunos, professores, direção etc.).

Orlandi (2011) considera, ainda, os processos parafrástico e polissêmico como constitutivos dessa distinção, na medida em que há graus possíveis de polissemia no modo como o DP se relaciona com seu objeto. Nesse sentido, o *discurso lúdico* “é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença”, resultando em uma *polissemia aberta*; o *discurso polêmico* é aquele em que se mantém a presença do objeto, porém os participantes não se expõem a ele, procuram dominá-lo, direcionando e indicando perspectivas sobre ele, resultando em uma *polissemia controlada*; já no discurso autoritário o referente está ausente, não havendo interlocutores, mas um “agente exclusivo”, dito de outro modo, alguém fala sobre o objeto, geralmente o professor, ao ensinar algo para o aluno na escola, o que resulta em uma *polissemia contida*.

As formas do discurso pedagógico também dependem da dinâmica das relações entre os interlocutores. Assim:

---

[19] Tradução nossa do original: “*explores forward-looking and innovative approaches to education and learning, and facilitates bridges between educational research, innovation and policy development*”. Disponível em: http://www.oecd.org/education/ceri/. Acesso em: 26 jun. 2020.

> A reversibilidade na relação dos interlocutores pode fazer parte do critério de distinção desses tipos de discurso, ou melhor, desses funcionamentos discursivos: o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico vive dela; no polêmico, a reversibilidade se dá sob condições. (ORLANDI, 2011, p. 29).

Orlandi compreende, ainda, que o Discurso Pedagógico funciona predominantemente como um discurso *autoritário*, em que não há reversibilidade entre locutor e interlocutor, ou seja, o aluno é posicionado como um ouvinte, enquanto ao professor é sempre atribuído um lugar de saber sobre o objeto do qual se fala. Da mesma forma, no funcionamento autoritário, o lugar do professor aparece como se este fosse a origem do saber científico, apagando a mediação feita pelo professor entre o discurso científico e o aluno, caracterizando-se como um discurso do poder, um discurso circular. Assim, tanto o objeto de estudo quanto o modo como se transmite o *saber sobre* esse objeto reduzem-se ao "é-porque-é" (ORLANDI, 2011, p. 19), ou seja, um tipo de saber que se aprende sem justificativa, sem interesse e com fim em si mesmo, utilizando-se da metalinguagem para estabelecer o "estatuto científico do saber". Logo, os objetivos do DP acabam estacionando na transmissão e na fixação de informação, ficando o conhecimento em segundo plano, ao passo que há destaque para o "saber institucionalizado legal (ou legítimo, aquele que se deve ter)".

Assim, se o lugar de dizer/saber é atribuído sempre a um sujeito – o sujeito professor – a polissemia é contida e se torna impossível polemizar o discurso pedagógico, proposta de Orlandi para que os sujeitos do DP possam se inscrever em uma posição de autoria. Dessa forma, as possibilidades de transformação do Discurso Pedagógico e de suas práticas estariam na reversibilidade das posições, a partir de uma polemização, que seria o exercício da discordância, da abertura, do espaço para o outro, para a criticidade. Na mesma esteira, encontra-se a proposta de Gallo (2008, p. 16) de que se propicie condições para que os alunos possam se inscrever em posições-sujeito de discursos nos quais o efeito-autor seja possível, portanto, que não sejam somente circulares para dentro da Escola e autoavaliativos, como os que ficam na escola são apenas pretextos para uma avaliação formal.

A noção de autoria com a qual trabalhamos em Análise do Discurso parte da proposta de Michel Foucault (1992), para o qual a função autor é "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade". Orlandi (1996), por sua vez, considera que a função autor é função de todo sujeito, afirmando que "é a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-

histórico), ela está mais submetida às regras das instituições", uma vez que nesta dimensão os procedimentos disciplinares são mais visíveis.

Também é produtivo pensar na relação da autoria com os tipos de repetição produzidos pelo sujeito, conforme preconiza Orlandi (1996), afirmando que o repetível é condição do dizível e, consequentemente, a constituição da autoria supõe a repetição. No entanto, o sentido é repetível de diferentes maneiras, e é preciso que o sujeito historicize seu dizer para produzir um sentido interpretável, legível.

Há repetições, no entanto, que não historicizam o dizer, como a *repetição empírica*, ou seja, aquela que se dá pelo exercício mnemônico de repetição; e a *repetição formal*, em que o sujeito reproduz, mas produzindo alterações que, no entanto, não alcançam o nível discursivo, sendo significado sem constituir-se pelos seus sentidos. Ao contrário dessas, a repetição histórica inscreveria o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, que faz a língua significar (ORLANDI, 1996, p. 70).

Por essas mesmas razões, Gallo (2012) explica por que o efeito-autor não se produz na Escola.

> A Escola, por meio dos seus livros didáticos, dos seus métodos e do modo de funcionamento do seu discurso, apresenta textos inscritos no DE aos alunos, mas não os leva a produzir esses textos. Em vez disso leva os alunos a exercícios mecânicos de reprodução desses textos, por meio de paráfrases, e não de produção polissêmica. Assim fica garantido o conhecimento de que tal produção existe, mas não se autoriza sua produção na escola, o que demandaria uma outra forma de funcionamento. Nada da Escola é publicado, nada da Escola circula, porque pretensamente esses textos produzidos na Escola não atingem o nível formal necessário para uma legitimação. E isso reforça as fronteiras simbólicas que tratamos aqui. A manutenção do discurso pedagógico tal como funciona na escola, por meio de formas predominantemente autoritárias, não permite o atravessamento de fronteiras históricas, sociais, ideológicas. (GALLO, 2012, p. 57).

Lembramos que um texto possui efeito de autoria quando "se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente", conforme Gallo (2012, p. 55). Pelo exposto acima, na Escola não se chega ao efeito-autor, um efeito próprio dos discursos de Escrita que circulam e se formulam fora da Escola, sendo essa a instituição que reforça a legitimidade desses discursos, os mostrando para que sejam REproduzidos, mas sem que aí se produzam as condições de produzi-los.

Na escola, essas repetições afetam o sujeito escolar – professor ou aluno – no nível de um *simulacro de autoria*, segundo Pfeiffer, uma vez que, ao mesmo tempo

> em que sofre a exigência de dizer sob o modelo da coerência, coesão, começo, meio e fim, com sentido, a prática dessa exigência produz a impossibilidade de que isso seja real, faça sentido, limitando este sujeito escolar a uma repetição sem sentido. As

> razões para esta interdição histórica são múltiplas e muitas delas estão no fato de sermos um país que tem o gesto fundador de um ensino formal de memória ocidental constituindo-se junto com o processo de colonização. (PFEIFFER, 2016b, p. 81).

Mas, como "não há ritual sem falhas" (Pêcheux, 1990), gostaríamos também de criar espaços de análise para pensar se as diferentes formas de configuração da educação escolar ao longo da história e na conjuntura atual

> evidenciam que os sujeitos resistem a essa domesticação e controle do espaço e do tempo, em um trabalho contraditório entre repetir e transgredir as regras, entre o conhecido e o desconhecido, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, criando condições para simples reformas ou para transformações estruturais. (SILVA, 2003).

Neste capítulo, foi possível percorrer as bases sobre as quais ancoramos esta pesquisa, revisitando, ainda que brevemente, noções centrais para uma compreensão geral da teoria do discurso e realizando uma escuta teórica com as ciências da educação. Ao longo dos próximos capítulos, mobilizaremos outras noções que forem se fazendo necessárias, articulando-as com o desenvolvimento analítico do trabalho.

# INTERVALO POÉTICO

## A ESCOLA ESTÁ NUA!

Lorenna Bolsanello de Carvalho*

(Texto inspirado no conto "A roupa nova do imperador", de Andersen)

Há muitos e muitos anos, nos tempos em que abraços calorosos eram permitidos em vias públicas, havia uma Escola que achava que, para se criar uma sociedade igualitária, deveria inserir os Estudantes em formas iguais, iguaizinhas, idênticas, de mesma largura, altura e profundidade. Nem todos os Estudantes cabiam nas formas, então a escola os espremia, esticava, alargava ou comprimia. As Famílias levavam suas crianças como oferendas à Escola para que ela pudesse formatar os pequeninos e, quem sabe, esse novo formato poderia dar a eles condições de ascensão social. Afinal, acreditava-se que era assim e apenas assim - com todos se tornando iguais, iguaizinhos, idênticos - que a sociedade poderia ser mais igualitária.

Nem todos os Estudantes deixavam com que a metamorfose fosse feita daquele jeito; por vezes, era possível ver fugitivos nos corredores. Mas logo que os desertores eram capturados, as devidas medidas disciplinares lhes eram aplicadas, e assim eles poderiam retornar ao processo de formatação. Nas salas de encaixe, ouvia-se apenas a alternância entre o silêncio dos Estudantes e as vozes das Eternas Repetições. Por vezes, as Famílias reclamavam dos procedimentos da Escola: seus filhos não estavam suficientemente bem formatados, ainda tinham opinião própria e ainda questionavam demais. "Talvez as medidas tomadas pela escola precisem ser aprimoradas", elas diziam, "devem ser mais rígidas" ou "mais precisas". As formatações estavam cada vez mais difíceis, e os Estudantes chegavam à Escola com formatos cada vez mais diversos.

É importante dizer que a Escola era deslumbrante. Linda. Vestia-se com roupas formidáveis, trajes belíssimos. Muito cedo, antes do raiar do sol, a Escola começava a se arrumar: vestia-se com avaliações em série – tinha várias delas, programadas -, calçava-se com finíssimos comunicados disciplinares para manter seus pés escondidos; e maquiava-se com advertências para ser levada a sério. Não é preciso dizer que a Escola era muito vaidosa, se preocupava antes de tudo com a aparência.

Certa vez, um Impostor propôs à Escola que atualizasse as suas ferramentas de formatação. Não era possível que uma senhora tão distinta não entendesse as necessidades dos tempos atuais! Anunciou que venderia várias roupas lindas a ela, medidas novas, feitas de modo personalizado. Deslumbrada, a Escola aceitou a oferta! Iria formatar cada vez mais rápido um número cada vez maior de Estudantes. E a sociedade enfim teria cidadãos iguais, iguaizinhos, idênticos. Como essas roupas eram maravilhosas. E onde estariam os belos trajes? O estranho disse então: "Além da beleza fora do comum dessas roupas, elas possuem outro encanto, talvez o maior de todos: elas não podem ser vistas por Estúpidos, apenas por Inteligentes. Elas estão aqui, você não vê?". Envergonhada pela pergunta, a Escola então disse: "Claro! Vejo bem a sutileza da padronagem, a inovação das cores!". Na verdade, tratava-se de uma cilada: o Impostor vendia Nada à Escola, como se fossem belas roupas. E...

...a Escola comprou todas.

No dia seguinte, antes do nascer do sol, ela vestiu-se. A sociedade sabia que a Escola estaria trajada com roupas que apenas poderiam ser vistas por Inteligentes. Muitos grupos se acumulavam à frente da casa da Escola, esperando animados a sua saída. Jornalistas com suas câmeras faziam a cobertura da apresentação de suas vestimentas em tempo real.

No entanto, ela se atrasou um pouco, algo incomum à sua personalidade, estava com dificuldades de se adaptar aos novos trajes. Imagine o problema: se vestir com uma roupa que não se pode ver. A impaciência da sociedade era tremenda, "ela vai demorar a vida inteira?". Mas ninguém pensou em lhe oferecer ajuda.

Enfim a Escola com suas belas roupas saiu de casa! A multidão estava maravilhada. As Famílias foram as primeiras a expressar longos elogios às características das roupas. Os jornalistas exclamavam que as novas cores e os novos desenhos vestidos por ela eram admiráveis. Estudantes mais antigos sorriam animados ao finalmente vê-la; afinal, eles estavam sendo fortemente pressionados a finalizar seu processo de formatação.

Foi então que um Estudante, aquele que estava sempre pelos corredores, aquele que tinha mais dificuldade de caber na forma, disse:

- A escola está nua!

O final da história ainda vamos escrever.

*Publicado na Revista Perspectivas em Educação Básica CAp-UFRJ | N. 4 | Março de 2021
Disponível em: https://perspectivasemeducacao.blogspot.com/2021/03/a-escola-esta-nua.html

# PARTE II - OS SENTIDOS TOMANDO CORPO

> *Momento de sua definição: corpo e emoções da/na linguagem. Sulcos no solo do dizer. Trilhas. Materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo. Do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação. E o inverso: os sentidos tomando corpo.* (Orlandi, 2012a, p. 9)

# 3 AS ROUPAS "NOVAS" DA ESCOLA: O ARQUIVO JURÍDICO-PEDAGÓGICO DE *INOVAÇÃO* NA EDUCAÇÃO

> *"As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a* distância *entre o que dizemos e fazemos" (Paulo Freire – Educação como prática de liberdade)*

Na análise de discurso, as questões de reconhecimento do objeto, delineamento dos contornos do material de análise, configuração do arquivo, dispositivo teórico e análise do corpus discursivo vão se constituindo mutuamente, num ir-e-vir entre todas essas "não etapas"[20] que configuram a análise. Essa forma de conduzir a pesquisa é, por vezes, angustiante, pois as normatizações próprias de um discurso acadêmico hegemônico não deixam de estar presentes e de atuar fortemente sobre a função autor. Por conta disso, nos posicionamos em um entremeio, na medida em que a escrita discursiva não deixa de ser também acadêmica e científica, ao passo que marca, em sua forma muito própria de dizer, uma resistência coerente com seus pressupostos teórico-epistemológicos.

Segundo Orlandi (2012a, p. 33), no exercício do entremeio, é preciso saber relacionar descrição e interpretação sem, no entanto, confundi-las. Quer dizer, o analista parte da análise das formulações e "deve tornar visível a forma da análise no batimento contínuo do seu próprio gesto de analista entre descrição e interpretação", através da sua escrita. É desse ponto que deriva nossa angústia: a própria escrita é, em si mesma, a realização dos procedimentos de análise, de leitura e de observação, quero dizer, ela não é consequência das conclusões a que se chega na análise, ela é o próprio gesto de análise. É pela escrita que tornamos possível a passagem do texto, enquanto objeto de observação, para a sua compreensão enquanto discurso, observando o funcionamento dos processos discursivos. Por meio dela, se remetem as questões teóricas concernentes ao objeto a cada movimento que constitui o dispositivo analítico, ele mesmo já resultado de um gesto de análise. Como nos lembra Orlandi, é, ainda, "no jogo do Dispositivo Teórico com o Dispositivo Analítico que o analista pode construir a sua posição de 'objetividade' contraditória", (2012a, p. 41), contraditória justamente porque se dá através da escrita, ou seja, de uma "prática de um sujeito atravessado pelo inconsciente e afetado pela ideologia" (INDURSKY, 2016, p. 30).

[20] A negação à ideia de *etapas* deriva do entendimento de que a Análise de Discurso não se constitui em uma metodologia de análise aplicável a um corpus, da qual derivariam etapas, passos a serem realizados para chegar a um resultado. Como desenvolvemos a seguir, trata-se de um *processo*, do qual o ir-e-vir entre teoria e objeto é constitutivo.

Esta abordagem está completamente comprometida com a ancoragem materialista histórica da AD, por meio da qual entendemos que os processos discursivos não têm origem e que sua historicidade não deve ser confundida com linearidade. Portanto, na tentativa de conter a dispersão, estabelecemos "pontos de encontro"[21] na escritura deste capítulo que é, ao mesmo tempo, a construção documental de nosso arquivo. Esse ponto não é linear ou primário, pelo contrário, é totalmente contingente, mas uma vez estabelecido, segundo Orlandi (1984, p. 17), pode determinar toda a organização do texto, uma vez que privilegia um ou outro "elemento pertinente para a significação, dá essa ou aquela direção ao texto".

Nesse sentido, é importante ressaltar que esse estabelecimento é sempre realizado de determinado lugar discursivo, o qual é afetado pela ideologia. Quer dizer, os recortes e pontos de estabelecimento dos fios do discurso são realizados pelo sujeito da escrita, ou seja, dependendo do posicionamento desse sujeito "e de seu processo de interpretação, ele poderá entretecer tais fios, conduzindo-os em determinada direção de sentidos ou a uma outra direção que antagonize com a primeira." (INDURSKY, 2016, p. 38).

Assim, na tentativa de organizar a dispersão dos materiais coletados sobre *inovação* na educação em Santa Catarina, olhamos para o ponto em que visualizamos o percurso de *inovação* no discurso oficial de Santa Catarina encontrando-se com o discurso oficial do Brasil em relação ao Ensino Médio. Esse ponto se dá, em nosso entendimento, no acontecimento da Reforma do Ensino Médio de 2017, onde as questões que vínhamos observando em Santa Catarina são recobertas pelas leis, guias, materiais de formação em torno da Base Curricular Comum, dos itinerários formativos, da *inovação* e do apelo à entrada das tecnologias digitais na escola.

Nessa esteira, o *Guia de Desenvolvimento de Ecossistemas e Centros de Inovação* (SANTA CATARINA, 2017) é a textualidade que elegemos para observar esse encontro em um primeiro momento. Este documento funciona, portanto, como *cotexto* para nosso trabalho, ou seja, conforme a proposição de Guilhaumou e Maldidier (2016, p. 120), como "agrupamento de enunciados que remetem à perspectiva mais ampla sobre o tema estudado e que, ao mesmo tempo, mostram as recorrências linguísticas".

Este *Guia*, publicado em 2017 pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável de Santa Catarina, formula objetivos e desdobramentos da construção

[21] É incontornável pensar em "*ponto de encontro*" ao invés de *origem* ou *partida* por conta de outro encontro: o da realização das leituras dos textos de Althusser, percurso guiado pelo Prof. Fábio Ramos Barbosa Filho, de quem também tomo de empréstimo esta formulação. Cf. BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Metáfora e acaso. *In*: _____; BALDINI, Lauro Siqueira (Org.). **Análise de Discurso e materialismos**: historicidade e conceito. Campinas: Pontes, 2017. p.

e implantação de Centros de Inovação no Estado, os quais podem ser entendidos como a concretude (materialização em espaços físicos) de um posicionamento do Estado de SC como "referência em inovação na América Latina". Neste documento, fica marcada a filiação a dizeres vindos do exterior, sendo citados organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que versam sobre a necessidade do aumento da produtividade como "principal fator para geração do crescimento econômico", assim como a *inovação* seria o principal fator para o aumento da produtividade. Ou seja, conforme pontuam Pfeiffer, Vieira e Grigoletto (2019, p. 126), são "injunções/demandas internacionais que trabalham interesses globais do capitalismo em suas diferentes fases de desenvolvimento".

Diante desses estudos internacionais tomados como referência para o Estado de SC, o *Guia* traz o entendimento de um ciclo: o "ciclo virtuoso da inovação", no qual conhecimento, produtividade, economia e políticas públicas estariam imbricados e se sobredeterminariam. No mesmo estudo do Banco Mundial tomado como referência para o documento, está o entendimento de que, para gerar mais inovação, é preciso "construir uma nova classe *empreendedora e inovadora*", demanda que recai diretamente à educação, que deve privilegiar "os temas da *inovação e empreendedorismo* nas escolas e universidades" (SANTA CATARINA, 2017, p. 30).

É neste ponto que nos detemos, compreendendo, com Pêcheux, que para toda demanda há já uma resposta possível, relação tratada por ele por meio do par *demanda/comanda* (2012). Assim, a resposta a esta demanda do Estado de SC está na proposição de um "Pacto pela Inovação", o qual é formulado no mesmo documento de forma modalizada, ou seja, apresentando-o como um *convite*, mas ao mesmo tempo já determinando as ações necessárias a serem executadas por cada instância da sociedade. O documento sugere que as escolas possam contribuir dentro das seguintes possibilidades:

> ESCOLAS
> • Implementando disciplina específica ou transversal em empreendedorismo e inovação
> • Desenvolvendo programas complementares ou de contraturno em empreendedorismo e inovação
> • Explorando novos métodos e ambientes educativos
> • Explorando o uso de tecnologias e ferramentas digitais
> • Promovendo uma educação globalizada
> • Reforçando ensino de línguas estrangeiras (SANTA CATARINA, 2017, p. 50)

Sabemos que as escolas possuem certa autonomia na tomada de decisões, mas é possível perceber que a maioria dos tópicos sugeridos nesta lista passam pela necessidade de mudanças mais profundas nas instituições escolares, como alterações no currículo, em horários

e no desenvolvimento de programas. Entendemos, assim, que somente a *sugestão* formulada neste documento não teria a força de *implementação* materializada em um "Pacto". Portanto, entendemos que as demandas/comandas nele presentes apontam para outras discursividades.

Aqui ressaltamos a similaridade desses tópicos com aqueles que compõem os chamados itinerários formativos da reforma curricular do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), e as diretrizes traçadas pela BNCC, a exemplo das recomendações de reforçar o "ensino de línguas estrangeiras" – que tem sido marcado prioritariamente como ensino de Inglês na Reforma – e de desenvolver "programas complementares ou de contraturno", o que aponta para a Lei nº 13.415/2017, que, dentre outros pontos, institui o ensino médio de tempo integral no Brasil.

Essa relação entre o posicionamento do Estado de SC e a reforma do EM só é possível porque há uma cristalização dos sentidos para *inovação* na educação que já circula no Brasil e já está legitimado. Vimos, anteriormente, como as diferentes dimensões (jurídicas, econômicas, políticas) determinam a forma escolar e, no Brasil, isso se reflete em uma reforma do ensino que atende a diferentes setores numa conjuntura histórica determinada.

Há que se destacar, nesse sentido, uma recorrência da forma material *inovação* relacionada ao significante *empreendedorismo* neste documento, que não passa somente pelas instâncias da iniciativa privada e dos setores da economia, mas pela sugestão de implementar uma disciplina de empreendedorismo nas escolas, o que encontra eco em diversos documentos relativos à constituição do Novo Ensino Médio no País e, essencialmente para esta pesquisa, em Santa Catarina. Além disso, há a recorrência da injunção ao uso de tecnologias digitais e de novos métodos, injunção que aponta para diversos outros textos oficiais que também fazem parte dessa Reforma.

Até aqui, podemos sublinhar alguns pontos de nossa leitura que trazem à tona certas configurações significantes recorrentes:

1) a forma material *inovação* em sua imbricação com a educação;

2) a recorrência das coordenações *inovação e empreendedorismo* e *inovação e tecnologia*;

3) as determinações de diferentes instâncias da formação social que refletem em – e se relacionam com – uma reforma profunda do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina.

Esses pontos não são recorrentes somente neste documento, eles permeiam o material e nos dão pistas de recortes que serão explicitados posteriormente, auxiliando-nos a configurar o *corpus discursivo.* Por ora, para os propósitos de configuração de nosso arquivo, tomamos a forma material *inovação* como instrumento para *pinçar* o corpus empírico,

observando sua recorrência como marca formal para realizar a varredura nos materiais que até então coletamos. Com base nisso, explicitaremos alguns funcionamentos discursivos dos documentos. Nesse primeiro movimento de análise, objetivamos realizar um tratamento inicial desses materiais, uma vez que compõem nosso arquivo e auxiliam na identificação dos efeitos de sentido dominantes em cada uma das dimensões em que se desdobram os dizeres sobre a *inovação* na educação.

Para organizar estes materiais, observamos as dimensões que eles recobrem, concernentes aos modos como são formulados, relativamente às normatizações estabelecidas para esses modos de formular e circular. Ilustramos essa organização na figura abaixo, a qual, a seguir, explicamos:

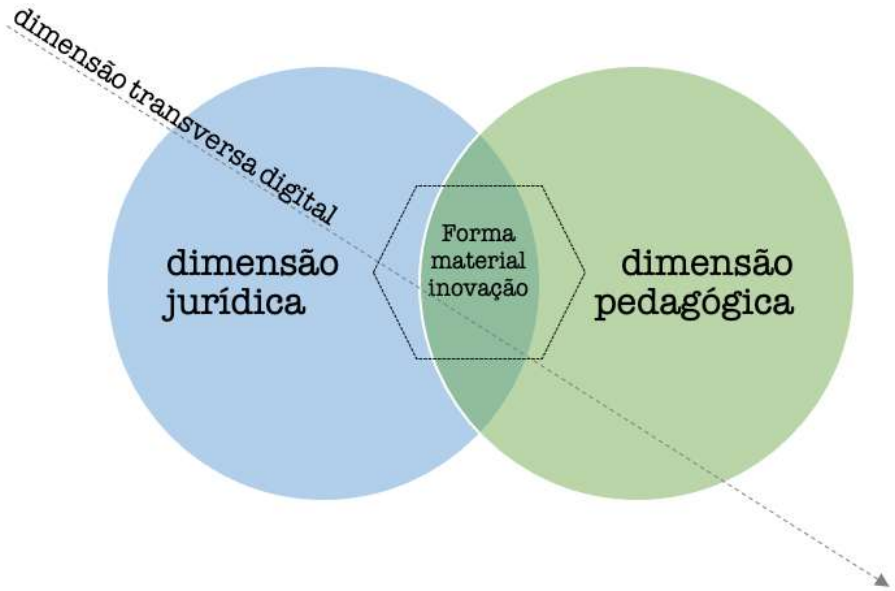



Figura 6 – Configuração do arquivo.
Fonte: Elaborada pela autora (2020).

1) *dimensão jurídica*: textos pertencentes ao discurso jurídico-legislativo, como as leis que regulamentam o ensino médio e a Reforma, que instituem novas diretrizes para o currículo e que normatizam a concepção de programas relacionados à *inovação* e tecnologia. Nessa dimensão, podemos pensar os textos legislativos "como um discurso que se sustenta em uma *modalidade de existência virtual* dos fatos legislados, que, entretanto, (con)forma (dá forma conforme à norma) aos acontecimentos", segundo Zoppi-Fontana (2005, p. 01).

2) *dimensão pedagógica*: textos relativos ao discurso pedagógico, ou seja, por um lado, aqueles que são correspondentes aos da dimensão jurídica, mas com um desdobramento

pedagógico, ou seja, formulados como Guias, Manuais, Cadernos; materiais de formação pedagógica e plataformas de recursos digitais de aprendizagem e de formação. Por outro lado, estão aqueles textos produzidos ou relacionados ao âmbito da escola, como planos político-pedagógicos, planejamentos anuais ou trimestrais, planos de aula, relatos de professores, atividades e ambiente virtual do Google (Google Classroom), utilizado pela rede estadual de Santa Catarina durante a pandemia.

*Dimensão transversa digital*: nessa dimensão, observamos que há um desdobramento das formulações das dimensões anteriores em uma nova forma de circulação, que muitas vezes resulta numa nova maneira de formular e, consequentemente, em uma outra discursividade. Por outro lado, veremos que, em alguns casos, a dimensão digital afeta apenas o âmbito da circulação. De todo modo, entendemos que o digital atravessa as duas dimensões anteriores, estando sempre presente nesse arquivo.

Estamos, então, tratando dos âmbitos da circulação e da formulação (ORLANDI, 2012a, p. 9), nosso ponto de entrada teórico para observar esse processo discursivo. Apoiando-nos em Orlandi, entendemos que os processos de produção do discurso pressupõem três momentos, não lineares e igualmente relevantes: a *constituição* e os já mencionados *formulação* e *circulação*.

O eixo da formulação se dá "em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas", e está totalmente relacionado às condições de sua circulação (ORLANDI, 2012a, p. 9). A formulação é o lugar onde temos acesso às marcas da atualização da memória, e onde os sentidos, constituídos com o sujeito "pela e na linguagem", ganham corpo. Já a constituição é da ordem da memória, "fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo".

Nesse sentido, Orlandi aponta a formulação como *intradiscurso*, ou seja, o lugar de realização do discurso, o qual é determinado pelo *interdiscurso*, lugar dos discursos possíveis de serem realizados, que produz seu efeito no sujeito. O interdiscurso configura-se, portanto, como o conjunto de dizeres que sustentam a possibilidade de dizer, ou seja, aquilo que, dentre os dizeres possíveis, é determinante do dizer. Por isso, o interdiscurso é a possibilidade, e o intradiscurso a realização dessas possibilidades. No entanto, reforçamos que essa possibilidade não é qualquer uma e não há uma escolha consciente do que é formulado pelo sujeito, já que este não é, como já vimos, um indivíduo senhor do seu dizer, mas sim interpelado em sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, o sujeito se filia a redes de sentido possíveis e, ao formular, produz gestos de interpretação que recortam um dentre os vários efeitos de sentido possíveis para seu dizer. Ao mesmo tempo em que o interdiscurso sustenta as formulações

porque garante os sentidos possíveis, é preciso esquecer isso que é dito "antes, em outro lugar, independentemente" para poder formular.

## 3.1 DIMENSÃO JURÍDICA

Se consideramos o encontro da circulação da forma material *inovação* no discurso oficial da educação de Santa Catarina com a Reforma do Ensino Médio, entendemos ser necessário falar do acontecimento que funciona como condição de possibilidade para a textualização desse encontro. Por isso, nesta primeira subseção, mostraremos as relações entre os diferentes textos que constituem oficialmente a Reforma do Ensino Médio de 2017 no Brasil[22] – ou, conforme passa a ser denominado nas publicidades[23] e portais oficiais do Governo, o Novo Ensino Médio (NEM).

### 3.1.1 A Reforma do Ensino Médio na "letra da lei": Lei nº 13.415/2017 e LDB

No ano de 2016, um acontecimento histórico traz consequências políticas para o País e ecoa na educação brasileira: o impeachment sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, que leva ao posto seu vice, Michel Temer, em um processo "conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 385).

O eco que este acontecimento produz na educação fica marcado apenas 22 dias após a posse de Michel Temer: passa a vigorar a Medida Provisória (MP) nº 746/2016[24], que viria a ser convertida na Lei nº 13.415/2017, e que dispunha sobre a "organização dos currículos do ensino médio", visando ampliar a jornada escolar e criar a "Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral" (BRASIL, 2017). Desde a

[22] A Lei nº 13.415/2017 é apenas um dos "documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil", funcionando como "Marco Legal". Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal. Acesso em: 20 abr. 2020.

[23] Desde 2016, quando a lei ainda vigorava como uma Medida Provisória, o governo passa a transmitir publicidades sobre o Novo Ensino Médio, nas quais ressalta a aprovação da sociedade, ponto que discutiremos em outra seção deste capítulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 18 abr. 2020.

[24] Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

MP, passando pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e culminando na aprovação da lei de 2017, inúmeros debates se deram em torno do que viria a ser a reforma do ensino médio brasileiro, e que incidiria sobre o principal documento jurídico que rege a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB).

A base da LDB sobre a qual incide a Lei de 2017 é sua terceira publicação, promulgada em 1996, tendo sua elaboração sido uma das marcas do período de consolidação democrática do Brasil, nos anos 1990. A LDB anterior havia sido promulgada em 1971, durante o período de ditadura militar no Brasil, e substituiu a primeira versão, publicada pelo então presidente João Goulart, em 1961[25].

É na seção IV, artigos 35 e 36 da LDB que estão formuladas as diretrizes do Ensino Médio brasileiro. É para estes artigos que olharemos inicialmente, uma vez que representam a etapa da educação básica que é foco desta pesquisa e configuram algumas das condições de produção das formulações da forma material *inovação*. Sobreposta a estes artigos, como dissemos anteriormente, está a Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, que revoga, inclui e modifica artigos da Seção IV, o que podemos visualizar textualmente por meio das marcas de edição/revisão textual, como tachados e parênteses, que assinalam as alterações e o tipo de legislação (medida provisória, lei, portaria) por meio da qual foram feitas as alterações.

Essas marcas textuais nos instigam, como analistas do discurso, a produzir questões sobre o modo como lemos uma lei. Especialmente no caso da LDB, que foi sendo bastante modificada ao longo dos anos, acompanhando os diferentes debates sobre a educação no País[26], a tendência é que a leitura incida sobre o que está validado no momento presente em que se lê, já que aquilo que está tachado ou suprimido não tem mais validade jurídica.

Assim, a presença desses tachados, que fazem parte das formas legislativas de formulação e circulação on-line, produz um efeito de presença-ausência que gera um incômodo: se não possui mais validade, por que permanece ali? Se permanece, nos intriga a colocar em relação as suas diferentes versões. Por conta desses questionamentos que nos ocorreram, buscamos dar destaque à formatação das leis, para que se percebam as revogações, inclusões e alterações deste(s) texto(s), de forma a colocar foco sobre a provisoriedade legislativa, a heterogeneidade e a incompletude que constituem esses discursos marcados nas muitas

[25] A retomada de diferentes versões da LDB e das leis que regiram a educação brasileira antes dela apontam para uma relação entre reformas educacionais e golpes de estado que podem vir a ser produtivas para nosso trabalho. Por ora, optamos por não aprofundar este ponto, mas aceitamos sugestões sobre a produtividade desta reflexão.

[26] Refiro-me aqui às diferentes pautas e demandas da sociedade brasileira que refletem, necessariamente, na atualização da lei que normatiza a educação, como a passagem do entendimento da universalização da educação básica à obrigatoriedade e gratuidade de todas as etapas da educação básica; assim como a importante inclusão da diversidade étnico-racial como uma finalidade do ensino, para dar apenas alguns exemplos.

supressões, algumas manutenções do texto "original" e muitas formas de dizer o mesmo de outro modo. Para distinguir as diferentes versões da LDB, marcamos da seguinte maneira:

LDB 1996 (**LDB 1**)
Alterações a partir da MP n. 746, de 2016 (**LDB 2**)
Atual LDB, alterada pela Lei 13.415, de 2017 (Novo Ensino Médio). (**LDB 3**)

Esse modo de leitura é consequente com o entendimento da heterogeneidade e da incompletude de todo dizer, buscando opacizar a evidência e a naturalidade com que lemos uma lei com seus tachados e alterações, geralmente direcionando o foco no que é legítimo juridicamente naquele momento (ou seja, no que não está tachado), tomado na evidência que a "letra da lei" produz. Nesse sentido, o artigo 35 apresenta as finalidades do Ensino Médio:

> Seção IV
> Do Ensino Médio
> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
> (LDB 1)

Essas finalidades e objetivos, que compõem o art. 35, são exatamente o único ponto que se mantém inalterado em toda a Seção IV após a aprovação da Lei de 2017. Não podemos nos esquecer, diante de uma lei que altera toda uma seção da LDB e se constitui como uma Reforma, que os sentidos estão sempre em disputa, ainda que – e principalmente se – a disputa não esteja marcada textualmente. Isso é, se toda a seção sobre o Ensino Médio sofre *mudanças* para *reformá-lo*, aquilo que se mantém igual nesta seção também pode ser resultado de um confronto político e discursivo.

Para pensar sobre isso, nos apoiamos em Ferreti e Silva (2017), os quais realizam um percurso pela constituição do ensino médio tomando como ponto de partida o governo Fernando Henrique Cardoso, sob o qual a LDB de 1996 foi sancionada. O ponto dessa discussão que nos interessa aqui é o atendimento de demandas do neoliberalismo para a educação, especialmente no sentido de que o ensino médio fosse pautado "pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital" (2017, p. 389).

Nesse sentido, o governo Temer, que aprova a Reforma via MP em 2016 e sanciona a lei de 2017, vai retomar, segundo Ferreti e Silva, os pressupostos que estavam em jogo desde FHC, ou seja, o atendimento às demandas neoliberais e a aderência à educação para o mercado de trabalho. No entanto, agora, as demandas neoliberais estão muito mais fortemente relacionadas às tecnologias digitais e ao empreendedorismo e inovação. Uma vez que não é mais necessário produzir operários em massa para as indústrias, e que a classe trabalhadora teve acesso massivo à escolarização – inclusive à não básica – o foco se dá em produzir um trabalhador informal, que atenda às competências necessárias para o trabalho com a tecnologia digital, que se acredite um empreendedor, ou seja, um trabalhador que não custe muito ao mercado, vide Reforma trabalhista, e se acredite livre, conformando esse sujeito aos novos arranjos da formação social capitalista.

Ainda em relação às disputas em torno da aprovação da Lei nº 13.415/2017, Pfeiffer (2017, p. 2104) analisa a forma material *itinerários formativos*, adentrando o documento apresentado como justificativa quando do encaminhamento do projeto de lei da Reforma. Ao olhar para esta textualidade, um dos pontos observados pela autora é a recorrência de uma necessidade de diálogo do currículo escolar com a 'juventude' e com as 'demandas do século XXI', o que fica marcado pela apresentação de estatísticas, que constroem,

> sem dizer, o referente discursivo de *juventude* e, portanto, daquilo que se espera da relação entre este referente discursivo e *o setor produtivo* e as *demandas do século XXI*. Ou seja, o projeto de vida, com base no qual estes itinerários seriam escolhidos, segundo esta discursividade, pode se realizar de modo pragmático – dentro das demandas do século XXI e dialogando com o setor produtivo – garantindo, assim, que o ensino faça sentido.

O art. 35-A, que segue o art. 35, é incluído pela Lei nº 13.415/2017 para acrescentar a Base Nacional Comum Curricular como documento definidor do currículo e do estabelecimento de direitos e objetivos de aprendizagem do EM, situando ainda a divisão por áreas de conhecimento[27]. Além disso, o art. 35-A traz incisos que especificam as determinações, oriundas da Lei do Novo EM, sobre carga-horária e obrigatoriedade ou não de certas disciplinas. Todos esses pontos, formulados juridicamente na LDB, serão desdobrados em Guias e Materiais de auxílio à implantação do Novo Ensino Médio e no texto da Base.

A textualidade da BNCC, por sua vez, marca, no ponto que trata das finalidades do EM na contemporaneidade, uma retomada do Art. 35 da LDB, evidenciando o conflito explorado por Pfeiffer do qual falamos anteriormente:

[27] As áreas estabelecidas são 4: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (LDB 2)

> As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade
> A **dinâmica social contemporânea** nacional e internacional, marcada especialmente pelas **rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico**, impõe desafios ao Ensino Médio.
> [...]
> Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.
> Para orientar essa atuação, **torna-se imprescindível recontextualizar as finalidades do Ensino Médio**, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) **há mais de vinte anos** [...]. (BRASIL, 2018, p. 464). (Grifos nossos).

Nessa retomada do art. 35, é possível visualizar alguns pontos que refletem uma tensão, como o apontamento das rápidas transformações de desenvolvimento tecnológico colocado em relação com o tempo que possui a LDB (“mais de vinte anos”).

O artigo 36 é o que mais sofrerá mudanças após a Lei de 2017. O primeiro ponto deste artigo determina a constituição do currículo do EM: na LDB1, estabelecendo certas diretrizes que norteariam a construção do currículo pelos sistemas de ensino; na LDB2 e na LDB3 apontando já para uma definição pautada pela Base Nacional e pelos itinerários formativos:

> Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes (LDB)
> **Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (LDB2)**
> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (LDB3)

No Inciso I deste artigo, vemos que o trecho referente à LDB 1, do qual retiramos o tachado para melhor visualizar, não possuía uma determinação específica de áreas e disciplinas, mas sim objetivos que deveriam ser perseguidos ao longo dos três anos de Ensino Médio, quais sejam:

> I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; LDB1
> II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes LDB1
> III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. LDB1
> IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) LDB1

Tudo isso é revogado e substituído pela definição das quatro áreas do Ensino Médio, às quais se soma a formação técnica profissional como uma "área" à parte. É o que aborda Gallo (2019, p. 233):

> Observemos, aqui, que todos os conteúdos possíveis, de todas as áreas do conhecimento, estão contemplados nos 4 primeiros itens e que, um quinto item, colocado no mesmo nível dos quatro anteriores, refere-se, não à um conjunto de saberes, mas a uma formação. Isso mostra a importância que se confere, nessa nova LDB, à formação técnica e profissional que ganha, aqui, o estatuto de área de conhecimento.

Esses objetivos que foram revogados, mais a especificação curricular que seguia no parágrafo 1º, também revogado, serão substituídos por outros documentos, como a Base Nacional Comum Curricular, transformando em competências e habilidades extremamente específicas os novos parâmetros curriculares e o material que compõe o Portal do Novo Ensino Médio.

Outro ponto que não podemos nos esquivar de abordar é o ponto da Lei nº 13.415/2017 que prevê uma política de fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A educação integral vem sendo debatida no Brasil há muitos anos, sendo o principal aspecto desse debate a necessidade de olhar para o termo *integral* não somente como reflexo de uma modificação no tempo escolar, mas sim atentando para uma *formação integral.*

Nesse sentido, a lei de 2017 propõe que os currículos do ensino médio considerem "a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.". Além disso, elenca os requisitos da política de fomento às escolas em tempo integral, fomento este previsto para um prazo de dez anos desde o início da implementação do ensino médio integral em cada escola. Dentre os requisitos necessários para a escola ser contemplada na política de fomento, está a aderência do projeto político pedagógico da escola ao art. 36 da LDB, o qual vimos anteriormente, que trata dos itinerários formativos e da flexibilização do currículo. Este é um ponto que nos interessa olhar quando colocarmos em relação, em nossas análises, a dimensão jurídica – que dá conta de um discurso oficial – com a dimensão pedagógica, aquela que materializa textualmente a prática pedagógica.

*3.1.1.1 Dimensão transversa digital: Portal do Novo Ensino Médio*

Ao acessar a página inicial do Portal do NEM (figura 7), nos deparamos, de imediato, com uma imagem na qual 3 porcentagens estão destacadas, introduzidas pela pergunta "Você sabia?", que correspondem a um recorte de resultados de uma pesquisa realizada pelo MEC em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação na Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A menção a esta pesquisa encontra-se apenas em um pequeno retângulo amarelo no canto superior direito da página web. Ao clicar nesse retângulo para tentar acessar as informações sobre a pesquisa, chegamos a uma página que apenas explica o que foi a pesquisa e informa que o prazo para a responder encerrou no ano de 2018. Ou seja, os dados da pesquisa (perguntas, entrevistados, métodos, resultados) não estão disponíveis para consulta.

Ainda na parte superior desta página, há mais dois "botões": à esquerda, apontando para o Guia de Implementação do NEM; à direita, para uma área de acesso restrito às secretarias estaduais de educação. Um pouco abaixo, no centro, estão outros links, como é possível visualizar na figura abaixo:

Figura 7 – Página inicial do portal do Novo Ensino Médio
Fonte: http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial.
Acesso em: 12 jun. 2020.

O primeiro enunciado que acompanha a porcentagem afirma que "72% dos brasileiros são a favor de mudanças no ensino médio". Essa formulação produz um efeito de

possibilidade de uma pesquisa contemplar todos os brasileiros e que, desses, 72% são a favor, ou seja, a maioria da população brasileira aprovaria mudanças no ensino médio. Essa maneira de formular, apagando o termo *entrevistados* do enunciado (*72% dos brasileiros entrevistados*), somada ao destaque atribuído a essas formulações na página inicial do Portal, à apresentação dos números como dados estatísticos precisos, "Argumento da estatística que funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade" (PFEIFFER, 2017), e à impossibilidade de encontrar a íntegra dos dados da pesquisa, nos dá pistas de uma certa maneira de fazer circular os dizeres sobre o NEM no Brasil.

Tudo isso produz a evidência de uma aceitação natural por parte da população brasileira, o que continua nos outros dois enunciados, em que aparece a maioria favorável *à ampliação de escolas com tempo integral* e à escolha *dos estudantes das matérias em que irão se aprofundar, bem como a possibilidade de optar pela formação técnica no EM*, processo em que, segundo Pfeiffer, se instala, "de modo transparente, um sentido unívoco e homogêneo na assim proclamada liberdade de escolha dentro de um processo já bastante consolidado em termos da evidência de uma escola para todos." (PFEIFFER, 2018).

Esses pressupostos que se encontram na base das evidências, seguem na imagem seguinte (Figura 8), à qual se tem acesso clicando na seta destacada na nossa Figura 7 acima.

Figura 8 - Página inicial (parte 2) do portal do Novo Ensino Médio
Fonte: http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial.
Acesso em: 12 jun. 2020.

Os dizeres formulados na Figura 8 saturam os sentidos, fechando a possibilidade de o sujeito interpretar qualquer coisa distinta de que *o Novo Ensino Médio é uma resposta ao que a sociedade brasileira deseja*, e que essa resposta é também uma garantia de que todos os estudantes sairão da escola preparados para seguir seus caminhos individuais. O enunciado seguinte convoca o sujeito a clicar e conhecer mais sobre essas mudanças. Este modo de formular nos coloca diante da questão: quem ousaria ser contrário a mudanças que estão de acordo com as vontades da sociedade brasileira?

Mais abaixo, o site apresenta um vídeo que inicia com a chamada "conheça um pouco mais sobre essas mudanças", relacionando os problemas da educação, as leis e os debates gerados por essas leis (como o PNE – Plano Nacional de Educação) com a necessidade de *mudança* e *renovação* do Ensino Médio para a *melhoria* da educação brasileira.

Abaixo do vídeo, a chamada: "O que muda para você?" nos coloca diante da interlocução e do apontamento dos interlocutores: há três abas, nas quais cada uma aponta para as mudanças relativas aos interlocutores convocados – os estudantes, os professores e os gestores. Destacamos, nas imagens a seguir, o que a reforma implica para alunos e professores:

Figura 9 – Aba Alunos do Portal NEM

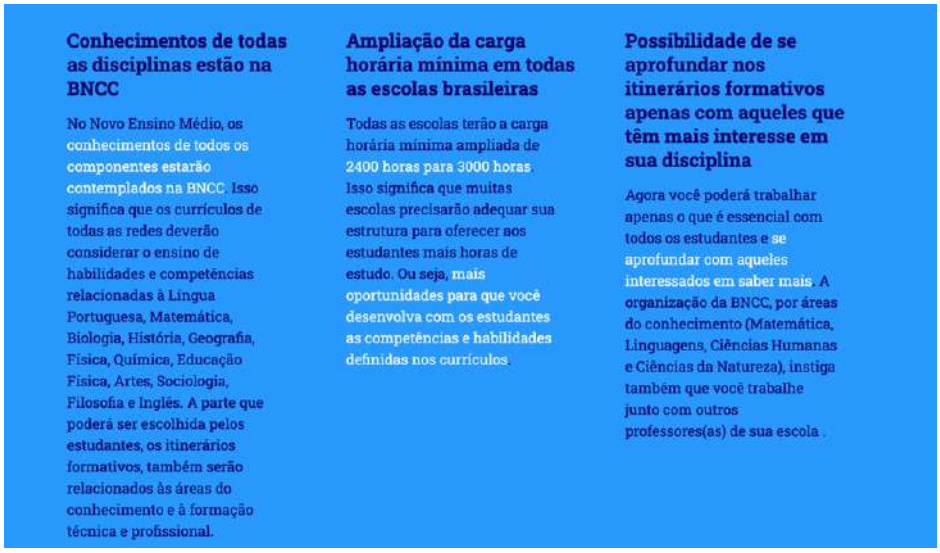



Figura 10 – Aba Professores do Portal do NEM

Dessa maneira, os sentidos de *reforma*, que remetem ao discurso jurídico, à linguagem formal que muitos não acessam, aos embates no campo político, a pré-construídos que a sociedade brasileira não deseja acionar – como a própria disputa em torno de *Golpe/Impeachment* – desliza para uma *mudança com resultados garantidos*, em uma linguagem acessível, em um portal na internet colorido, com vídeos, infográficos, logos coloridos e outras materialidades alinhadas à circulação no meio digital, mais acessível porque mais próxima do discurso ordinário.

Tudo isso produz uma equivalência de sentidos, apagando outros efeitos de sentidos possíveis para *reforma*, *mudança* e *novidade*, o que pretendemos observar, posteriormente, através das análises. Por ora, destacamos, com Sarian, "a publicização do Programa por meio da internet como um efeito daquilo que se tem praticado nas sociedades ditas democráticas, nas quais 'tudo pode se ver e se mostrar'" (2012, p. 36).

### 3.1.2 As mudanças curriculares: BNCC e Resolução nº 3/2018

A BNCC, enquanto documento oficial que define o currículo dos ensinos básicos no Brasil, estabelece as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, e, dialogando com a Lei 13.415 de 2017 e com o documento orientador das DCNEM (Resolução nº 3/2018), tem como enfoque a flexibilização e a oferta diversificada do currículo, produzindo o efeito de escolha e de liberdade aos sistemas de ensino (público e privado), às escolas e aos

jovens. Dizemos que se trata de um efeito porque textualiza como evidente que essa flexibilização depende das opções realizadas pelas escolas e sistemas de ensino, assim como a escolha dos itinerários e temas será do aluno, quando sabemos que são escolhas relativas, já que previamente determinadas pela lei, pela interpelação do sujeito de direito (que a cada possiblidade de escolha "oferecida" pelo jurídico, se acredita livre de uma amarra anterior) e pelas condições materiais de cada sistema de ensino, que sabemos ser muito distintas.

É isto que o Novo Ensino Médio coloca em jogo: o desejo de liberdade do sujeito aluno de ensino médio, mas não só, também das escolas e dos professores de terem opções que os levariam a se renovar. Nesse sentido, Gallo ressalta a dupla possibilidade de interpretação possível para a Reforma do Ensino Médio (ou seja, nas diferentes leis, resoluções, guias e portarias que compõem o Marco Legal do NEM), no que toca à flexibilização do currículo:

> o sistema que tiver recursos suficientes, poderá de fato implantar uma educação básica e um ensino médio efetivamente flexível e atraente, de acordo com as necessidades, as aptidões e os desejos de seus alunos. Essa é uma das possíveis interpretações dessa resolução, que nesse caso aponta para um possível enriquecimento do processo. Por outro lado, o sistema que não tiver esses recursos, poderá interpretar essa mesma resolução em todos os seus aspectos reducionistas, oferecendo ainda menos do que já se oferece hoje. (GALLO, 2019, p. 235–236).

Isso fica marcado, por exemplo, em relação à questão do ensino de língua estrangeira, que anteriormente refletia a especificidade de cada comunidade, e agora determina o inglês como língua obrigatória em todo o País. Em um país tão plural como o Brasil, fazer isso é silenciar as diversidades e especificidades regionais, rompendo com uma garantia ancorada pela LDB, particularmente das regiões de fronteira para as quais é o espanhol a segunda língua, e não o inglês.

Olhando para o trecho que trata especificamente da área de Linguagens e suas tecnologias na Base, de forma a delimitar nosso campo de observação e buscando observar as evidências ao redor da forma material *inovação*, encontramos a ocorrência de *inovação* relacionada a ações que devem ser realizadas pelas escolas para atingir as finalidades estabelecidas na Base para o EM:

> estimular **atitudes cooperativas e propositivas** para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, **alicerçadas no conhecimento e na inovação**. (BRASIL, 2018, p. 465)

Outra ocorrência encontrada nesta textualidade é a de *inovação* na lista de atitudes, capacidades e valores que, ao lado de outras, promovam o empreendedorismo como competência essencial:

> proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de **atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação**, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; ao lado de criatividade, organização, planejamento, responsabilidade, liderança e outras características consideradas relacionadas ao empreendedorismo. (BRASIL, 2018, p. 466)

Em consonância a essas evidências formuladas para *inovação*, observamos também a Resolução nº 3 de 2018, a qual atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e define os *itinerários formativos* em sua combinação com *eixos estruturantes*:

> Art. 12 - § 2o Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e 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: supõe 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 pela resolução de problemas identificados na sociedade;
> III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
> IV - **empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias**.

No art. 5, a Resolução define que o EM será orientado por certos princípios, dentre os quais está a formação integral do estudante; o projeto de vida como parte da trajetória escolar; o respeito aos direitos humanos; a sustentabilidade; a indistinção entre educação e prática social e, novamente, a *diversificação da oferta* de formação, como já vimos na Base e nos demais marcos legais que compõem a Reforma. Além desses itens elencados, há o inciso III, que aponta para a *inovação* na seguinte formulação:

> III - pesquisa como prática pedagógica para **inovação**, criação e construção de novos conhecimentos.

O art. 8, que trata dos deveres das propostas curriculares do ensino médio, ou seja, daquilo que deve constar quando da elaboração dos currículos pelas redes de ensino, além do reforço dado ao desenvolvimento das competências e habilidades apontadas pela BNCC (inciso I), prevê, em seu inciso II, que se garanta ações que promovam:

> b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação;

Desses recortes, destacamos três pontos: um que responde às regularidades até então observadas, ou seja, o da *inovação* ligada às tecnologias digitais, e outros dois que desestabilizam o regularizado: *pesquisa para inovação* e *autoria e produção de inovação*. Sendo a autoria uma noção que tem interessado sobremaneira à AD, acreditamos que este pode ser um ponto produtivo a investigar, pensando: qual o efeito de sentido para *inovação* quando colocada em relação à autoria? E sob qual concepção se está tomando *autoria*?

Nessa perspectiva, retomamos Gallo (2019), que aborda a *autoria do sujeito* em relação à *autonomia dos sistemas* preconizada na Resolução. Ela ressalta que a autoria tem a linguagem em sua base, uma vez que "Todo gesto de autoria é materializado em uma forma de linguagem, e depende das condições discursivas nas quais ele se constitui, se formula e circula.". Por conta disso, a concepção de linguagem pressuposta nos documentos é determinante das condições de possibilidade de autoria e de autonomia nas práticas pedagógicas. Uma vez que os documentos apresentam uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, isso se desdobra em uma concepção de sujeito como um indivíduo que "possa responder satisfatoriamente a uma demanda, não importando sua posição no discurso, bastando, para isso, um aprendizado técnico." (GALLO, 2019, p. 239). No entanto, entendendo que a linguagem não é instrumento de comunicação, mas sim constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, Gallo afirma que cada sujeito só pode responder a essas demandas "a partir da sua posição no discurso (que não é nem totalmente consciente, nem somente resultante de uma intenção). Dessa sua posição é que a autoria se torna possível.", já que a autoria depende "inicialmente, da identificação dos sujeitos em determinado discurso".

Tendo isso em vista, entendemos que, para "garantir ações que promovam" a pesquisa para *inovação*, a cultura e a linguagem digitais e o protagonismo dos estudantes para autoria e *inovação*, como preconizam as resoluções, os sujeitos envolvidos nesse processo – professores e alunos especialmente – deveriam estar ocupando posições nas quais houvesse identificação com esse discurso. Para visualizar se isso ocorre, analisaremos que posições os sujeitos-professores ocupam, realizando o batimento entre os dizeres da dimensão jurídica e aqueles do discurso pedagógico.

### *3.1.2.1 Dimensão transversa digital: Programa de Inovação Conectada – Decreto nº 9.204/2017*

Desde o início desta pesquisa, uma das relações que mais nos chamaram a atenção em torno da forma material *inovação na educação* foram aquelas relativas às tecnologias digitais. Grande parte do material que acessamos produz, em suas formulações, um efeito de injunção ao uso de tecnologias digitais de forma a ter acesso à *inovação* na educação. Esse acesso aparece nessas formulações em uma relação direta, como no documento Programa de Inovação Educação Conectada,[28] o qual, assim como o Novo Ensino Médio, possui um "portal" on-line onde disponibiliza conteúdos informativos sobre o Programa, além de disponibilizar algumas ferramentas (como o Medidor de Velocidade de Internet[29]) e plataformas (uma de disponibilização de Recursos Educacionais Digitais[30]; e um ambiente virtual de cursos gratuitos para professores e gestores – AVAMEC[31]).

No documento em que o conceito do Programa está compilado, a formulação que intitula a apresentação do documento é: "O Brasil precisa de um novo programa de inovação para a Educação". Além deste enunciado, em que visualizamos uma relação direta entre *inovação para a educação* e a *tecnologia* e *conexão* que são centrais para o Programa, há outras formulações que apontam para esse efeito de sentido:

> Porém, não basta criar infraestrutura para levar tecnologia às escolas. As práticas pedagógicas devem ser **orientadas para a inovação** nas salas de aula. Como estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no qual as metas 5 (itens 5.3, 5.4 e 5.6) e 7 (7.12 e 7.15), por exemplo, contemplam a **inovação e a tecnologia como estratégias** para atingir os fins educacionais desejados.
> [...]
> O Brasil precisa, sem demora, de diretrizes nacionais que garantam a todos os estados e munícipios condições de implementar **ações de inovação e uso de tecnologia** nas escolas. Isso porque a tecnologia já se revelou um instrumento eficaz para conquistar equidade no acesso ao estudo, contemporaneidade no aprendizado e melhorias na gestão das redes educacionais.

Nesses trechos, vemos algumas ocorrências de *inovação e tecnologia* estreitamente relacionadas, ideia que permeia o Programa e aponta para um efeito de sentido dominante de

---

[28] Em sua página web, apresenta os objetivos do programa como "apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica". Disponível em: http://educacaoconectada.mec.gov.br/index.php#ancora. Acesso em: 20 jul. 2020.
[29] Conferir em: http://medidor.educacaoconectada.mec.gov.br/
[30] Cf: https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home
[31] Cf: http://avamec.mec.gov.br/#/

*inovação* e tecnologia como estratégias para a educação, que não são coincidentes, mas aparecem em uma relação de interdependência de seus sentidos para a prática.

A seguir, verificamos a construção da dimensão jurídica em Santa Catarina, elegendo duas textualidades: o Plano Estadual de Educação (PEE) e o atravessamento do digital por meio do Plano Estadual de Inovação e Tecnologia (PEITE).

### 3.1.3 Dimensão jurídica do Ensino Médio em Santa Catarina

No Estado de Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação atualmente vigente data de 2015, e contempla as metas do Estado para a educação até 2024, tendo por principais diretrizes, previstas no art. 2, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a superação das desigualdades educacionais e a promoção da gestão democrática da educação pública. Ainda no artigo 2, o inciso XI trata da priorização da "instituição do ensino integral na rede educacional pública catarinense" (SANTA CATARINA, 2015), ponto que dialoga com a proposta de reforma que vimos anteriormente e aponta para um diálogo sobre a educação integral que já vinha ocorrendo na sociedade antes da reforma.

Nesse sentido, a educação *em tempo* integral está colocada na meta 6, qual seja, a de "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) nas escolas públicas", cujas estratégias relativas à meta tratam de promover a educação em tempo integral com o apoio da União e colaboração de municípios, estimulando a oferta de atividades educativas coerentes com essa oferta, bem como adequando as estruturas das escolas e a formação dos professores para a educação em tempo integral. Ainda em relação à meta 6, destacamos o trecho da estratégia 10: "Constituir fórum permanente de discussão e acompanhamento das políticas curriculares de educação integral e em tempo integral adotadas nas redes estadual, municipal e privada de ensino, para a construção de uma proposta curricular da educação integral no Estado". Esta formulação marca a importante distinção entre educação em tempo integral e educação integral, sobre a qual falamos anteriormente.

Em relação ao currículo, o PEE prevê a estratégia 1, que trata do cumprimento da meta 3, de universalização da educação de nível médio, de forma a incentivar "práticas pedagógicas interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios

e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte"

A estratégia 8, da meta 7, a qual trata do fomento à qualidade da educação básica, é onde nos deparamos com a forma material *inovação*, relacionada mais uma vez à tecnologia:

> Incentivar o desenvolvimento, selecionar, referendar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e médio e **incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

Observamos, nessa formulação, que se fala no incentivo a práticas pedagógicas inovadoras relacionadas à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, destacando-se que se assegura a diversidade dos métodos e propostas, e, ao mesmo tempo, marca-se a "preferência" para softwares livres e recursos abertos, construindo uma evidência de sentido para os métodos e propostas pedagógicas relacionados às tecnologias digitais. Também é interessante ressaltar a distinção – que não é realizada na textualidade – dos "softwares *livres* e recursos educacionais *abertos*" para as ferramentas *gratuitas* oferecidas, por exemplo pelo Google. Apesar de se marcar a preferência aos primeiros, apaga-se em relação a que eles estão sendo colocados. Esse apagamento precisa ser observado, uma vez que, no ano seguinte ao início da vigência deste Plano, inicia-se o processo de implementação do pacote Google para a educação que, apesar de gratuito, não é *aberto* nem *livre*, pelo contrário, possui termos de compromisso para o usuário, os quais estão geralmente relacionados ao uso de seus dados.

Diante deste Plano de 10 anos proposto para a educação de Santa Catarina, podemos ter uma noção geral dos objetivos e estratégias elaborados em relação ao Ensino Médio que se relacionam com a forma material *inovação*. Quer dizer, se a *inovação* consta das metas e estratégias neste Plano de 10 anos, ela faz parte de um plano de Estado, não somente durante a gestão de um Governo. Isso se desdobra em ações que visam atender às estratégias traçadas no PEE-SC.

#### *3.1.3.1 Dimensão transversa digital: PEITE-SC*

O **Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional** (PEITE) de Santa Catarina é elaborado por meio de uma "parceria técnica" com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), organização do terceiro setor que tem por objetivo apoiar "as redes

públicas de ensino básico a realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem, gerando mais qualidade para a educação, por meio do uso eficaz das tecnologias digitais."[32]. O acordo está registrado em Termo de Cooperação Técnica de 2017, do qual a cláusula primeira trata da implantação de programa "Desenvolvimento de competências para o uso de tecnologias educacionais em Santa Catarina", o qual evidencia o objetivo de "tornar Santa Catarina referência nacional no uso de inovações e tecnologias para melhorar a qualidade e a equidade da educação". O resultado desse acordo é a elaboração do Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional (PEITE), que textualiza este mesmo objetivo:

> Visão - Transformar Santa Catarina em referência no desenvolvimento e na utilização da tecnologia para a qualidade e equidade da educação, promovendo uma abordagem sistêmica de inovação educacional. (PEITE, 2017).

A apresentação deste documento aponta para um processo de colaboração "intencional, participativo, aberto, plural e democrático - onde os participantes tiveram voz e vez para contribuir e trazer ao debate diferentes olhares do que se entende por Inovação na Educação e quais usos possíveis existem das Tecnologias neste cenário", no entanto, não estão representados neste processo os professores e gestores das escolas da rede.

Ao longo de todo o documento, fica marcada a relação estreita entre *inovação* e tecnologias, ficando evidenciadas que as ações nele planejadas são de "base tecnológica". Interessante observar que a junção dessas formas materiais está formulada de tal maneira imbricadamente que a concordância do trecho: "**A Inovação e a Tecnologia tem** potencial para produzir **resultados exponenciais** e fazer da educação **um vetor de desenvolvimento**." é realizada com o verbo no singular, opção sintática quando os termos do sujeito composto estão em relação de sinonímia. Além disso, o mesmo trecho traz pré-construídos do mundo da produtividade (resultados exponenciais e vetor de desenvolvimento), marcando uma demanda de ordem econômica para a educação.

O plano prevê formações para que seja colocado em prática, no entanto, essas são "formações de multiplicadores", não formações continuadas para os professores. Quer dizer, além de não participarem da constituição e dos debates em torno deste plano, os professores e gestores das escolas serão posteriormente *capacitados*[33] por multiplicadores do Núcleos de Tecnologia de cada Regional da Secretaria de Educação a serem "usuários" das ferramentas. Isso aponta para a colocação desses sujeitos (professores e gestores) para fora do processo do

[32] Disponível em: https://cieb.net.br/. Acesso em: 22 jul. 2020.
[33] A distinção entre capacitação e formação foi explorada por Orlandi e será trazida para o trabalho em capítulo posterior.

qual deveriam ser centrais, o que configura uma contradição produtiva para nossas análises, como na formulação a seguir:

> Com a qualificação destes profissionais, entende-se que o processo de incorporação de recursos tecnológicos, tanto nos processos de ensino, quanto de gestão, se formalizem e promovam **ambientes nos quais floresçam inovações possíveis de compartilhamento, objetivando uma educação mais justa e conectada com seu tempo**.

Por ora, esses são alguns pontos da formulação e circulação da *inovação* nos textos que normatizam o novo ensino médio brasileiro e os planos e estratégias para ele. Portanto, o conjunto de textos jurídicos que recobrem o EM se apresenta em diferentes textualidades que o moldam e determinam. É importante destacar este ponto por compreendermos que os planos de mudanças e estratégias e uma reforma do EM não se faz pautada apenas na dimensão jurídica. Para que adentre as práticas pedagógicas, e se torne um consenso, é preciso dialogar de diferentes formas com a sociedade. Por esse motivo, passamos à observação da dimensão pedagógica que constitui o ensino médio em Santa Catarina.

## 3.2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico, buscaremos observar como se dão os possíveis desdobramentos da textualidade jurídica no âmbito pedagógico, por meio de alguns materiais de formação de professores, cadernos e guias, ainda relacionados ao discurso oficial ao redor da Reforma e da configuração de um Novo Ensino Médio. Nesse ponto, trazemos também os desdobramentos no Ensino Médio de Santa Catarina.

Na dimensão pedagógica, o discurso oficial é formulado de maneira distinta, havendo uma adequação ao efeito leitor e às normatizações próprias do discurso pedagógico. Assim, o discurso oficial jurídico que compõe o Novo Ensino Médio se desdobra em guias e manuais de formação para os gestores das escolas e professores, inserindo-se no âmbito pedagógico.

Na imagem a seguir, vemos a capa de um desses documentos:

Figura 11 – Capa do Guia de Referenciais Curriculares (MEC)
Fonte: (BRASIL, 2020)

O Guia representado pela figura acima é o desdobramento para a dimensão pedagógica da Resolução 3/2018, que vimos anteriormente. Pela Capa, podemos perceber que no âmbito pedagógico, há uma construção mais dinâmica, colorida, ou seja, há certa preocupação estética na apresentação dos referenciais. Podemos dizer que este desdobramento do jurídico para o pedagógico se dá na forma de um simulacro, conforme entendido por Gallo, ou seja:

> o que resulta de um processo de transferência de um sentido construído em um determinado discurso (que lhe sustenta historicamente, socialmente e ideologicamente) para outro discurso que tem outra sustentação histórica, social e ideológica e que, portanto, vai interpretar esse "sentido transferido" de uma maneira própria, certamente diferente. (2004, p. 6).

Além disso, é preciso ressaltar que, na passagem do discurso oficial jurídico para o pedagógico, a sustentação de outras esferas da sociedade fica mais textualmente marcada. Dizemos isso porque entendemos que há diversos atravessamentos outros, dos quais não trataremos neste capítulo, na constituição dos textos legislativos. Porém, quando se desdobram na dimensão pedagógica, a responsabilização e a autoria de formulação passam para esses outros setores também. Por exemplo, a Secretaria de Educação de SC conduz sua formação de professores para o encaminhamento da Educação Integral no Estado – e, posteriormente, para implementação do Novo Ensino Médio – por meio do Instituto Ayrton Senna, que produz não só materiais para as formações pedagógicas especificamente, mas elabora também cadernos de atividades a serem utilizados em sala de aula, conforme veremos a seguir.

### 3.2.1 Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos

A Resolução nº 3/2018, que vimos anteriormente na dimensão jurídica, é adaptada para a dimensão pedagógica nos *Referenciais Curriculares para a elaboração de itinerários formativos*, documento não extenso, com apenas 14 páginas e muitas ilustrações. Na breve varredura que realizamos para recuperar a ocorrência do termo *inovação* nesta textualidade, encontramos ocorrências relacionadas aos eixos estruturantes, os quais compõem os caminhos para a implementação, pelas escolas, dos itinerários formativos.

Os itinerários formativos se desenvolvem em uma combinação das áreas estabelecidas na LDB e desenvolvidas na BNCC (Linguagens e suas tecnologias etc.), com *eixos estruturantes*, que são 4, como vimos anteriormente. Aqui observamos uma diferença substancial com relação ao previsto na Resolução (dimensão jurídica) correspondente. Enquanto na Resolução a orientação é de "organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes", neste desdobramento pedagógico se afirma que:

> Como os quatro eixos estruturantes são complementares, **é importante que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles**, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2020, p. 05).

Ou seja, na recomendação pedagógica, diferentemente da jurídica, as escolas devem oferecer os 4 eixos, combinando-os com a oferta das áreas do conhecimento. O trecho a seguir aponta para o que cabe às escolas definir:

> a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
> b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
> c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional.

Em relação à ocorrência de *inovação* neste documento, nos chamou a atenção o fato da forma material só aparecer no eixo estruturante *Processos Criativos*, em sua justificativa, nos objetivos, e nas habilidades gerais em torno deste eixo:

> Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela **criatividade e inovação**, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa **para propor, inventar, inovar.** (p. 7)

> Utilizar esses conhecimentos e habilidades em **processos de criação e produção** voltados à expressão criativa e/ou à construção de **soluções inovadoras** para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho. (p. 7)
>
> HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:
> (EMIFCG04)[34] Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.
> (EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou **soluções criativas, originais ou inovadoras**, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.
> (EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos. (p. 10)

No primeiro caso, as configurações significantes com a forma material parecem apontar para sentidos polissêmicos, já que são colocados lada a lado, como se estivessem sendo enumeradas ações distintas: criação, inovação, invenção. No entanto, vemos a possibilidade dos sentidos estarem em uma relação parafrástica, onde propor, inventar e inovar significam o mesmo.

No segundo e no terceiro casos, há uma aproximação do que deve ser proposto pela Escola com o que precisa ser entregue ao mundo do trabalho, estabilizando esse efeito de sentido de desdobramento do que é da ordem da escola para aquilo que é esperado do aluno ao adentrar na sociedade e no mundo do trabalho.

A forma material *inovação* também consta das habilidades específicas relacionadas a cada componente curricular (olharemos somente para a área de linguagens e suas tecnologias):

> (EMIFLGG04)
> Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).
> (EMIFLGG05)
> Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.
> (EMIFLGG06) **Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais,** utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais **campos de atuação social**, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê. (p. 12)

[34] As siglas neste documento estão estruturadas da seguinte forma: EM (etapa Ensino Médio) + IF (itinerário formativo) + CG (competência geral relacionada à BNCC) ou LGG (competências relacionadas à área de Linguagens) + número identificador da competência.

O que nos chama atenção aqui é o fato de, na dimensão jurídica que vimos anteriormente, a Resolução apontar para a forma material *inovação* no eixo estruturante do empreendedorismo, enquanto em seu desdobramento pedagógico, na textualidade dos Referenciais, relaciona-se com o eixo de processos criativos. Nessa diferença, residem efeitos de sentido distintos e que podem estar em confronto ao redor da *inovação* nos itinerários do Ensino Médio: ora a *inovação* a serviço do mercado e relacionada diretamente ao uso de tecnologias, como marca o trecho da Resolução "desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias"; ora apontando para a *inovação* como solução para problemas reais, o que está relacionado também a problemas sociais. Observamos ainda que quando a inovação está marcada, em ambos os eixos, aponta para o mundo do trabalho e para a sociedade, ou seja, para fora da escola, ainda que isso venha à tona pela via dos processos criativos e dos diferentes processos artísticos.

Essa Lei também se desdobra na dimensão pedagógica de Santa Catarina, no Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio[35], onde vemos que o sentido dominante de *inovação* está mais relacionado com a prática pedagógica:

> "pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social"

Retorna a configuração *inovação, criação*, porém, há uma nova configuração: "construção de novos conhecimentos". Poderíamos dizer, então, que os efeitos de sentido para inovação estão relacionados, na configuração da Reforma do Ensino Médio, à resolução de problemas de diferentes ordens. A diferença reside do âmbito nacional para o regional: no primeiro, pela relação inovação-equipamentos/processos/programas/tecnologias (para a solução de problemas do mundo do trabalho) e inovação-criação/arte (para a resolução de problemas sociais) voltados à sociedade; já no desdobramento regional, em Santa Catarina, a configuração *inovação e construção de novos conhecimentos* se relaciona à solução de problemas científicos e à construção de práticas voltadas para dentro da escola, ou, ainda, à comunidade escolar.

Esse efeito de sentido é mobilizado em formulações que colocam o professor como interlocutor, e em recomendações à prática dos professores, através da opção por determinadas metodologias, ferramentas ou atividades na "inovação educacional social", como uma ressignificação da prática pedagógica, diferente da inovação relacionada ao Currículo, como

---

[35] Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file

aparece nos referenciais curriculares. Quer dizer, esses Cadernos se configuram como mais uma dobra das orientações da Reforma, que até aqui vimos percebendo que trazia a forma material *inovação* produzindo outras configurações significantes. Veremos, ainda, como isso se desdobra na prática pedagógica, o que pode apontar para mais consonâncias e dissonâncias e onde pode se configurar um possível espaço de resistência.

### 3.2.2 EMITI - Educação integral "inovadora": preparação para o Novo EM

Como vimos anteriormente, em Santa Catarina, as metas e estratégias para uma educação integral e de tempo integral vinham sendo postas, juridicamente, desde 2015, com o PEE. No entanto, com a Medida Provisória de 2016 e a aprovação da respectiva Lei 13.415/2017, reforça-se o investimento nas escolas que atendam a esta demanda, o que se configura como um caminho para a implantação deste modelo de Ensino Médio em Santa Catarina, ou seja, a educação integral, que será denominada de EMITI (Ensino Médio Integral de Tempo Integral), configura-se como uma preparação para o estabelecimento do NEM no Estado. A proposta começa a ser implementada em escolas-piloto a partir do ano letivo de 2017, configurando um segundo currículo para o ensino médio além do regular (ou seja, o "antigo" Ensino Médio).

A imagem a seguir traz um folder que contém informações sobre esta modalidade de Ensino Médio e convida/convoca a conhecer mais sobre ela "na secretaria de sua escola", em interlocução com a comunidade (alunos e pais/responsáveis por estes alunos):

Figura 12 – Folder Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)
Fonte: http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/5302-folder-ensino-medio-em-tempo-integral

Vemos no folder a formulação repetida de "escola diferente em suas mãos" que estaria ligada ao Ensino Médio Integral, e seria diferente por seus 4 pilares: *a integração das disciplinas; educadores inspiradores; núcleo de projetos; e estudantes protagonistas*. Quando colocado como *diferente*, necessariamente se coloca como diferente *de* algo, que não está explicitado, mas cujas pistas podemos observar pela descrição de cada um dos pilares.

Essa oposição se dá em relação ao ensino médio como era antes da reforma/sem a reforma. Destacamos o pilar *educadores inspiradores*: "*isso se consegue com um bom clima escolar e com aulas coesas, estruturadas, intencionais, compromissadas, colaborativas e desafiadoras*". Se isso é o que está posto como diferente, propomos um jogo de não ditos que corresponde a "diferente de...": *um clima escolar ruim, aulas não coesas, desestruturadas, não intencionais, descompromissadas, impensadas, não planejadas (no limite, incoerentes)*. Não há exatamente uma expressão que expresse o sentido antagônico de *colaborativo* nessa rede de sentidos proposta no recorte, mas algumas questões nos direcionam para esse efeito de sentido: quem não colabora, atrapalha? Dificulta? Prejudica? Perguntamos: é isso que os educadores do ensino médio regular oferecem em sua prática pedagógica?

Podemos perseguir ainda uma vez mais essa oposição, que ocorre de maneira semelhante em "nessa escola, os jovens são solução", distinguindo o modo como os estudantes

*não são solução* nas escolas regulares e, em outra paráfrase possível, sejam talvez o *problema*. Ainda, na marcação de "um núcleo com *novas* disciplinas", a oposição se coloca, portanto, em relação às disciplinas já existentes, apontadas mais acima como *tradicionais*.

Assim, observamos que a construção "Educação integral para o Ensino Médio em sintonia com o século 21" retoma – em oposição a – pré-construídos que geralmente circulam sobre a educação/escola *tradicional*, como um modelo de escola de outro século, inclusive muitas vezes relacionado a um modelo da idade média. Esses pré-construídos são acionados para criar uma oposição entre uma certa "forma escolar" e as novas ferramentas e metodologias que se quer apresentar, sustentadas no discurso da *inovação*.

Isso resulta na repetição da oposição *inovação/tradição* sem, no entanto, abordar-se a complexidade desse par e cuja circulação acaba por funcionar como um slogan, de forma semelhante ao que ocorre neste folder: *matricule-se na escola diferente, não na escola tradicional*. Isso remete ao que diz Orlandi (2017, p. 132) sobre o marketing político, ressaltando o que seria o enunciado base de qualquer propaganda: "é de x que você precisa", substituindo aqui por: "*é de um ensino médio diferente que você precisa*". Além disso, retomando Pêcheux, a autora afirma que neste tipo de propaganda, é possível ver a Língua de Estado, ou seja, língua que produz evidências, apagando as contradições e as tensões, constituindo um equivalente ao real, uma representação desse, absorvendo "as revoltas no consenso" (ORLANDI, 2017, p. 131).

Não podemos deixar de ressaltar a presença dos logotipos do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Natura, organizações do terceiro setor com as quais a Secretaria de Educação de SC estabelece acordos de cooperação para a instituição do Ensino Médio Integral, instituições responsáveis pelas formações pedagógicas e pela criação dos materiais e atividades do ensino médio integral em Santa Catarina. A presença dos logos chancela o que está sendo dito, legitimando o dito no âmbito das demandas da iniciativa privada. Esta modalidade de ensino médio tem funcionado como uma via de experimentação para o Novo EM. A partir de 2019, várias escolas-piloto da educação integral passam a reestruturar seus currículos para adequar ao Novo e seus itinerários formativos.

*3.2.2.1 Cadernos de Formação Pedagógica – Instituto Ayrton Senna*

O material de formação pedagógica para o EMITI, elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), está organizado em 13 cadernos pedagógicos, sendo dividido nas áreas do conhecimento do EM e composto ainda por cadernos específicos para professores, gestores, e alguns mais gerais, sendo um deles sobre o conceito de Educação Integral e outro sobre a organização de um "Núcleo Articulador".

No caderno relativo ao conceito de Educação Integral (Caderno 2), destaca-se um recorte produtivo para pensar a posição da forma material *inovação* na discursivização da educação integral, no qual estão textualizados os princípios da educação integral no Século 21:

> A chamada "sociedade do conhecimento e da *inovação*" exige que os sujeitos sejam capazes de acessar, selecionar e construir discursos frente a um volume substancial de informações e de conhecimentos disponíveis, interagindo cotidianamente a partir das tecnologias da comunicação e da informação, pensando e agindo de modo crítico diante de questões cada vez mais complexas, elaborando soluções criativas para os problemas e fazendo escolhas consistentes com seus projetos de vida.

Destacamos o estranhamento produzido quando lemos "sociedade do conhecimento e da inovação", que se dá em um deslizamento de "sociedade do conhecimento e da *informação*", acionando novos sentidos para dizer a sociedade, mas conformando-os como já conhecidos através de "a chamada", que produz um efeito de evidência em torno do novo termo. Essa "sociedade da inovação" produz demandas específicas para os sujeitos, inclusive relacionadas à produção de discursos e à interação por meio das tecnologias. Além disso, o trecho traz também a necessidade do pensamento crítico na elaboração de soluções criativas para problemas, relacionando isso com os projetos de vida dos sujeitos, pontos que vimos também nos referenciais do Novo Ensino Médio.

Também trabalharemos com alguns trechos dos cadernos 5 e 6, respectivamente, o caderno sobre o Núcleo Articulador e o caderno de linguagens. O material de formação acompanha os princípios de reforma curricular presentes na Lei de 2017, nos referenciais e na Base, ou seja, apesar de não tratar de itinerários formativos ou de eixos estruturantes, prevê um Núcleo Articulador como uma nova dimensão do currículo, aliado às áreas do conhecimento. Neste Núcleo, estão incluídas as disciplinas de *Projeto de Vida*, *Projeto de intervenção e pesquisa, Estudos Orientados e Arte, Cultura, Tecnologias e Informática*, as quais corresponderiam às disciplinas eletivas previstas para o Novo Ensino Médio.

A figura a seguir traz ilustração constante do *Caderno 6 – Linguagens* acerca das "macrocompetências" cognitivas e socioemocionais para a educação integral no EM:

Figura 13 – Macrocompetências da Matriz de Competências para o Século 21
Fonte: Caderno 6 – Linguagens (IAS, 2017).

Nesta imagem, podemos observar que a autonomia ganha um lugar central na proposta. A *inovação* aparece, no caderno 6, em relação com o eixo da criatividade, junto da *experimentação*, da *imaginação* e do *insight*, no ponto relativo às competências cognitivas e socioemocionais da Matriz de Competências para o Século 21. Essa Matriz articula o Núcleo Articulador com as áreas do conhecimento, de maneira semelhante ao que fazem os referenciais curriculares do Novo EM, conforme vimos anteriormente. Também compõem este material formulado pelo IAS, as OPAs (Orientação para Planos de Aula), que são materiais dirigidos aos professores para serem utilizados em aula e os Cadernos de Estudos relativos aos OPAs, voltados aos estudantes. Neste material, estão previstas ações e atividades a serem executadas nas escolas a fim de realizarem o que foi planejado e desenvolvido nas formações pedagógicas.

### 3.2.3 A prática pedagógica no Ensino Médio de Santa Catarina

Para olhar o modo como as leis e materiais de formação se desdobram no âmbito da prática pedagógica do Ensino Médio de Santa Catarina, selecionamos materiais de diferentes ordens: 1) projetos político-pedagógico de escolas de EM de SC; 2) planejamentos anuais ou trimestrais de professores com os quais conversamos; 3) relatos desses professores; 4) atividades de aula. Importante observar que trataremos aqui da dimensão transversa digital quando falarmos das atividades de aula relacionadas ao ambiente virtual utilizado pelos professores (Google Classroom) a partir de um acontecimento histórico que produz uma nova configuração para a prática pedagógica, mas que já se apresentava nas propostas de âmbito jurídico, como vimos anteriormente. Não identificaremos as escolas nem os professores, apenas ressaltaremos características que, porventura, sejam importantes para a compreensão das condições de produção desses materiais.

#### *3.2.3.1 Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas*

Tivemos acesso a dois PPPs, pertencentes a escolas-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Santa Catarina. O acesso se deu de forma on-line, uma vez que os projetos estavam disponibilizados em páginas oficiais das escolas. Um dos projetos está atualizado, constando a data de elaboração de julho de 2019, sendo denominado Versão 2020 (PPP 1), enquanto o outro é referente a 2018, mas já prevê o espaço para as atualizações curriculares do Novo Ensino Médio (PPP 2). Ambas as escolas já possuem em desenvolvimento o EMITI, que, como mostramos anteriormente, se constituiu em uma preparação para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado.

Os projetos estão organizados de maneira muito semelhante, contendo um histórico das escolas, os objetivos, concepções filosóficas, proposta curricular, contexto e organização escolar, ações, normas de convivência e funcionamento dos espaços, estrutura, financeiro e estratégias de avaliação.

É possível perceber, pelas marcas de formatação e comentários em vermelho em certos trechos dos PPPs, que ambos estão em construção, não sendo versões definitivas. Essas marcas apontam para as atualizações que precisam ser realizadas (PPP 2: "Acrescentar Novo Ensino Médio" e "2019 tem grade nova") ou que foram incluídas:

> A escola pública deve ser um espaço coletivo de apropriação do conhecimento, da sua produção, da sua reflexão e da sua reelaboração, a fim de buscar a formação integral do educando, por meio da valorização de seus saberes da geração das condições objetivas e determinantes que favoreçam o educando em seu desenvolvimento cognitivo-linguístico, motor e afetivo, para que todos os envolvidos no processo possam solidificar sua identidade social na perspectiva do pleno exercício da cidadania. (PPP 1).

Em ambos os planos, essas marcações estão relacionadas às alterações recentes das leis do Ensino Médio, como no PPP 1, que ao acrescentar a "formação integral do educando", aponta para o debate sobre o Ensino Médio Integral presente tanto nas leis de 2017 quanto nos materiais das formações pedagógicas, o que fica marcado também no trecho a seguir:

> A educação básica, tendo como aporte a formação integral do educando, visa a inseri-lo na perspectiva de uma formação contínua e ampla. A Unidade Escolar contempla três realidades distintas: Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Magistério e Atendimento de Educação Especial (AEE). (PPP 1)

Ambos os projetos apontam para a LDB, e indicam, como apoio para a construção curricular, as diretrizes curriculares de Santa Catarina, que são de 2014. A grade curricular é um dos pontos já atualizados conforme as Leis de 2017, da Reforma do EM:

| **Programa de Ensino Médio em Tempo Integral** | Disciplinas | Aulas semanais | | | CH Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **1ª** | **2ª** | **3ª** | |
| Linguagens | Língua Portuguesa e Literatura | 07 | 07 | 07 | 672 |
| | Língua Estrangeira – Inglês | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Língua Estrangeira – Espanhol | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Arte | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Educação Física | 03 | 03 | 03 | 288 |
| Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 07 | 07 | 07 | 672 |
| | Química | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Física | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Biologia | 02 | 02 | 02 | 192 |
| Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Geografia | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Filosofia | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Sociologia | 02 | 02 | 02 | 192 |
| Disciplinas específicas do curso - Projetos | Projeto de Vida | 02 | 02 | 02 | 192 |
| | Projeto de Intervenção e Pesquisa | 04 | 04 | 04 | 384 |
| | Estudos Orientados | 05 | 05 | 05 | 480 |
| | Arte, Cultura, Tecnologias e Informática | 02 | 02 | 02 | 192 |
| **Total da Carga Horária Semanal** | | **50** | **50** | **50** | **4.800** |
| **TOTAL GERAL** | | | | | **14.400** |

Figura 14 – Matriz Curricular referente ao Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI)
Fonte: site da escola 1.

No eixo das "disciplinas específicas", estão previstas as disciplinas *Projeto de vida, Projeto de intervenção e pesquisa, Estudos Orientados e Arte, Cultura, Tecnologias e Informática*, as quais são também previstas nos materiais das formações pedagógicas do Instituto Ayrton Senna, no Núcleo Articulador, e que virão a compor as disciplinas eletivas dos itinerários formativos no Novo EM.

*3.2.3.2 Material dos professores e relatos*

De forma a termos acesso aos desdobramentos dos textos legislativos e das formações pedagógicas com os quais estávamos trabalhando, entendemos ser necessário contatar professores da rede estadual de Santa Catarina que trabalhassem com Ensino Médio, podendo seu trabalho se desenvolver em escolas-piloto do Novo EM, escolas que já estivessem desenvolvendo o ensino médio integral de tempo integral ou mesmo que trabalhassem com a grade curricular do ensino médio regular. A finalidade desse contato era ter acesso à prática pedagógica desenvolvida no EM desta rede de ensino, de forma a observar os desdobramentos e possíveis contradições da imbricação do enunciado *inovação* na educação no discurso pedagógico, observando se ele produzia efeitos de transformação e/ou reprodução na prática pedagógica. No entanto, as condições de produção dessa etapa do trabalho foram afetadas por um acontecimento histórico que as modificaram substancialmente: a pandemia de Covid-19, que gerou a premissa do isolamento social e da alteração profunda no modo de funcionamento da sociedade. Para nosso trabalho, essas novas condições de produção não puderam ser contornadas, pelo contrário, se tornaram produtivas, uma vez que a circulação do enunciado *inovação* se deu de forma ainda mais insistente em torno da educação e da tecnologia digital.

Dessa forma, as conversas com os professores foram realizadas via internet, e as práticas pedagógicas, completamente absorvidas pelo ambiente digital, foram observadas no Google Classroom, ambiente adotado como plataforma oficial da rede estadual de Santa Catarina. As conversas, planejadas para esclarecimento de algumas dúvidas e solicitação de materiais utilizados em aula, se transformaram em relatos completamente relevantes para nossa pesquisa. Por esse motivo, no capítulo 5, analisaremos os materiais disponibilizados pelos professores e seus relatos.

### 3.2.4 Dimensão transversa digital

Atualmente, como vimos mostrando até aqui, há três modalidades de Ensino Médio em funcionamento no Estado de Santa Catarina: o Regular, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) e o Novo Ensino Médio. Três são, portanto, os currículos e carga-horárias funcionando concomitantemente na rede estadual de SC, com suas aproximações e afastamentos. Como vimos anteriormente, há uma preparação no Estado de Santa Catarina para

a consolidação de um Novo Ensino Médio, que unificará as três modalidades. Este Novo EM, pressupõe currículos diversificados, itinerários formativos e eixos estruturantes que estão baseados em um discurso que relaciona, muitas vezes, *inovação* e tecnologia digital. Há também leis e planos específicos que tratam da *inovação* tecnológica, para que as práticas pedagógicas contemplem "a **inovação e a tecnologia como estratégias** para atingir os fins educacionais desejados" (Programa Inovação Conectada) e para "tornar Santa Catarina referência nacional no uso de inovações e tecnologias para melhorar a qualidade e a equidade da educação" (PEITE).

É com este cenário legal consolidado no Estado que chegamos ao ano de 2020, ou seja, na metade do tempo previsto para implantação do PEITE, que estabelece um planejamento para o período de 2018 a 2022. Neste ano, a pandemia mundial de coronavírus (Covid-19) chega ao Brasil, em março de 2020, impondo uma reorganização da sociedade brasileira e da educação em geral em observação às recomendações de isolamento social.

O efeito que este acontecimento histórico provoca no funcionamento da prática pedagógica é imediato: é preciso garantir de alguma forma o ano letivo e, ao mesmo tempo, respeitar o distanciamento social. Em SC, a organização da Secretaria de Educação se deu de forma muito rápida e com poucas possibilidades de preparação dos professores, escolas e alunos. Antecipou-se o recesso escolar de julho para março, de forma a dispor de duas semanas imediatamente para a reorganização e preparação das formações dos professores para as atividades *não presenciais*.

Com este acontecimento, a educação é determinada em uma nova conjuntura que precisamos investigar e que nos leva a questionar: a rede estadual de Santa Catarina, que vinha construindo planos para a inserção de tecnologias digitais nas aulas e nas formações dos professores, estaria preparada para a educação remota?

### *3.2.4.1 Formação pedagógica no espaço discursivo informatizado*

Iniciando a transição do ambiente escolar para os espaços enunciativos informatizados, a Secretaria lançou, durante o período de recesso antecipado, uma página web denominada Recursos Digitais de Aprendizagem[36], a qual consiste em um repositório de

[36] Disponível em: http://sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30556-recursos-digitais-de-aprendizagem. Acesso em: 22 jun. 2020.

conteúdos e links para consulta. Nesta página, também contém algumas orientações de estudo para os alunos, convocando-os a continuarem estudando durante o isolamento social.

Quando professores e gestores das escolas retornaram do recesso, foram realizadas formações pedagógicas, as quais se deram através de *webinars*[37] e manuais de acesso sobre o ambiente on-line onde ocorreria o envio das atividades para os alunos. A figura a seguir mostra a página inicial das formações on-line (figura x):

Figura 15 – página inicial do ambiente das formações de professores da SED-SC
Disponível em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio

Segundo Orlandi, uma formação pedagógica, nos termos formulados por ela, deve "abrigar a possibilidade de se pensar em uma prática pedagógica de construção real de conhecimento, e não presa ao imaginário escolar já significado antes mesmo que se estabeleçam relações concretas com os alunos". Ela vai relacionar, de modo a distinguir o sentido de formação daquele ligado à capacitação, com a importante distinção entre informação e conhecimento. Dessa forma, quando a formação está muito mais ligada à informação do que à construção de conhecimento, ela se relaciona ao sentido de capacitação. Para a autora, na capacitação, consumo e cidadania se conjugam (ORLANDI; SARIAN, 2020).

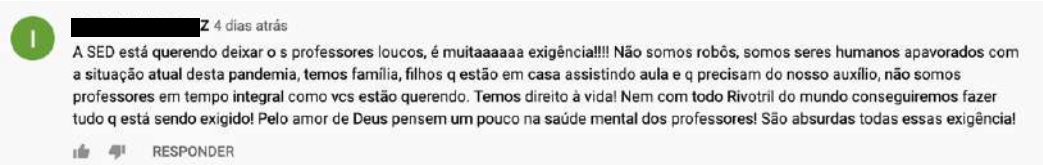
O modo como a formação de SC se realiza no acontecimento pandemia é ilustrado na imagem a seguir, que mostra o ambiente onde estão postados os *webinars*:

[37] Modalidade de seminário on-line, com a participação de especialistas em determinado tema, que ocorre geralmente em tempo real, mas que pode ficar gravado, para que o público possa interagir realizando perguntas por meio da disponibilização de um chat.

Figura 16 – Ambiente digital das formações on-line
Disponível em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio

Como foram muitos webinars produzidos e publicados em sequência (31 webinars de 02/04 a 15/05/2020), sendo ainda concomitantes ao planejamento das primeiras atividades com alunos, os professores relataram que não conseguiam participar de todos, tendo que escolher alguns para assistir posteriormente à versão gravada. Cada webinar possui um público imaginário determinado, sendo divididos pelas áreas de conhecimento, e geralmente trazendo formadores dessas áreas para compartilhar práticas relacionadas às temáticas propostas, como práticas pedagógicas mediadas por tecnologias na educação inclusiva, no EJA, Libras e nas áreas que compõem o ensino médio, alfabetização e letramento, e especialmente o uso das ferramentas Google, como Classroom, Meet, documentos etc.

Além disso, o ambiente onde estão postados os vídeos traz a ideia de acúmulo de informações própria dos espaços enunciativos informatizados, gerando no sujeito a impotência de quem se depara com uma totalidade não alcançável, conforme o que podemos visualizar no trecho a seguir, comentário formulado em relação a um dos vídeos de formação:




É interessante observar a distinção entre as formações presenciais (conforme ocorriam antes da pandemia) e os webinars assistidos em tempo real, bem como a distinção entre estes e sua modalidade gravada. Se, presencialmente, as formações eram diferentes para cada escola ou comunidade, uma vez que um mesmo palestrante não poderia estar em vários lugares ao mesmo tempo, e contavam com separação de tempo para palestras e planejamento, nos webinars, elas são iguais tanto para professores da Grande Florianópolis quanto de

comunidades do extremo oeste catarinense, por exemplo, e se dão de forma simultânea às demais atividades que o professor precisa realizar. Esse modo de funcionamento das formações, por um lado, possibilita que professores de diferentes comunidades tenham acesso ao mesmo conteúdo; no entanto, não consideram a especificidade de cada comunidade, os anseios e problemas que a adaptação aos espaços enunciativos informatizados podem suscitar.

Nesse sentido, também os webinars assistidos em tempo real diferenciam-se daqueles assistidos posteriormente, de forma gravada. Segundo Orlandi (2012a, p. 203), a gravação é uma forma específica de circulação das palavras que produz condições para diferentes efeitos de sentido. Os webinars gravados também não são idênticos aos vídeos produzidos pelos youtubers, pois aí há um outro efeito-leitor envolvido, edição e normatizações próprias da discursividade dos espaços enunciativos informatizados. Os webinars gravados se distinguem essencialmente daqueles visualizados em tempo real, uma vez que se perde algo essencial para uma formação de professores: a possibilidade de interlocução - que nos webinars em tempo real se dá na possibilidade de o professor enviar dúvidas e comentários durante a transmissão.

Nesse sentido, poderíamos entender que a preparação para os professores iniciarem a *educação em rede* se deu na forma de *capacitação* – no sentido proposto por Orlandi, colocando-se os professores diante de informações sobre as ferramentas e plataformas a serem utilizadas, muitas vezes sem possibilidade de interlocução? É claro que a especificidade do acontecimento pandemia gera novas condições de produção para a educação, no entanto, a lógica da produtividade nesse momento constitui-se talvez em uma contradição, já que nem professores, nem gestores, tampouco famílias e alunos estavam preparados para a retomada das atividades.

### *3.2.4.2 Google Classroom*

Como dissemos anteriormente, há recorrências que aparecem desde o início desta pesquisa. O pacote de ferramentas *Google for Education* é uma delas. Ele é descrito como "Um conjunto de ferramentas desenvolvido para que professores e alunos aprendam e inovem juntos" que, destaca-se em seu portal, "é e sempre será gratuito para as escolas".

Este pacote de ferramentas vem sendo introduzido na Educação de Santa Catarina há alguns anos, por meio de acordos de cooperação entre a empresa representante do Google

no Estado e a Secretaria de Educação, resultando em formações pedagógicas diversas e na construção de espaços de tecnologia em algumas das chamadas "escolas-piloto" da rede estadual. Fazendo parte do conjunto de ferramentas ofertadas, estão aquelas já disponíveis aos usuários gerais do Google, como Gmail, Documentos, Planilhas, Apresentações, Formulários. O diferencial do pacote oferecido às escolas é o Google Classroom, um ambiente virtual que funcionaria como uma "sala de aula" on-line, onde o professor pode criar "turmas" e adicionar os contatos de seus alunos, postar e receber atividades, atribuir notas e trocar mensagens com seus alunos.

Juridicamente, o Google Classroom é definido como espaço oficial das atividades pedagógicas na Portaria n. 924/2020, que estabelece o regime especial de atividades escolares não presenciais no Estado no ano de 2020, e ressalta que o planejamento pedagógico deveria ter caráter remoto, colaborativo e integrado entre as equipes das escolas. Além disso, a Portaria divide a organização escolar em dois tempos: tempo de orientação direta do docente ao estudante (tempo síncrono) e tempo estimado para que o estudante desenvolva as atividades não presenciais, mediadas ou não por tecnologia, sem intervenção do professor (tempo assíncrono).

Enquanto esta Portaria normatiza o trabalho com o Google Classroom, dividindo os tempos escolares, complementarmente, a SED-SC emite o documento: "Orientações para a avaliação da aprendizagem no regime especial de atividades escolares não presenciais", no qual reforça a necessidade de planejamento pedagógico e da manutenção "dos pilares daquilo que constitui a essência do fazer docente: o planejamento, a seleção de conceitos e objetos de conhecimento, a reflexão acerca do que queremos ensinar, para quê e para quem ensinar", além de ressaltar o que "afirmamos, repetidamente, constitui-se como finalidades da prática docente: formar alunos capazes de aprender a aprender" bem como "possibilitar ao estudante o protagonismo de seu percurso formativo". O documento destaca ainda que "Lidar com atividades educativas que ocorrem fora do espaço físico da escola, com ou sem tecnologias, evidencia, de forma ainda mais latente, **a necessidade da mediação do ensino a partir da ação ativa do professor**" (grifos do original). Este documento é enviado às escolas e posteriormente encaminhado aos professores pela direção via e-mail, funcionando, portanto, como um desdobramento do jurídico (textualizado na Portaria) na dimensão pedagógica, não somente pelo modo de circulação, mas pelas formulações que apontam para as finalidades do trabalho do professor, como se este precisasse ser lembrado de suas funções.

A figura a seguir corresponde à captura de tela de uma turma fictícia criada para visualização deste ambiente:

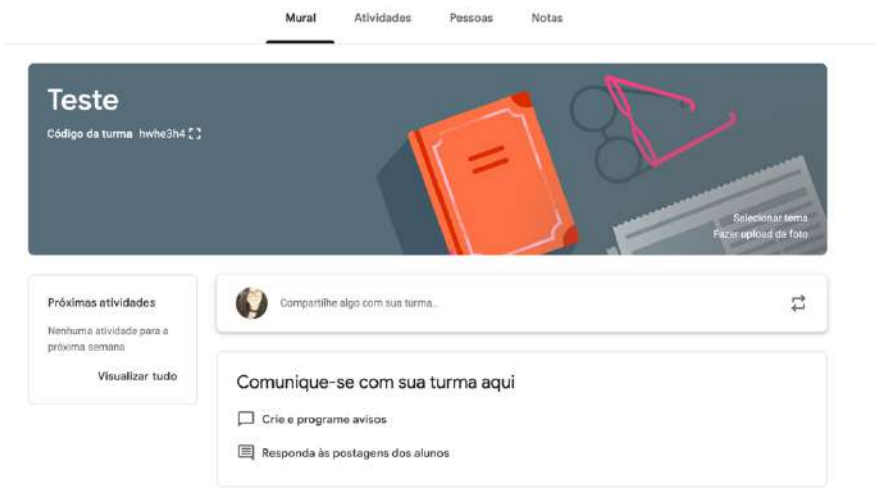



Figura 17 – Tela inicial Classroom (elaborada para teste)
Fonte: conta pessoal Google da autora.

No topo da imagem, há "abas" para cada uma das funcionalidades do ambiente, quais sejam, a de se comunicar com a turma (Mural), o espaço para criar ou postar atividades, materiais e testes (Atividades), a lista de alunos e professores que compõem a turma (Pessoas) e a aba de Notas, onde o professor visualiza as notas atribuídas aos alunos para cada atividade. Na aba *Atividades*, o professor pode colocar instruções para o desenvolvimento das atividades, selecionar os alunos que estão com envios pendentes, e atribuir notas manualmente. O sistema de notas automatizadas pelo Google serve-se de duas maneiras dessas informações: 1) a partir da realização ou não das atividades pelos alunos, segundo registra manualmente o professor no espaço de Atividades, no caso das atividades que são elaboradas pelo professor fora do ambiente virtual e postadas ali; 2) da realização de atividade avaliativa elaborada no próprio ambiente, através de ferramentas como o Formulários, que é um questionário do Google, sendo atribuída nota conforme o padrão de resposta estipulado previamente pelo professor.

Até o momento, percebemos alguns pontos relacionados à plataforma Classroom como ambiente de trabalho presentes nos relatos dos professores com os quais conversamos, o que será um ponto produtivo analisado no capítulo 5.

*Considerações sobre o arquivo jurídico-pedagógico*

Até aqui, recuperamos os materiais com os quais temos trabalhado para compreender as dimensões da forma material *inovação* no Ensino Médio brasileiro e, mais especificamente, no Estado de Santa Catarina. Este capítulo nos auxiliou a organizar este

material, realizar um tratamento por via das instâncias da circulação e da formulação, bem como recuperar alguns de seus pré-construídos. Em parte, foi possível dar um primeiro passo em direção à difícil tarefa de conter a dispersão do material e assim visualizar alguns efeitos de sentido dominantes e como eles se materializam em um arquivo jurídico-pedagógico.

Diante disso, é possível afirmar que há a produção de um "efeito de consenso" (SILVA, 2017, p. 322), ou seja, a produção da estabilização e da homogeneização dos sentidos, que se dá "falando deles exaustivamente". Esse efeito de consenso apaga que este arquivo é forjado na fragmentação, na tensão e na disputa dos sentidos, como se ele equivalesse a uma só demanda – por um Ensino Médio pautado na inovação e tecnologia – apagando as diferentes demandas da sociedade e, assim, "domesticando o político", como afirma Silva (2017, p. 322).

Portanto, é a partir da leitura e da constituição deste arquivo que conseguimos estabelecer um recorte para a constituição de nosso dispositivo analítico. Veremos como se dá esse funcionamento no capítulo a seguir.

# 4 GESTOS DE INTERPRETAÇÃO COTIDIANOS: DA CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO

> *"A vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, ainda que não sentidos como tal."* (Orlandi, 1996, p. 10)

Pensar discursivamente a educação escolar implica sairmos de uma condição de naturalização deste objeto, buscando compreender a historicidade de um certo modo de conceber a escola, como fizemos no capítulo 2. O mesmo vale para a *inovação*, forma material que adentra o campo pedagógico em determinado momento, produzindo a saturação do sentido e demandas para a prática pedagógica em seus vários níveis.

Esse entendimento nos possibilita compreender os gestos de seleção que incluem certos saberes e excluem outros, a partir de uma tomada de posição que constitui, assim, alguns sentidos para a *inovação na educação* como dominantes, produzindo um arquivo do que seria a *inovação* na educação em uma determinada conjuntura. Esse arquivo recorta certos documentos jurídico-pedagógicos em sua textualidade, a via de acesso pela qual podemos "compreender os processos de significação que estes textos atestam" (ORLANDI, 2012a, p. 50).

Nesse sentido, no presente capítulo, pretendemos tomar o tratamento realizado no capítulo anterior para a reflexão sobre o funcionamento discursivo do arquivo que constitui a *inovação* no Ensino Médio catarinense em sua dimensão oficial, ou seja, aquela referente às dimensões jurídica e pedagógica que vimos anteriormente. Também nos interessa colocar algumas questões sobre a coincidência ou afastamento, e as possíveis contradições desses saberes em sua relação com os gestos de interpretação do sujeito-professor que significam sua prática pedagógica. É por isso que o presente capítulo trata do arquivo não como repositório de documentos, mas como lugar de inscrição (e silenciamento) de saberes sobre o tema, como gesto de leitura, portanto, que produz os efeitos de transparência do sentido e de coincidência com as instituições.

Ainda, Orlandi (2012b, p. 52) nos lembra que, apesar da condição da linguagem ser a incompletude e sua consequente abertura ao simbólico, isso não quer dizer que o processo de significação não será determinado, "sujeito à institucionalização, à estabilização e à cristalização". É isso que veremos a seguir, quando tratamos da noção de *arquivo* na perspectiva discursiva. Segundo Pequeno (2019, p. 29), quando Pêcheux (1997c) fala do arquivo "como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão", ele está nos dizendo que

é assim que “o arquivo foi sempre entendido, mas os conflitos explícitos nos remetem à possiblidade de que haja ainda uma escavação, uma configuração particular no sedimento dos edifícios de leitura que separa, agrupa, atrasa, seleciona, preserva, protege, ignora e até deleta esses documentos”. Essa configuração produz um efeito de homogeneidade e de completude para o arquivo. Assim, é sobre essa visada que se pauta nossa reflexão.

## 4.1 SITUANDO A NOÇÃO DE ARQUIVO NA AD

Sabemos que a noção de arquivo é entendida na Análise do Discurso, por um lado, como o gesto de seleção do próprio analista na constituição de seu dispositivo analítico. Nesse sentido, o arquivo se configura como elemento metodológico, sobre o qual o analista opera recortes, configurando seu corpus de análise. Essa construção se dá explicitando os “procedimentos de descrição, o que é a pedra de toque da consistência de seus objetos teóricos” (PÊCHEUX, 2015b).

Por outro lado, o arquivo diz respeito às práticas de construção dos princípios de seleção possíveis que permitem com que tenhamos acesso a documentos e materiais que fazem circular certos sentidos e não outros. Assim, podemos pensar no arquivo como formas de organização e de produção dos sentidos, uma vez que estão necessariamente implicados aí certos gestos de interpretação. Conforme Schneiders (2014, p. 100), esses gestos possibilitam compreender tanto os sentidos cristalizados (que Orlandi denomina de memória institucionalizada) quanto efeitos de sentido produzidos na relação da língua com a história, articulação que determina o arquivo.

Como analistas, portanto, o arquivo nos afeta de duas maneiras: uma associada a “ler os conteúdos de um arquivo, vasculhar uma série, ir aos porões e se debruçar sobre os documentos, conseguir acesso a certos livros ou registros protegidos pelas cancelas institucionais”; e outra, como projeto de ler aquilo que constitui um arquivo, dado no campo de relações sociais e produtivas (PEQUENO, 2019, p. 174). Podemos dizer, ainda, que o arquivo é sempre lacunar, não é um objeto sólido e homogêneo, o que tem por consequência o entendimento de que também o sentido não é dado *a priori*, mas dependente da materialidade da língua e do arquivo (SARGENTINI, 2014). Ele constitui uma “imbricação de certas práticas de produção de arquivo com o efeito que essas práticas têm como consequência de sua relação com as instituições que as legitimam.” (PEQUENO, 2019, p. 174). Esse entendimento nos

coloca diante de uma nova questão: *que práticas de produção de arquivo estão em jogo na produção de certos efeitos de sentido para inovação no Ensino Médio de Santa Catarina?*

O percurso que fizemos no capítulo anterior foi, em parte, de seleção metodológica, um gesto de leitura diante de um arquivo empírico dado e vasculhado por nós em torno da *inovação* no ensino médio na conjuntura atual. Mas este percurso também nos coloca diante do efeito do que é possível acessar: o arquivo jurídico, que constitui legalmente uma questão, está aparentemente sempre disponível nos portais das instituições que o produzem. Há um efeito de homogeneização que produz também a evidência de efeitos de sentido dominantes no conjunto de documentos e na coincidência destes arquivos com as instituições que os chancelam.

É o que dizem Guilhaumau e Maldidier (2016, p. 116), quando reforçam que o regime de funcionamento do arquivo é opaco. Apesar de ser "identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de um selo de uma instituição etc.", essa identificação não diz sobre o funcionamento do arquivo, porque "o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional; ele é, em suas próprias materialidade e diversidade, organizado por seu campo social.". O que o arquivo revela, portanto, não é o que está documentado, mas sim os modos de leitura, as configurações significantes pelas quais compreendemos as instituições.

Assim, por uma leitura interpretativa, entendemos que a materialidade desse arquivo aponta para sua organização pelo campo social e para sua heterogeneidade constitutiva: o arquivo da Reforma do Ensino Médio é composto por distintas materialidades – leis, portarias, instruções normativas, guias de implementação, materiais on-line, dizeres de outras ordens que escapam do controle da instituição. Conforme Dias (2015, p. 973), a materialidade do arquivo é "aquilo que faz com que ele signifique de um modo e não de outro, é aquilo que faz com que ao se deparar com ele, o sujeito o recorte de maneira x e não y. Um mesmo arquivo nunca é o mesmo, por causa de sua materialidade", ou seja, pelo modo de inscrição na história.

Podemos dizer que o arquivo que constituímos mapeia a forma material *inovação* e configura um arquivo jurídico-pedagógico de uma Reforma do Ensino Médio, pelo nosso gesto de seleção e tratamento, de documentos que alteram a LDB, normatizam a distribuição de recursos para as escolas e definem o currículo, as finalidades e as práticas pedagógicas no âmbito oficial, produzindo justamente um efeito de coincidência entre um discurso da *inovação* e as instituições que o formulam (Ministério da Educação, Secretaria de Educação, fundações do terceiro setor etc.). Mas ainda não temos acesso às práticas que produziram esse efeito de coincidência e de acúmulo, de que tudo está lá, ainda que tenha sido necessário vasculhar um pouco mais. Nesse sentido, para Pêcheux (1997c, p. 57), para se constituir "um espaço polêmico das maneiras de ler", seria preciso reconhecer as evidências práticas que organizam a leitura,

“mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura”.

Quer dizer, ao nos interrogarmos sobre *o que* está evidente e *o que* foi preciso vasculhar, estamos ainda imersos na leitura literal, esquecendo, muitas vezes, de nos questionar sobre *aquilo que produz* essas evidências ou proteções sobre o arquivo, de forma a produzir “uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma’” (PÊCHEUX, 1997, p. 57).

Então é necessário questionar também que efeitos dessas práticas se relacionam com a instituição e a constituição do próprio arquivo, que contradições produzem, pontos que nos colocam diante do entendimento de que o arquivo é prática de normatização dos sentidos, uma vez que “seus parâmetros de seleção são também parâmetros de produção dos sujeitos e dos sentidos” (PEQUENO, 2019, p. 178). Dessa maneira, a partir dessas reflexões, entendemos que a própria divisão que realizamos para organizar o material em dimensões, no capítulo anterior, é definida – antes mesmo de procurarmos por esses documentos – pelos princípios de seleção que produzem essas formas de circulação do sentido e não outras.

Segundo Zoppi-Fontana,

> o arquivo jurídico cristaliza um gesto de leitura no/do arquivo que desconhece um seu exterior, que apaga a referência a discursos outros, que se concentra sobre si mesmo, estabelecendo uma rede interna de citações datadas, de referências intertextuais precisas, que produzem um efeito de completude do corpo de leis que constituem o arquivo. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 05).

O *arquivo jurídico* da Reforma do EM já é organizado na direção de uma certa maneira de produzir reformas: constituído por projeto de lei, acompanhado de justificativa; medida provisória que faz a lei circular e produzir efeitos nas práticas antes mesmo de ser aprovada; lei que altera outras leis e define como isso será implementado nas escolas do ponto de vista financeiro etc. Ressaltamos, com Barbosa Filho (2018, p. 34), que o arquivo jurídico é uma materialidade distinta de outras materialidades escritas, pois não é feito para ser lido. Para o autor, o arquivo registra o limite entre dizer e não dizer, sendo, portanto, um lugar de silêncio, “um espaço de consignação e de coação da palavra, na medida em que a relação de inscrição do acontecimento já é rebatida pelo processo de textualização que articula a materialidade da língua à materialidade histórica do documento”. No limite, para Barbosa Filho, o arquivo não contém nada,

> mas articula na horizontalidade da sintaxe uma trama de discursividades distintas cujo efeito de linearidade satura a historicidade no efeito de sequência. É no desfazer desses efeitos que o analista deve trabalhar, na medida em que “a questão do sentido

> surge do interior da sintaxe" (Pêcheux, 2010b, p. 57). É, portanto, na relação entre a língua, como um sistema estruturalmente equívoco, e a discursividade que a leitura de arquivo se produz. (BARBOSA FILHO, 2018, p. 34).

Para desfazer as articulações e o efeito de saturação do arquivo jurídico, de que fala Barbosa Filho, é que o colocamos em relação com o arquivo pedagógico, o qual, no caso de uma reforma escolar, é necessário para desdobrar a circularidade dos gestos de interpretação em outra forma específica de textualização, legível àqueles apagados da interlocução com o arquivo jurídico, mas que ocupam lugares fundamentais para a prática sobre a qual ele dispõe, ou seja, professores e comunidade escolar. Isso mobiliza um arquivo pedagógico, onde se dão as negociações e debates diversos para que a lei funcione junto às secretarias de educação; os desdobramentos variados para que esses textos sejam legíveis aos sistemas de ensino; a adaptação dos textos jurídicos para o discurso pedagógico etc. Conforme Pequeno (2019, p. 174), "Essas formas de organização ressoam nas formas de leitura", produzindo seus efeitos, constituindo-se em clivagens subterrâneas, que produzem configurações particulares nos modos de leitura de arquivo.

Ainda, podemos dizer, parafraseando Guilhaumau e Maldidier (2016, p. 118), que o "tema" da *inovação* pode ser colocado entre o "horizonte de expectativa" do conjunto de possíveis e o acontecimento discursivo que realiza um desses possíveis. Para os autores, o acontecimento discursivo não se confunde com o acontecimento histórico, mas pode ser "apreendido na consistência dos enunciados que formam uma rede em um momento dado". No capítulo anterior, vimos que a Reforma do Ensino Médio é um acontecimento que coloca em jogo um enunciado, ou seja, que faz circular o apelo ao *novo*, à *inovação* na educação no Brasil, realizando, na língua, pela via do arquivo jurídico-pedagógico, uma demanda que já vinha sendo construída no País e no Estado de SC, terreno que era preparado pelo debate em outras instâncias sociais. No entanto, veremos a seguir que outro acontecimento vem somar ao da Reforma, produzindo novas condições de produção para este enunciado. É por este ponto que vemos a "relação entre língua e história que permite a instauração de gestos de interpretação" (SCHNEIDERS, 2014, p. 103), onde podemos observar a produção de sentidos, e onde vemos a temática da *inovação na educação* produzindo o "laço social no campo político" (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2016, p. 117).

Importante ressaltar, ainda, que a memória constitutiva do arquivo, segundo Orlandi (2003), é institucionalizada, ou seja, estabiliza, cristaliza, distribui sentidos. Segundo Zoppi-Fontana (2005, p. 05), "o arquivo, à diferença da memória discursiva, se estrutura pelo não-esquecimento, pela presença, pelo acúmulo, pelo efeito de completude. E, também, pela

autoria em relação a práticas de escrita, de legitimação, de documentação, de indexação, de catalogação, de permanência, de acessibilidade".

Para desestabilizar esses efeitos de sentido cristalizados, saturados, é preciso levar em conta a historicidade, remetendo a língua à história, as formulações às suas condições de produção. No tratamento que realizamos no capítulo anterior, buscamos apontar as possibilidades de uma leitura que desestabilize os efeitos de sentido dominantes, primando pela opacidade em detrimento da evidência. Mas acreditamos que encontraremos mais deslocamentos por meio da constituição/análise de um corpus experimental, que volta a desestabilizar o efeito de homogeneidade e completude, constituindo-se num espaço heterogêneo, não saturado e não linear. Para mostrar a configuração desse corpus, lançamos mão de outra noção cara à análise de discurso: *o recorte discursivo*.

## 4.2 O RECORTE E O CORPUS DISCURSIVO

Os recortes guiam a escritura do trabalho, funcionam "na tarefa de fazer a passagem da dispersão para a ilusão de unidade daquilo com que se está a trabalhar" (PAVAN, 2017, p. 13). Segundo Orlandi (1984, p. 14), o recorte é uma unidade discursiva, no sentido em que correlaciona fragmentos de linguagem-e-situação, "Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva". Ainda no âmbito do arquivo jurídico-pedagógico que desenvolvemos no capítulo 3, trabalhamos com a repetição e a saturação dos sentidos, uma vez que o levantamento das ocorrências de *inovação* serviram à organização do material e à compreensão da evidência do sentido circulante para inovação. Nesse sentido, a noção de recorte é essencial para a configuração do corpus de análise, uma vez que os recortes permitem "realizar uma 'varredura' no arquivo, seja para buscar regularidades dispersas nos diferentes domínios que o constituem, [...] seja, ainda, para estabelecer relações entre o processo discursivo do corpus em análise e suas relações com a exterioridade." (INDURSKY, 2013, p. 63).

O recorte funciona como um *fragmento* da situação discursiva porque não demanda nem por linearidade nem por completude. A linguagem possui tempo e espaço delineados pelas condições de produção da materialidade e das diversas relações para a qual apontam os textos que tomamos para observar uma situação discursiva. Se não é linear nem completo, precisamos *eleger* certos fragmentos de linguagem-e-situação. Logo, podemos afirmar que é o olhar do analista que faz o arquivo significar diferente em cada análise, afetado pelas próprias configurações do arquivo.

Diante do funcionamento específico do arquivo jurídico-pedagógico que constitui a Reforma, vimos que há certos efeitos de sentido dominantes para a forma material *inovação*, especialmente ligados ao campo da produtividade/empreendedorismo/economia e, por outro lado, ao campo da criatividade, sendo ambos atravessados pelos efeitos de sentido relacionados à tecnologia digital. A produção de certos efeitos de sentido – e não outros – cristaliza os sentidos pela memória institucional, como vimos. Dessa forma, entendemos que será produtivo colocar certas sequências discursivas, recortadas dos gestos de interpretação do sujeito-professor para *inovação* na educação, em relação aos sentidos cristalizados, pois é nesse encontro que podem, talvez, ser visualizadas as contradições e resistências em nosso corpus discursivo.

Para dar conta dessas possibilidades, propomos um recorte do arquivo pela via da noção de *autoria*, que nos permite olhar para os gestos de interpretação sobre a forma material *inovação*, procurando especialmente os pontos que desestabilizam o efeito de evidência, mas também buscando visualizar os processos discursivos que produzem as transparências sob as quais *inovação* na educação é ação/estratégia/produção ligada à criatividade/produtividade/empreendedorismo/autonomia quase sempre atravessadas pela tecnologia.

Assim, observamos algumas regularidades temáticas em nosso material, a partir das quais organizamos nosso corpus de análise. São elas:

1) Formações imaginárias e desentendimentos em torno dos significantes *novo/inovador/inovação*;

2) O paradoxo *inovação/tradição*;

3) O ensino remoto nos espaços enunciativos informatizados;

4) As resistências cotidianas.

Ressaltamos que essas regularidades permeiam as entrevistas e, muitas vezes, confluem nas análises, não sendo, portanto, uma organização estanque de cada uma dessas propostas.

## 4.3 A PANDEMIA: ACONTECIMENTO-RECORTE

Precisamos ainda colocar em questão o recorte realizado para constituir este material em corpus de análise, que precisou considerar as condições de produção que se impuseram no exato momento de constituição desse corpus: um momento em que uma

pandemia mundial se impõe e reorganiza a sociedade – e a forma escolar – em observação ao isolamento social. Nosso objetivo inicial com a realização de entrevistas era ter acesso ao gesto de interpretação do sujeito professor em relação à forma material *inovação na educação* no ensino médio catarinense. Com o acontecimento pandemia, esses relatos passam a constituir justamente "uma malha de enunciados" que relacionam a memória e a atualidade do funcionamento discursivo da *inovação* na educação. É o que Barbosa Filho (2018, p. 18) denomina de "acontecimento-recorte", quando um acontecimento, por sua espessura linguístico-histórica, serve como nó em uma rede de significações.

Eni Orlandi (2021) afirmou que a pandemia já pode ser considerada um acontecimento discursivo. Esse acontecimento, afirmou ela, domina as discursividades, uma vez que contagia não só posições sujeito, mas os sentidos das palavras, fazendo com que "sobre tudo o que dizemos paire a metaforização dessa ameaça global" (ORLANDI, 2021, p. 3). No entanto, precisamos observar, por meio das análises de nosso material, se há a força desse acontecimento que desloca sentidos, distinguindo nele as possibilidades de um acontecimento se dar somente no nível histórico ou afetar os âmbitos enunciativo e/ou discursivo.

Um acontecimento histórico possui a força de atualizar o modo como o mundo é simbolizado, modificando o modo como os sujeitos se constituem. Já um acontecimento enunciativo é aquele a partir do qual, segundo Cazarin e Rasia (2014, p. 207–208), "saberes e sentidos se movimentam, se (re)organizam, provocando novos efeitos de sentido, mas não a ponto de instaurar uma ruptura", como ocorre no acontecimento discursivo. No acontecimento enunciativo, os novos efeitos de sentido se dão no âmbito de uma mesma formação discursiva, "com a instauração de um nova posição-sujeito".

Por isso, para ser considerado um acontecimento discursivo, é preciso que haja uma mútua determinação: quando o acontecimento, em seu contexto de atualidade, convoca um espaço de memória e o reorganiza (PÊCHEUX, 1990, p. 17). O histórico afeta a estrutura linguística e reorganiza o modo como os sentidos são interpretados, instaurando um novo sujeito histórico. Segundo Barbosa Filho (2018), o acontecimento discursivo "transcende o fato histórico", inscrevendo o histórico no discursivo de uma maneira singular e contingente, o que fica marcado por meio das formas de nomeação, de significação, dando-lhe existência material.

Diante disso, se consideramos a pandemia como um acontecimento discursivo, entendemos que os sentidos dos enunciados sofrem deslocamentos fundamentais por conta do acontecimento histórico. Dito de outro modo, o acontecimento histórico da pandemia leva a novos modos de discursivização e faz emergir novas formas de subjetivação, sendo também um acontecimento discursivo, portanto. Assim, na pandemia, os dizeres relativos à prática

pedagógica não são mais significados da mesma maneira, retomando discursividades anteriores e "tensionando o alhures, o possível e o passado, sob a forma imaginária das relações de memória" (BARBOSA FILHO, 2018).

Segundo Orlandi (2020), no acontecimento pandemia, dois funcionamentos podem ser observados: por um lado, se observa a dificuldade de nomeação; de outro, há um excesso de palavras disponíveis. Na educação, aula vira *live*, palestra vira *webinar*, sala de aula vira plataforma, presencial vira remoto e assim por diante. No discurso oficial da Secretaria de Educação de Santa Catarina, este formato está sendo denominado *Educação em Rede*. Na mídia e na comunicação do Governo do Estado, a nomeação adotada é *trabalho remoto* e *educação remota.*

O significante *remoto* ganhou força durante a pandemia, sendo utilizado para todo o tipo de situação em que se está apartado, distante, seja do trabalho ou da educação, mas, nesse momento, tem sido relacionada especialmente ao meio digital. O enunciado *educação remota* abarca as diversas outras formas assumidas neste momento, que não são idênticas ao formato da *educação a distância*, a qual implica o acesso à internet e a interação entre alunos e professores, e entre os próprios alunos, por meio de aulas on-line, fóruns e que acontecem em um ambiente virtual de aprendizagem.

Sendo assim, entendemos que o termo *remoto* também possui um efeito de sentido – que acaba por retornar neste momento – relativo ao que é recuado no tempo, trazendo à tona funcionamentos pedagógicos de outras conjunturas, como o ensino via televisão e rádio, conforme foi adotado em alguns estados e países. Um outro possível efeito de sentido para *remoto* traz aquilo que é realizado com a necessidade de um intermédio, ou seja, justamente a opção adotada na rede estadual de SC para contemplar os alunos que não possuem acesso à internet ou possuem acesso limitado: o professor envia o material e as atividades de estudo para a escola, que imprime e entrega para o aluno ora diretamente na escola, ora por meio de funcionários da secretaria de educação nas casas dos alunos que não conseguem se dirigir à escola.

Por outro lado, a SED organizou a chamada "Educação em Rede", designação oficial para o modo de funcionamento da educação de Santa Catarina durante a pandemia, segundo apresentado no relato da professora 1 (doravante P1):

> **(SD1)**
> **[P1]** - Daí, pra pro governo, nesse momento, ela tá sendo chamada de educação em rede. É um termo, é um é um termo interessante, né? Tudo que eles falam ali nas webs, pro nosso registro, no nosso planejamento, no professor online, né? A gente já começa com isso, Educação em Rede, e aquilo que você fez, porque ela tá englobando dois momentos, né, aos alunos que têm

> acesso ao Classroom, que é uma das ferramentas ali do Google for Education, e aos alunos que não têm acesso, porque nós temos alunos que não tem a internet ou com acesso limitado... aí o que que tá fazendo? Adaptando essas atividades, que já tão adaptadas, pra forma impressa... então ela tá sendo chamada Educação em Rede.

Interessante pensar nesta nomeação por meio de uma análise realizada por Dias em relação à forma material "conhecimento em rede", afirmando que essa formulação "traz em si um processo de significação determinado pelas redes de conexão, através das quais circula" (DIAS, 2015, p. 285). Podemos deslizar essa reflexão para a *educação* no acontecimento pandemia, uma vez que *educação em rede* destaca a maneira da prática pedagógica circular, ou seja, na rede enquanto ambiente digital – sendo o Google Classroom o ambiente oficial. Por outro lado, na SD1, o sujeito-professor lembra que há também os alunos que não possuem acesso à rede digital, ao que se passa nesse espaço enunciativo informatizado. Aqui a *rede* é outra: é entrelaçamento de versões das atividades pedagógicas planejadas para circular em outro espaço, ou seja, "adaptando essas atividades, que já são adaptadas, pra forma impressa".

Diante disso, entendemos que o acontecimento pandemia remete a um conteúdo "perfeitamente transparente e profundamente opaco" (PÊCHEUX, 2002, p. 20), ou seja, paradoxal não somente em relação ao coronavírus – de um lado, *pandemia*, sobre a qual se enuncia os números, efeitos, medidas de prevenção, sintomas; de outro, *gripezinha* e as formulações absurdas que dela derivam – mas como um confronto discursivo que se dá em diversos outros domínios. Entendemos que os confrontos discursivos não só têm lugar nas práticas sociais, mas também as determinam, assim como o contrário é válido, constituindo uma sobredeterminação. Nesse sentido, na escolha por um termo e/ou outro, os confrontos discursivos que envolvem *pandemia, gripezinha, educação em rede, ensino remoto, síncrono, assíncrono etc.* tem seus efeitos na prática pedagógica, demandando respostas desta.

No entanto, sabemos, e Orlandi o reforça, que os sentidos não estão nas palavras, mas nas relações que se estabelecem entre elas e entre o dito e o não dito, lembrando que não é do mesmo sentido que se revestem as interpretações, e assumindo a importância do discursivo para a simbolização das relações de poder e, assim, da textualização do político. Por ora, podemos afirmar que o acontecimento pandemia reorganiza as práticas e também produz novos funcionamentos discursivos. Por esse motivo, no capítulo a seguir, olharemos para o corpus considerando essas suas condições de produção como constituintes, e não exteriores, aos sentidos.

## 4.4 A MONTAGEM DO CORPUS

As sequências discursivas que compõem nosso corpus foram pinçadas de uma série de relatos de professoras colhidos durante o mês de maio de 2020, por meio de entrevistas realizadas individualmente e de forma on-line, por meio da ferramenta de webconferências *Zoom.* Para chegar às seis professoras com quem conversei pelo Zoom, contei com uma rede de colegas professores que se disponibilizaram a divulgar entre seus contatos as necessidades desta pesquisa. Após receber o contato de alguns professores pelo aplicativo de mensagens Whatasapp, expliquei brevemente a pesquisa e questionei se trabalhavam no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina, sendo este o único requisito estabelecido como primeiro corte para seleção dos professores. Também questionei em qual das três modalidades do Ensino Médio trabalhavam, não sendo este um aspecto de corte. Confirmado isso, convidei-os a conhecerem a pesquisa em uma conversa síncrona individual para, então, decidirem sobre sua participação.

Nos dias agendados para a conversa, foi inicialmente explicada a pesquisa, e realizado o convite formal, sendo informada a necessidade de gravação para posterior utilização na pesquisa, ressaltando que não constaria identificação de seus nomes, escolas ou regiões. Foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo A) e ficou gravado o aceite, bem como enviado por e-mail e recebido assinado posteriormente[38]. As seis professoras que se disponibilizaram a participar pertenciam a diferentes cidades e regiões do Estado de Santa Catarina, atuavam no Ensino Médio, concordaram em ter a conversa gravada e realizaram a leitura do termo de consentimento (posteriormente assinado e enviado). Apenas uma das professoras não concordou com a participação via Zoom, sendo então o encontro realizado pela ferramenta Google Meet, cujo acesso era mais facilitado para ela, no entanto, a gravação da conversa com esta professora não pode ser aproveitada pela má qualidade do som.

Quatro delas são professoras do Ensino Médio Regular, uma do Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) e apenas uma do Novo Ensino Médio – ressaltamos que este é um programa de instauração recente e, portanto, ainda são poucas as escolas em que está

[38] Importante destacar que estes são os procedimentos estabelecidos pela Resolução CNS n. 510/2016 para a condução ética de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Portanto, de acordo com as condições estabelecidas no artigo primeiro da Resolução, não é necessária a aprovação e registro pelo Conselho de Ética e Pesquisa. Nossa pesquisa se enquadra no caso disposto no inciso VII: "pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito".
Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 26 jun. 2021.

implementado. Cada professora trabalha, em média, com 10 turmas, sendo que uma delas atua em 14 turmas. Apenas uma delas não é professora de língua portuguesa, somente de inglês, sendo outra professora das duas disciplinas. A maioria trabalha na rede pública há mais de 5 anos, uma delas desde 2002 e uma iniciou como efetiva na rede pública do Estado no ano de 2020, tendo antes contrato temporário com a rede em outro projeto.

As gravações das entrevistas foram transcritas, inicialmente, por meio de dois BOTs[39] de transcrição ortográfica disponíveis gratuitamente no aplicativo Telegram. Posteriormente, as transcrições foram revisadas pela autora com nova escuta dos áudios e verificação da transcrição automática. O BOT realiza a marcação de alguns aspectos prosódicos, como interjeições, mas não capta outros aspectos, como as pausas mais longas e as ênfases. Esses aspectos foram marcados pela autora através do uso de reticências e caixa alta respectivamente.

No âmbito da teoria discursiva, há que se observar essas especificidades e possibilidades das entrevistas orais. Nesse sentido, Vinhas (2015) aponta que a entrevista oral vem a ser "uma importante estratégia na 'escuta discursiva' de associações livres, as quais conduzem para a materialização de cadeias de palavras, expressões e proposições em relação metafórica.". Algumas dessas possibilidades, apontadas também por Souza (2000, p. 94), são as de observar os elementos prosódicos, as descontinuidades ou quebras nos fluxos de fala como via para "investigar o processo discursivo que submete o falante a uma maneira de habitar a língua e tornar-se sujeito nela e no discurso que lhe dá passagem". Nesse sentido, hesitações, pausas e interrupções dos sujeitos envolvidos nos fragmentos enunciativos analisados constituem-se em possibilidades produtivas para a análise.

Para nortear a conversa, então, foram elaboradas algumas questões abertas e pouco estruturadas (RAUEN, 2015). Sendo assim, optamos por trazer (no Anexo A) trechos dos relatos agrupados por recortes compatíveis com aqueles já abordados ao longo da tese, e não organizados por entrevistado ou seguindo ordem de perguntas, uma vez que cada entrevista tomou rumos distintos dependendo das respostas que as professoras traziam. Mesmo assim, o roteiro inicial de perguntas motivadoras da conversa poderá ser consultado no Anexo B.

[39] Diminutivo de *Robot*, os BOTs são softwares geralmente utilizados para simular certas ações humanas de forma automatizada, por meio de programação de inteligência artificial. No caso dos BOTs de transcrição disponíveis no app Telegram, é preciso enviar áudios em tamanhos específicos e fornecer um comando, como /start para iniciar ou /portuguese para escolher a língua. Após alguns segundos, obtém-se, como resposta, a transcrição do áudio enviado. Esta ferramenta auxiliou na agilização do processo de transcrição inicial, a qual foi posteriormente revisada pela pesquisadora. Observamos que a ferramenta marcava as pausas longas com ponto final (.) e interjeições, mas não marcava pausas curtas e ênfases em determinada palavra. Também não reconhecia certas palavras, substituindo por outra de sonoridade semelhante.

Como vimos anteriormente, um arquivo não é um conjunto fechado de todos os documentos pertinentes a uma questão, embora tenhamos a ilusão de que seja. Essa ilusão em torno do arquivo é o que leva o sujeito a coincidi-lo com as instituições, ou seja, tomar o que está acessível e disponível como o que é próprio de uma instituição, como se fosse capaz de responder às questões em torno da qual ele é constituído. Essa reflexão se faz importante por conta do nosso gesto de análise, o qual visa observar os desdobramentos da forma material *inovação na educação* na prática pedagógica. Assim, diante do conjunto de relatos que constituímos com as entrevistas, colocamos questões que tornaram possível observar os gestos de interpretação dos professores diante do arquivo que se apresenta como equivalente à questão da *inovação* na educação. Em relação a isso, questionamos: Que saberes o sujeito professor mobiliza sobre a *inovação*? Em que medida esses saberes mobilizados coincidem com o arquivo "oficial", aquele das leis e documentos que se oferecem como disponíveis e evidentes a ele? Que rupturas e contradições instauram?

Nos deparamos, então, com a dificuldade de analisar o gesto de interpretação realizado pelo professor em uma prática à qual não temos acesso. Quer dizer, entendemos que a prática é, sempre, imaginária: a representação que o analista faz da prática que ele próprio observou; a representação do professor sobre a própria prática; a análise dos comentários sobre uma prática, e por aí vai. Não há possibilidade de coincidência entre o gesto de interpretação do analista com o gesto de interpretação do sujeito da enunciação (nesse caso, não só o professor, mas a própria pesquisadora no contexto de entrevistas). As condições de produção de ambos os gestos são diferentes e determinam diferentes interpretações, mesmo no caso de se tratar do mesmo indivíduo.

Portanto, é preciso assumir que estamos sempre diante de um imaginário, o qual tentamos analisar pela via da textualidade a que temos acesso. Em nosso trabalho, essa textualidade está formulada nos planos de aula e planos de ensino fornecidos pelo sujeito professor do ensino médio de Santa Catarina; em seus relatos; no ambiente digital, no qual as atividades de aula são postadas; e nas próprias atividades dirigidas aos alunos.

Sendo assim, ao decidirmos trabalhar com estas materialidades, assumimos certas hipóteses que são em si mesmas políticas e ideológicas de nossa parte. É o que ressalta Pêcheux, ao relatar, em *As massas populares são um objeto inanimado?*, um experimento realizado para configurar um corpus de análise. Isso nos remeteu às condições de realização de nossa pesquisa, não por se tratar de experimento similar, mas pelas particularidades envolvidas no trabalho com um corpus composto por relatos de professores, em que o gesto de seleção que recorta o arquivo é ainda mais fortemente afetado pelas posições ideológicas do pesquisador. Dessa forma, a

opção pelo trabalho com entrevistas configura a hipótese de que, através dessa forma de abordagem, acessamos posições e sentidos que não estariam presentes somente nos planos e atividades de aula, bem como podem trazer à tona certos equívocos e deslizamentos de sentido e marcar contradições produtivas para nossa análise. É isso que veremos no capítulo a seguir.

# 5 DA EXPERIÊNCIA EM GESTOS: DESDOBRAMENTOS E CONTRADIÇÕES NA/DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

> *A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo.*
> (Jorge Larrosa)

Março de 2020: no retorno de Portugal, quando a pesquisa finalmente começa a se delinear, e me preparo para realizar contato com as escolas da rede pública de Santa Catarina onde realizaria um trabalho de campo, observando aulas e buscando materiais para compreender o funcionamento do Novo Ensino Médio na prática pedagógica, a pandemia de coronavírus nos lança a um isolamento social que, imaginávamos, duraria algumas semanas ou, no máximo, meses.

Março de 2021: faz um ano que as condições de produção da minha pesquisa – e as de nossas vivências – se modificaram substancialmente. Ter entendido as mudanças que isso acarretaria à pesquisa foi fundamental para chegar a este ponto, em que reorganizamos a forma de coleta do corpus discursivo.

A pandemia é, sem dúvidas, um acontecimento histórico. A pandemia pode ser vista também como um acontecimento discursivo, como vimos anteriormente. Atualmente, em condições sanitárias gravíssimas no Estado de Santa Catarina e no Brasil, discute-se o retorno presencial das aulas sem estarem os professores e a comunidade escolar vacinados. Enquanto isso, nos debruçamos a compreender o que, agora, parece ser parte do passado, atualizando os dizeres através da análise, ainda tentando compreender inovação, educação, tecnologia... e, agora, também, pandemia.

Neste capítulo, pretendemos desenvolver uma análise pautada no batimento entre os documentos tratados nas dimensões jurídica e pedagógica com os relatos e as atividades dos professores com quem conversamos. Em nosso entendimento, a noção de *autoria* é fundamental para olharmos as determinações e contradições que afetam o sujeito professor sobre as dimensões que discursivizam sua prática institucionalmente, recortando, portanto, o arquivo e auxiliando no movimento de constituição-análise do corpus.

Lembramos, ainda, que a forma material *inovação* está relacionada, no discurso oficial da educação média de Santa Catarina, à criatividade, autoria e produção de

conhecimento. Diante disso, buscamos responder neste capítulo: em que medida o professor ocupa uma posição de autoria e de que forma *autoria* se relaciona à *inovação*?

Em nosso corpus, observamos alguns dos principais gestos de interpretação que os sujeitos-professores produzem sobre *inovação* na educação, interpretando as normatizações do arquivo jurídico-pedagógico que ressoam e se atravessam em seus dizeres. Também veremos a inscrição dos sujeitos na função-autor, modalizando e organizando seus dizeres de acordo com as projeções imaginárias envolvidas em uma situação enunciativa como a da entrevista.

## 5.1 INOVAÇÃO E DESENTENDIMENTO: AS PROJEÇÕES IMAGINÁRIAS

> *Tudo se passa como se problematizássemos na prática nossos modos de circulação de informação e de troca de mensagens e, para isso, nos perguntamos ou fazemos o nosso interlocutor ouvir a nossa relação com ele quando ele esperava apenas a eficácia da transmissão da mensagem, ou então a ressonância poética quando ele pedia por uma referência descritiva. Como bufões, nos fazemos desentender para revelar que o mal-entendido é a essência da comunicação.* (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 59)

A entrevista como opção metodológica de pesquisa – comum às ciências sociais e por vezes ainda um tanto estranha à AD – constitui-se, segundo Rauen (2015, p. 323), em uma "interação verbal não convencional" e controlada, uma vez que a relação estabelecida entre entrevistado e entrevistador é determinada pelos objetivos que circundam aquela situação. Assim, mesmo no caso das chamadas entrevistas semiestruturadas, que foi nossa opção para este trabalho, há uma certa roteirização prévia, ainda que não seja seguida uma ordem e não sejam feitas todas as perguntas previstas. Dessa forma, apesar da entrevista se dar de forma oral – o que, idealmente, proporcionaria uma certa abertura – os sujeitos envolvidos não escapam às determinações e projeções imaginárias que envolvem este tipo de situação. Pelo contrário, pode haver a ilusão de se estar em uma conversa informal, mas há certas formas de coerção que indicam ao sujeito que nem tudo se pode dizer, nem tudo se pode perguntar e, ainda, que se pode e deve dizer de certa maneira e não de outra.

Para pensarmos discursivamente nas entrevistas como uma possibilidade de análise, observaremos isso no nível da *função-autor,* lembrando que esta é uma função enunciativa/discursiva. Inicialmente, temos que pensar estes relatos em seu funcionamento discursivo, ou seja, como uma "atividade estruturante de um discurso determinado, por um

falante determinado, para um interlocutor determinado" (ORLANDI, 2011, p. 61). Sendo assim, entendemos que o funcionamento discursivo se dá mediante certas condições de produção, sendo a interlocução – no sentido de "formações imaginárias, de representação, de posição dos sujeitos no discurso" – parte dessas condições essenciais, havendo "uma modulação do nosso discurso e da nossa identidade nas diferentes relações. Essa modulação se faz em direção ao *para quem* do discurso e a contraditoriedade, então, é a seguinte: o sujeito é o *mesmo* e é *diferente* simultaneamente." (ORLANDI, 2011, p. 189).

Pensando que a função de autoria é um modo de estabelecer a interlocução através de formações imaginárias, as quais têm base no discurso, quando eu, *pesquisadora-entrevistadora-professora*, ocupo o lugar de sujeito desta enunciação – me colocando diante de outra professora para dela obter respostas – sou afetada também pelas ilusões de todo sujeito. Não importa, portanto, ao sujeito da enunciação que ele seja também um analista de discurso, achando que desse lugar há possibilidade de recuo. O recuo da análise se perde quando nos colocamos como sujeitos dessa enunciação, aí inscritos *na* e *pela* língua, uma enunciação e um discurso diferentes, portanto, da própria análise. Nessa outra enunciação, a da análise, é preciso o recuo do sujeito, um recuo do tempo e do espaço da enunciação, para ser possível perceber, nos equívocos e mal-entendidos, o que há de mais próprio na língua.

Assim, a mesma ilusão de que o dito não poderia ser dito de outra maneira, que afeta todo sujeito, os afeta também quando no lugar de entrevistador e de entrevistado. Essa ilusão tem a ver também com um imaginário de língua enquanto instrumento de comunicação perfeito, não sujeito a falhas (*destinador-mensagem-destinatário*) e, quando falho, justificado como um mal-entendido, em que um dos interlocutores deve dizer de outro modo até que haja compreensão mútua do que se quis dizer.

Neste lugar, não é possível acessar o acaso, abrir-se à contingência dos relatos, pelo contrário, deste lugar busca-se o fechamento dos sentidos, o acesso às exatas respostas para as perguntas da entrevista que – sejam elas estruturadas, semiestruturadas, abertas ou não – não deixam de determinar os dizeres dos sujeitos que ocupam o lugar de entrevistador e entrevistado, como aquilo que é possível de ser enunciado nesta situação enunciativa controlada.

O trecho a seguir aponta para um desentendimento produtivo para observarmos este ponto:

> **(SD2)**
> **Profa. 1 (P1) -** É que eu fiquei preocupada quando eu vi o título, porque a nossa escola, né, uma é pequena, uma escola de um bairro pequeno, é grande mas é pequeno, e ela não tem ainda o, eu não tive acesso ao termo inovador, né? O ensino inovador tem uma escola só.

> **Pesquisadora** - Não, depois é eu dei uma pesquisada em quais escolas implantam os programas, pode até entrar sim nessa dimensão, pode entrar o Inovador, pode entrar o Novo...
> **P1** - /Novo de diferente, no caso...?
> **Pesquisadora** - /O de tempo integral.../ é mais como analisar o termo mesmo. Do que o que tá se chamando de educação...vou até botar em itálico aqui, né? Entre aspas... /não, não te preocupa, por isso que eu até te perguntei antes, tá?
> **P1**- /...Ela tá esperando que eu tô no Novo, eu não tô.

Neste recorte, podemos olhar, inicialmente, para a confusão em relação ao referente do qual se fala. A pesquisadora realizava a leitura do termo de consentimento com a entrevistada, que neste momento visualiza no título provisório da tese o termo *inovação* ("A dimensão discursiva da *inovação* no ensino médio de Santa Catarina") e manifesta sua preocupação quanto ao fato de não estar trabalhando em uma das modalidades do ensino médio que seria o que ela chama de *inovador*. Há um deslizamento de *inovação* para *inovador* e, posteriormente, para *novo*. Esse deslizamento aponta para a opacidade de *inovação* e para a disputa dos sentidos de *inovação* na educação, uma vez que, como vimos em capítulos anteriores, há efeitos de evidência em torno da forma material inovação que apontam para tecnologia, empreendedorismo e para a constituição de um arquivo jurídico-pedagógico do Novo Ensino Médio.

Nas formulações: "eu não tive acesso ao termo *inovador*", "O ensino *inovador* tem uma escola só", "*novo* de diferente, no caso...?", e "...Ela tá esperando que eu tô no *Novo*, eu não tô", vemos um desentendimento quanto ao referente, que pode ser ancorado nas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997b, p. 83): "*de que* lhe falo assim?" e "*de que* ele me fala assim?"; que também é relativo aos efeitos de sentido em jogo na entrevista: *o que a pesquisadora quer de mim?* (imaginário marcado em: "*ela tá esperando x*"); *O que eu posso dizer sobre o referente inovação do lugar que ocupo?*, dizeres pelos quais o sujeito precisa se responsabilizar por meio de um termo de *consentimento livre e esclarecido*.

As projeções imaginárias são do nível da interlocução, estando relacionadas, portanto, ao esquecimento n. 2, aquilo que eu imagino que o outro necessita saber. O sujeito formula, portanto, na presença imaginária do outro. Quando ocorre o desentendimento, observamos que não há uma adequação da projeção do "leitor virtual" com o leitor real. A tentativa de adequação falha, porque a professora já ocupa determinado lugar do qual só pode (imaginariamente) dizer/entender de uma maneira.

Observamos, então, que essa é uma discussão entre posições de sujeito diferentes, uma vez que, enquanto sujeito da enunciação ocupo, imaginariamente, no momento da entrevista, um lugar de pesquisadora, que é um lugar de conhecimento teórico, de saberes científicos sobre o pedagógico. Já a professora ocupa um lugar, também imaginário, de saberes

práticos. Há, portanto, um embate entre essas posições sujeito que causa o desentendimento: prof. 1 quer delimitar o referente, ou seja, saber a que práticas e programas o termo inovador se refere (*EM inovador? Não trabalho no inovador, ela tá pensando que eu to [trabalhando] no novo eu não to*), enquanto para a pesquisadora, inovação é da ordem de um saber teórico, analítico, tratando-se, portanto, de um outro referente. Da posição sujeito professor, portanto, a escolha do termo modifica o tipo de escola, de currículo, de contrato de trabalho, elementos pragmáticos da educação. Dito de outro modo, há um deslizamento de sentidos entre novo/inovador que é da ordem do pragmático, interferindo de tal forma que tanto faz como se nomeia, pois o que vale para o sujeito do lugar de professor é o que vai ser possível, ou não, na prática.

O desentendimento presente aqui aponta ainda para o atravessamento e a determinação de outros dizeres, notadamente aqueles relativos às diversas nomeações adotadas pela SED-SC em relação ao Ensino Médio: *Ensino Médio Integral de Tempo Integral* (EMITI, desde 2017), *Novo Ensino Médio (NEM), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador* (programa de ações – reforço escolar, oficinas – realizadas no contraturno, lançado em 2009 como forma de iniciar a ampliação do tempo dos alunos nas escolas). Essas diversas nomenclaturas, que tem por consequência um desentendimento sobre aquilo de que se fala, nos mostram que há um jogo, vindo do discurso oficial, com a equivocidade do que pode ou não ser *novo* ou *inovador*. Funcionamento semelhante ocorre na SD3:

> (**SD3**)
> [P3] - E aí, assim, eu achei, mas assim, nada, eu, eu, eu confesso pra ti assim, que a formação que eu tive foi um documento que eles passaram na formação inicial deste ano, né? desse novo Inovador ... e assim em termos de documento.../
> [Pesquisadora] – /Quando tu fala *Inovador*, só pra eu entender, tu não tá falando.../
> [P3] - /é o Inovador, não é o EMITI, tá? É né? Tem o EMITI que foi o primeiro, né? Que é o integral. E o Inovador é o que eles querem propor pra todos.../
> [Pesquisadora] - É o Novo. É um novo, porque o Inovador tem aquele programa que é, que já é antigo, né? Quando fala inovador, tu tá falando do Novo agora...?
> [P3] - Na verdade, existe... porque ali, ali na [cidade], que foi aí onde eu fui trabalhar, eles falam Inovador, mas é EMITI. Nós não temos um Novo Inovador.
> [Pesquisadora] - Tá. Entendi.
> [P3] - Então, quando eu falo inovador com relação a trabalho, eu estou falando do EMITI, eu trabalho com EMITI.

Há, então, um desentendimento que é anterior àquele da situação enunciativa: o desentendimento, pelo sujeito-professor, daquilo que vem como uma ordem, ou seja, os programas e nomenclaturas vindos do governo e impostos como normas. Para Rancière (1996), há no desentendimento a manifestação de uma divisão política, entre quem partilha e não partilha da mesma língua. Desse modo, compreender o *Novo* Ensino Médio ou um Ensino

Médio *Inovador* seria compreender a ordem que está associada aos termos, já que compreender, nesse caso, é compreender uma ordem.

Dissemos anteriormente que se trata de um jogo com a equivocidade dos termos, que tem origem no discurso oficial – jurídico-pedagógico. A esse jogo corresponde uma *resistência* do sujeito-professor, resistência simbólica que é, portanto, da ordem do discurso, e que pode produzir um furo nos rituais, conforme propõe Pêcheux: "não entender, ou entender errado; não escutar as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo [...] desestruturar o léxico jogando com as palavras..." (1990, p. 17). O desentendimento entre os termos *novo/ inovador* pode ser percebido como marca de uma resistência que é inconsciente, mas que produz um movimento na aceitação passiva dos sentidos dominantes, ou seja, a recusa de um Novo Ensino Médio, programa que vem da secretaria de educação e do MEC, e que os professores teimam em chamar de Ensino Médio Inovador.

Para Rancière, o desentendimento é uma situação em torno de uma palavra em que "um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro". Quer dizer, não seria o conflito em que cada um dos interlocutores diz uma coisa, mas sim uma disputa em torno de uma mesma palavra. É o que acontece entre pesquisadora e professores nessas SDs 2 e 3 e nos leva a perguntar sobre esse funcionamento discursivo: o que é *novo e inovador* em torno do Ensino Médio de Santa Catarina para os sujeitos inscritos em diferentes posições?

Vemos, portanto, que não se trata de uma simples confusão acerca dos nomes que os programas de Ensino Médio levam, mas como cada sujeito, do lugar que ocupa, vai compreender o mesmo termo. Para Rancière, o desentendimento ocorre "porque, embora entenda claramente o que o outro diz, ele não vê o objeto do qual o outro lhe fala; ou então porque ele entende e deve entender, vê e quer fazer ver um objeto diferente sob a mesma palavra, uma razão diferente no mesmo argumento" (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

Tanto o desentendimento quanto uma tentativa do fechamento dos sentidos, própria da função-autor, ficam marcados também nos dizeres do sujeito-pesquisador em: "pode entrar o Inovador, pode entrar o Novo..." e "vou até botar em itálico aqui, né? Entre aspas...", na SD2, e em "Quando tu fala *Inovador*, só pra eu entender...", na SD3, quando o sujeito busca conter a deriva e o deslizamento dos sentidos, especialmente quando menciona a colocação do termo *inovação,* ainda comentando o título provisório da tese, em itálico ou aspas, como se esses elementos gráficos fossem capazes de impedir os desentendimentos em torno de um referente que é político e ideológico.

Como afirma Coracini (2011, p. 146)

> mesmo que se tente impedir a disseminação de sentidos, vedando as brechas da língua no fio do dizer, sempre e inevitavelmente escaparão sentidos outros – indesejáveis, inadequados ou interditados por e numa dada formação ou prática discursiva – irromperão fragmentos, fagulhas do Real que apontam para o não-todo, para o impossível de dizer e para o impossível de não dizer.

Podemos visualizar, então, a inscrição dos sujeitos em uma posição dividida: a pesquisadora, por um lado, se inscreve na posição-sujeito *pesquisador/analista de discurso*; por outro, se inscreve como *sujeito do discurso pedagógico*, o que lhe dá parâmetros para formular, selecionar e recortar as perguntas aos professores.

Já o sujeito-professor também se encontra dividido quando se mostra em um desentendimento com suas próprias formulações, lembrando-nos que o sujeito não diz sozinho, que os dizeres não têm origem no sujeito e, ainda, que ele próprio negocia a disputa de sentidos em torno do termo *inovador*. Resgatemos dois momentos da SD3:

> [P3] - é o Inovador, não é o EMITI, tá? É né? Tem o EMITI que foi o primeiro, né? Que é o integral. E o Inovador é o que eles querem propor pra todos.../
> [P3] - Então, quando eu falo inovador com relação a trabalho, eu estou falando do EMITI, eu trabalho com EMITI.

Assim, por um lado, o sujeito traz *Inovador* como o programa relativo à Reforma do Ensino Médio (*que eles* [secretaria, MEC, Governo] *querem propor pra todos*), negociando com os sentidos produzidos em outra posição-sujeito; por outro lado, marca a posição-sujeito professor, já que "*quando eu falo inovador com relação a trabalho*", está produzindo outros sentidos. Ainda no que tange à ilusão de controle, vemos o sujeito-professor também insistentemente tentando dizer de outro modo para confirmar o sentido em:

> (SD2) "Novo de diferente, no caso...?"
> (SD3) "quando eu falo inovador com relação a trabalho, eu estou falando do EMITI"

o que nos leva a perceber o receio do sujeito em definir, em conceituar o referente para, só então, responsabilizar-se pelo dizer e implicar-se na pesquisa.

Para Coracini, a língua funciona como um tamponamento:

> Ora, a língua, com sua gramática, suas formas de combinação (sintagmática e paradigmática), com suas regras (ou regularidades) – que camuflam a heterogeneidade, a dispersão, que lhe é constitutiva – tenta funcionar como um tamponamento, impedindo a irrupção de fragmentos do inconsciente. No entanto, como sabemos, a língua é porosa, isto é, faltosa, furada, de modo a permitir que as formações do inconsciente se manifestem como sintomas do Real à revelia da vontade (consciente) do sujeito, sob a forma de atos falhos, lapsos, chistes, sonhos... (CORACINI, 2011, p. 146)

É pela função-autor que podemos compreender melhor esse funcionamento, uma vez que, segundo Orlandi (2012a, p. 113), havendo um sujeito que "se coloca na origem do dizer, produzindo efeitos de coerência, não-contradição, progressão e fim", se dá justamente um dos efeitos mais fortes da função-autor, que é a produção imaginária de unidade pelo sujeito na tomada da palavra. Tal efeito corresponde à injunção da responsabilidade que afeta a forma-sujeito histórica, o sujeito de direitos e deveres, individuado pelo Estado em relação com as Instituições (ORLANDI, 2012a).

Isso também aponta para uma resistência, como vimos anteriormente, que se apresenta pela via do inconsciente, agora em relação à própria pesquisa: "/ela tá pensando que eu tô no Novo eu não tô...", diz P1, questionando talvez a legitimidade/necessidade da sua participação na pesquisa. Responder ao imaginário do pesquisador, falar da sua prática respondendo a este imaginário gera um incômodo. Ao mesmo tempo em que o sujeito-professor parece possuir o desejo de falar, manifestado pela fluidez da conversa, pela quase prescindibilidade de perguntas por parte da pesquisadora e pelas interrupções para tomada da palavra (marcadas nas transcrições com / ), também observamos a resistência em pontos específicos da conversa que apontam para a força da impossibilidade de tudo dizer e da responsabilidade pelo dito, advinda do jurídico. Sobre isso, Claudine Haroche afirma que:

> A injunção a dizer, feita ao sujeito, não está desligada de seu silenciamento. Esta injunção que o torna responsável por seu propósito, que o inscreve inteiramente, sem distanciamento possível, nesta prática de um dizer exaustivo para aí o (de)ter, aí o (re)ter, procura assim rejeitar para a inexistência, ou para a ambiguidade de um não dito, o que – omissão, restrição, reticência, reserva – abre sobre um espaço precário, irredutivelmente individual, ameaçante para as instituições. Espaço do incerto, da falta, do alusivo. Espaço do não sistemático, do aforismo, da interpretação, na qual o sujeito, levado pela vontade de dizer, chega a resistir a esta injunção de tudo dizer... (HAROCHE, 1992, p. 14).

Funcionamento semelhante ao descrito por Haroche, presente na SD2, é observado em outra sequência discursiva, esta recortada da entrevista com a profa. 6, em que o sujeito-professor se interrompe ( / ), na resistência à injunção de tudo dizer:

> (**SD4**)
> [P6] é que eles também.../...eu vou falar porque você não vai mostrar pra ninguém o áudio.

Dentre tantos aspectos em que toca esse dizer, ele também remete aos limites da entrevista como objeto da AD: como analisar uma formulação que só existe porque se acredita que não será ouvida/vista? Como se trata essa contradição discursiva e politicamente? Entendemos que há um desejo de dizer mais, há uma injunção a que tudo seja dito, mas há também uma injunção a que o sujeito se responsabilize pelo dito. É o que fala Haroche: o sujeito

é responsabilizado, individualizado na gramática e no discurso. P6 começa dizendo: "é que **eles** também.../" e aí (...) se detém, se interrompe (/) e se censura em uma pausa longa (...). Quando enuncia que *vai falar porque a pesquisadora não vai mostrar pra ninguém o áudio*, o sujeito lembra da situação em que se encontra: entrevista gravada para uma pesquisa que será publicada. Assim, questionamos:

1) Quem são **eles** na SD? Pela fala anterior, da pesquisadora, entendemos que **eles** remete aos órgãos (SED especialmente) aos quais responde, o que foi anteriormente mencionado pela pesquisadora para dizer que não obteve acesso ao funcionamento pedagógico pela SED: "Porque nesse momento, e ainda mais com a pandemia, ahm pra eles tá... tá tudo muito complicado";

2) E quem é **ninguém**? Na medida em que P6 se inscreve no discurso pedagógico, existe uma relação de interlocução com a pesquisadora, que se encontra fora deste, inscrita no discurso científico. Esse **ninguém** seria alguém de fora do discurso pedagógico, talvez aqueles que se inscrevem no discurso científico, que irão ler a tese?

Diante desses questionamentos, nos colocamos a pensar sobre a dimensão política dos dizeres sobre a prática pedagógica, simbolizada pelas críticas que o professor deseja formular sobre ***eles*** em seu discurso. Essa dimensão política fica protegida pelo próprio discurso pedagógico, e só nesse âmbito parece poder ser enunciada, não podendo ultrapassar essa fronteira. Isso nos leva a perguntar: por que a dimensão política do discurso pedagógico funciona deste modo?

Importante ressaltar ainda uma memória de que esse funcionamento sempre se deu assim: dentro da escola, a dimensão política da prática pedagógica é muito forte, mas há uma proteção, como se funcionasse uma coerção da ordem do que "não se pode/deve enunciar" para fora destes portões. Quer dizer, identificamos aqui uma contradição: o sujeito se inscreve como "mau sujeito" desse discurso na Escola, espaço onde se pode e deve posicionar criticamente em relação aos programas e leis do Governo que determinam a educação. No entanto, ao mesmo tempo, ele simula ser o "bom sujeito" em outra instância, ou seja, fora do espaço escolar, onde entende não poder se colocar nessa posição crítica, política, por conta dessa coerção sobre a qual não se fala. Paira uma "ameaça" que produz medo: medo de perder o emprego? Medo de sofrer punições? De que ordem seriam essas punições?

Há uma contradição latente também neste ponto: sabe-se que há sobra de vagas para o cargo de professor estadual, vide os recorrentes processos seletivos abertos pelas secretarias de educação para contratação de professores temporários. Ao mesmo tempo, não é preciso ressaltar a desvalorização desta categoria. Ora, não funciona, para a profissão professor, a

autorregulamentação do mercado, a lei da oferta e da procura? Se o mercado carece de profissionais, se justificaria esse medo de dizer e se inserir numa dimensão política de sua prática também para fora dos portões da escola? Entendemos, portanto, que funciona alguma forma de coerção simbólica à autocensura, ao silenciamento do professor.

Nesse sentido, pensemos em programas como o Escola Sem Partido, que disseminam a necessidade de silenciar certos dizeres, por exemplo. Há determinações anteriores ao próprio Escola Sem Partido, um medo que já está instaurado e que vem ecoar nessa proposição. Quando se fala de *escola* fora dos portões da escola, os dizeres são de outra ordem. A escola é um lugar de resistência, cujos portões são fronteiras simbólicas que não permitem certos dizeres de lá saírem. Da mesma forma, também não se entra facilmente neste espaço: mudam-se os governos, mudam-se os programas, as políticas, mas *a escola não muda*. Essa constatação é geralmente feita como uma crítica e como ponto onde se justifica uma tal "crise da educação", dizer recuperado da ordem do senso comum, como vimos anteriormente. Neste trabalho, no entanto, acolhemos *a escola não muda* como ponto de resistência: se as trocas de governo têm por consequência as descontinuidades de programas para a Escola, o que permanece seria da ordem de uma resistência simbólica. Retomaremos este ponto mais à frente.

## 5.2 INOVAÇÃO E TRADIÇÃO: PRÉ CONSTRUÍDOS E MEMÓRIA

Vimos anteriormente que a *inovação*, na educação de Santa Catarina, é forma material mobilizada nas leis, nas práticas, nos dizeres que permeiam e moldam o ensino médio do Estado. Vimos também, nas SDs analisadas na seção anterior, que há desentendimentos e projeções imaginárias funcionando na situação enunciativa das entrevistas: em relação ao que a pesquisadora imagina que o professor pode lhe dizer, ao que o professor imagina que pode ou deve dizer etc. As respostas do sujeito-professor, em parte, atendem às projeções imaginárias envolvidas na situação de entrevista. Mas também apontam para pré-construídos que sustentam o que se pode e deve dizer sobre educação e sobre inovação e que colocam em relação o dito e o não-dito. Portanto, nesta seção, buscamos identificar que gestos de interpretação o sujeito-professor produz sobre *inovação*, bem como que marcas do intradiscurso nos permitem recuperar pré-construídos que constituem tais gestos.

Segundo Orlandi (1998, p. 10), as práticas de leitura do analista consistem em relacionar o que "é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o

que é dito de outro". Dessa forma, procuramos a presença do não-dito no fio do discurso, ou seja, naquilo que, dentre tantos dizeres possíveis, foi formulado pelo sujeito.

Desse modo, retomamos algumas perguntas que foram postas no início desta pesquisa: que gestos de interpretação podem ser produzidos, do lugar de professor, sobre *inovação* na educação? Que pré-construídos atravessam essas formulações? Para responder a essas questões, olharemos para as SDs 5 e 6 a seguir:

> (**SD5**)
> **[P3]** - Aí, Debbie eu, eu, assim, eu via que os meus alunos do ensino médio regular, lá em [cidade], não tinham muito interesse. E um dia eu fui trabalhar um gênero textual com meus alunos, que era resenha, e eu usei um conceito meu, meu não, assim que eu tinha colhido, mas que tava muito ainda preso com a questão tradicional de escrita, sabe? É... de veículos formais, assim, jornais ou, né, enfim.
> E aí, um dos alunos que eu gostava bastante, o [Fulano], ele falou assim pra mim: "profe, essa resenha aí não, não é aquelas que tem no YouTube?", aí ele falou o nome que eu não me lembro... "Que tem de produtos...", eu digo: é isso!, me me ensina, me fala como é que é isso. E aí, ele me deu uma aula, né? Me atualizou. E aí, naquele momento, eu vi assim, poxa, por mais que eu me esforçasse, assim, por aulas diferentes e atrativas, mas era na MINHA visão daquela professora, né, que pesquisou em Barsa, que muito presa a materiais, assim, tradicionais, né? E aí, também tinha as estagiárias que iam lá e faziam as perguntas e aí eu fui percebendo que eu era mais tradicional do que eu imaginava, fiquei horrorizada! entrei em crise, assim. Mas uma coisa, eu sabia, que era preciso mudar essa questão, né,
> no, aí, meu Deus, a minha, ai, não acredito. A bateria. Cadê o? [interrompida a gravação]

> (**SD6**)
> P3 - Na verdade, assim, eu já tinha ouvido falar, porque ano passado, eu fiz aquela formação do ensino fundamental, dali da, do, da construção do documento da Base nossa catarinense. E aí, essa minha amiga, a gente se conheceu, né, no curso, e ela totalmente apaixonada, né, pelo [~~0~~ =-Ensino Médio] Inovador. Me contou maravilhas e aí falou do Instituto Ayrton Senna, que ajuda muito a escola dela, e um monte de projetos, e eu fiquei, assim, fascinada. Sabe aquela coisa assim de que, "nossa, a gente tá precisando disso!"? Porque eu, como professora, tava achando que o nosso ensino regular ele não era atraente o suficiente pro público que nós temos hoje e que realmente nós tínhamos que nos reciclar - essa questão que aconteceu agora com a pandemia já era pra ter acontecido, sabe? - Então, assim, eu ouvi aquilo e assim, sabe, mas bem que eu podia um dia trabalhar numa escola que tivesse isso, pra eu também poder fazer essa diferença, mas, enfim, vou pegar disso e tentar aplicar, né, com as turmas que eu trabalho, enfim, porque eles também merecem diferente, novo.

Na SD5, o sujeito-professor enuncia sobre sua prática, trazendo uma oposição entre práticas alinhadas aos seus saberes [*E um dia eu fui trabalhar um gênero textual com meus alunos, que era resenha (...) mas que tava muito ainda preso com a questão tradicional de escrita*] e discursividades de uma nova ordem, propostas por um aluno [*"profe, essa resenha aí não, não é aquelas que tem no YouTube?"*]. Nessa formulação, o sujeito mobiliza esta oposição: [*aulas diferentes e atrativas*] *versus* [*muito presa a materiais, assim, tradicionais*].

A SD6 responde a uma questão sobre o tratamento (ou não) do Novo Ensino Médio nas formações pedagógicas. A SD marca alguns desdobramentos imaginários sobre o Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI) – chamado também de "Inovador", como vimos na

seção anterior, quando tratamos das confusões acerca dos termos Novo/Inovador – [*e ela totalmente apaixonada, né, pelo Inovador. Me contou maravilhas e aí falou do Instituto Ayrton Senna que que ajuda muito a escola dela e um monte de projetos*]. Remetendo a um momento passado, a professora fala do desejo de trabalhar em uma escola que adotasse este programa (o que já estava acontecendo na temporalidade da entrevista), qualificando esta modalidade como necessária [*nossa, a gente tá precisando disso*] e opondo esta ao ensino médio Regular [*Porque eu, como professora, tava achando que o nosso ensino regular, ele não era atraente o suficiente pro público que nós temos hoje*].

A regularidade que observamos nessas SDs é a produção de dicotomias pelo sujeito, colocando em oposição os referentes que mobiliza: ensino médio regular x ensino inovador; gêneros da escrita x gêneros do digital; materiais tradicionais x saberes inovadores etc. Observando esta regularidade, vimos que, nessas oposições, o que parece estar em jogo é a dicotomia entre *inovação/tradição*. A produção dessas oposições nos remete às classificações dicotômicas das teorias semânticas criticadas por Pêcheux (2009) justamente por apagarem a contradição. Nelas, um substantivo seria classificável a partir de seus atributos, por exemplo, uma cadeira como um objeto, não-animado, artificial, com enconsto, com pés etc, passível de ser distinguido do humano, que por seu turno seria [+animado]. No entanto, como diz Pêcheux, a máquina de classificar se enrola quando trata de significantes complexos, como a história, as massas, a classe operária.

Para melhor visualizarmos a dicotomia formulada nas SDs, buscamos acentuar ainda mais a oposição marcada no intradiscurso, delimitando famílias parafrásticas, para colocar em relação o dito com o não-dito. Dessa maneira, indagamos, "quais as derivas possíveis?" e se essas derivas apontam para outros processos discursivos, como propõe Lagazzi (2019). Os enunciados foram agrupados em um quadro, dividido em duas possíveis famílias parafrásticas: de um lado, situamos tudo o que seria da ordem dos saberes próprios ao professor, e, conforme marcado em: "*fui percebendo que eu era mais tradicional do que eu imaginava"*, aquilo que estaria sendo apontado como da ordem da *tradição*; de outro lado, colocamos aquilo que é da ordem de saberes outros, sobre os quais o sujeito-professor enuncia precisar de atualização ou mudança [*Mas uma coisa eu sabia: que era preciso mudar essa questão*]. Alguns itens do quadro estão situados no intradiscurso (marcados com aspas), enquanto outros são paráfrases de oposições possíveis a esses dizeres do fio do discurso (marcados com itálico):

**Quadro 1 – Famílias parafrásticas**

| Tradição | Inovação |
|---|---|
| "Falta de interesse dos alunos" | Interesse dos alunos |

| | |
|---|---|
| "preso com a questão tradicional de escrita" | *Livre da questão tradicional da escrita* ou<br>*Preso com a questão tradicional da oralidade* ou ainda<br>*Preso com a questão inovadora da escritoralidade* |
| "Veículos formais: jornais" | *Veículos informais (aqueles da internet?)* |
| "Gêneros textual Resenha" | *Gêneros produzidos no YouTube* |
| "Enciclopédia Barsa" | *Wikipedia* |
| *Perguntas do professor* | "Perguntas dos estagiários e dos alunos" |
| *Não necessidade de mudança* ou<br>*Não tínhamos que nos reciclar/ atualizar*<br>*Necessidade de continuar* | "necessidade de mudança"<br>"tínhamos que nos reciclar" ou<br>*tínhamos que nos atualizar/nos requalificar* |
| *Aulas iguais e não atrativas*<br>*Materiais e saberes tradicionais* | "Aulas diferentes e atrativas"<br>*Materiais e saberes inovadores* |
| "Ensino regular" | *EMITI, Instituto Ayrton Senna,* Novo Ensino Médio |
| *Trabalho com conteúdos disciplinares* | "Trabalho com projetos" |
| "Fiquei horrorizada" | "Fiquei fascinada" |
| *Não fazer a diferença*<br>*Não fazer diferença*<br>*Não fazer diferente*<br>*Fazer o mesmo* | "fazer a diferença"<br>*Fazer a mudança*<br>*Fazer o diferente*<br>*Fazer diferente* |
| "MINHA visão" "daquela professora que pesquisou em Barsa" | *Visão dos alunos, dos novos saberes* |
| Meus alunos | *Público que nós temos hoje* |

Fonte: elaborado pela autora a partir das SDs 3 e 4.

Estes dizeres, colocados em formato de quadro, nos ajudam a explorar a dicotomia produzida entre *inovação* e *tradição* na fala de P3, como se fossem pontos divergentes e díspares, como se fossem irreconciliáveis. Essa é uma regularidade que se apresenta em nosso arquivo, mostrando que o sentido é sempre dado *em relação a*.

No capítulo 3, vimos mobilização semelhante especialmente nos textos de divulgação do Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI), em Santa Catarina, quando na formulação: "*Educação integral para o Ensino Médio em sintonia com o século 21*" entendemos que havia uma retomada de pré-construídos sobre a educação considerada *tradicional*, como sendo um modelo de escola de outro século, oposta à educação integral "sintonizada" com o século 21 e, portanto, considerada inovadora. Interessante observar como isso se articula com as SDs 5 e 6, em que o sujeito-professor se filia a saberes de uma mesma formação discursiva em que podemos visualizar a proposta do EMITI, que ao mesmo tempo convoca e exclui saberes antagônicos entre si (tradição/inovação), em uma proposta que exerce fascínio [*fiquei fascinada*] e que é colocada como necessária: "*a gente tá precisando disso*", como fica marcado na SD5.

Entendemos que o sujeito toma partido pela injunção à *inovação*, produzindo uma oposição com saberes de uma outra ordem, os quais, interpretados como *tradicionais*, devem ser abandonados, reciclados. Mas essa tomada de posição não é (como nunca o é) "um 'ato originário' do sujeito-falante", como bem nos lembra Pêcheux ([1975] 2009, p. 160): "ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da 'exterioridade' do real ideológico-discursiva, na medida em que ela 'se volta sobre si mesma' para se atravessar". A construção desse antagonismo, então, não é originária desse sujeito, mas um efeito da "objetividade material contraditória do interdiscurso" dissimulada na evidência do que *se pode/deve dizer*, própria da identificação do sujeito com determinada formação discursiva. Olhemos para o recorte a seguir, explorando as substituições possíveis para definir de que trata "essa questão", a partir do Quadro 1:

"*essa questão [que aconteceu agora com a pandemia] já era pra ter acontecido, sabe?*"
Essa questão [da necessidade de mudança] já era pra ter acontecido, sabe?
Essa questão [de ter que se reciclar] já era pra ter acontecido, sabe?
Essa questão [dos gêneros produzidos no YouTube] já era pra ter acontecido, sabe?
Essa questão [de se libertar da questão tradicional da escrita] já era pra ter acontecido, sabe?

Pelas paráfrases, vemos a evidência do que se pode/deve dizer apontando para uma necessidade de romper com o que é considerado *tradicional* na educação para aplicar modelos/soluções/ferramentas imaginariamente apontados como *inovadores*, especialmente no que se refere ao gesto de interpretação sobre a natureza do ensino de língua na escola: os saberes da ordem da escrita e da oralidade *versus* os saberes de uma nova discursividade, que tratamos discursivamente como *escritoralidade* (GALLO, 2011b), caracterizada pelos discursos que "produzem efeito autoria por sujeitos não alinhados às conhecidas instâncias de poder"; discursos que se constituem, formulam e circulam nos *espaços enunciativos informatizados* (GALLO; SILVEIRA, 2017). No quadro das famílias parafrásticas, os saberes próprios do discurso da escrita, que colocamos no eixo da tradição ["*preso com a questão tradicional de escrita*"; *veículos formais - jornais, gênero textual resenha, Enciclopédia Barsa*], são referidos como algo que precisa ser mudado; ao mesmo tempo, o que é da ordem da escritoralidade, a que chegamos por meio das substituições [*veículos informais (aqueles da internet?), gêneros produzidos no YouTube, Wikipedia*] é associado à inovação.

Como vimos, a construção dessa dicotomia apesar de apontar para o modo como se dá a tomada de posição do sujeito interpelado, não tem origem no sujeito, mas é efeito da exterioridade constitutiva, das determinações oriundas do interdiscurso. Para compreender a

construção dessa oposição, recorremos à historicidade do par *inovação/tradição*: no âmbito das ciências sociais, Peter Burke (2007) resgata a proposta de Eric Hobsbawm sobre a *invenção da tradição* para pensar a *tradição* na educação como um conceito complexo, que instaura diversos paradoxos, dentre eles, a dicotomia *tradição/inovação*. Quando se fala em tradição, para Burke, se fala necessariamente em preservação e transmissão de patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial, popular ou canônico. O autor chama a atenção ainda para a transmissão da cultura oral no Brasil que, diferentemente do que ocorre na Europa, se dá muito fortemente da cultura popular oral para a cultura televisiva, midiática.

Outro ponto interessante apontado pelo autor é a possibilidade da combinação de (e a crítica a) tradições de diferentes culturas levarem à criação de novas ideias e, inclusive, de novos paradigmas. Nesse ponto é que o autor situa o paradoxo de *tradição/inovação* na educação, uma vez que, por um lado, seria preciso transmitir aos alunos o patrimônio de conhecimento, a tradição, e, por outro, incentivar o pensamento crítico e a abertura a novas ideias e soluções. Burke chama a atenção ainda para uma "tradição de inovações", ou seja, a atribuição de certas correntes pedagógicas como inovadoras, sem, no entanto, se refletir sobre até quando uma ideia permanece inovadora. Nesse sentido, o autor afirma que "às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações" (BURKE, 2007, p. 20).

Na educação brasileira, a tradição de descontinuidade de programas de governo é uma questão que pode ser associada a esse paradoxo. Toda vez que um novo programa/reforma para a educação é lançado, dispende-se recursos para reorganizar o ensino e cobra-se dos professores e das escolas que coloquem em prática as propostas sem, no entanto, considerar o que já vem sendo feito nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, com a produção acelerada de novas tecnologias digitais, e com a entrada da forma material *inovação* no âmbito educacional – como vimos textualizado na configuração do arquivo jurídico-pedagógico, em documentos como o PEITE-SC, as leis do Novo Ensino Médio e a BNCC – há uma tendência ainda maior em promover mudanças aceleradas que visam descontinuar certas práticas pedagógicas e instaurar novos processos demandados/comandados pela formação social contemporânea. Sobre isso, Haroche (2011) busca em Hannah Arendt alguns aspectos do par continuidade/descontinuidade na educação, apontando para a fragmentação e para a inexistência de transmissão entre gerações nas sociedades contemporâneas como reflexos da crise da cultura nas sociedades modernas. Como consequência dessa crise, estaria o paradoxo que já apontamos acima, com Burke, e que vemos discursivizado na SD4.

Para Pintassilgo (2014), no que se refere às práticas educativas, frequentemente, a noção de *tradição* mobiliza efeitos de sentido de algo negativo, enquanto à noção de *inovação* é conferido certo prestígio. Observamos isso na SD5, na construção "*fiquei horrorizada!*", que nos diz sobre o sujeito-professor que se vê diante desses saberes que são de outra ordem, distinta daquela que está habituado, e se mostra horrorizado quanto aos seus próprios saberes, constatando que "*era mais tradicional do que imaginava".* Diante dessa e de outras construções – como em "aí ele disse: profe..." "*eu digo: é isso!, me me ensina, me fala como é que é isso. E aí, ele me deu uma aula, né? Me atualizou*", também da SD5 – o sujeito-professor coloca seus saberes em contraponto ao saber trazido pelo outro, considerado *necessário* para que se atualize como professor. Essas construções mostram a tentativa de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990) do seu dizer, por meio da marcação de outro tipo de heterogeneidade possível de se marcar no fio do discurso, como discursos relatados diretos [*aí ele disse: profe isso não é..* ] e glosas [*um conceito meu*, *meu não, mas que eu tinha colhido*].

Os encaixes sintáticos também merecem observação: "*mas era na MINHA visão, daquela professora que pesquisou em BARSA*". Este ponto remete uma vez mais às projeções imaginárias, em que o sujeito se coloca a questão: "*quem sou eu para lhe falar assim?*", agora não em relação à situação enunciativa da entrevista, mas remontando a uma situação enunciativa que ocorreu em uma aula, questionando-se acerca do lugar que ocupa para falar ao seu interlocutor, no caso, o(s) aluno(s), sobre saberes que considera *atrativos e diferentes.* Como vimos, o sujeito professor deslegitima seus próprios saberes, marcando uma desautorização em se inserir em um certo discurso de inovação.

Podemos observar a sintaxe da construção "daquela *professora que pesquisou em Barsa*", oração que funciona para caracterizar "*minha visão*", ou seja, a visão "daquela professora que..." podendo ser classificada sintaticamente como uma oração subordinada adjetiva *explicativa*, quer dizer, "que não modifica a referência do antecedente" (BECHARA, 2009, p. 385). Sintaticamente, o problema que se apresenta é o de classificar tal construção, que poderia colocar em dúvida a possibilidade de ser uma oração subordinada adjetiva *restritiva*, o que levantaria a questão semântica da *necessidade*: se a oração principal não pode prescindir da subordinada, esta deve ser classificada como *restritiva*. Segundo Pêcheux (2009, p. 27), a oposição entre explicativa e determinativa "condensa e exibe no domínio linguístico os efeitos da dualidade Lógica/Retórica", convocando à "reflexão linguística, considerações sobre a relação entre objeto e propriedade do objeto, entre necessidade e contingência, entre objetividade e subjetividade etc.".

Discursivamente, nos interessa investigar os efeitos desse encaixe sintático, ou seja, disto que "remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é 'construído' pelo enunciado" (PÊCHEUX, 2009, p. 89). As estruturas sintáticas do tipo "aquele que", segundo a retomada crítica que Pêcheux faz de Frege, remetem ao indeterminado, equivalendo a "qualquer um que". Na construção "mas era na MINHA visão, daquela professora que pesquisou em Barsa", enquanto *MINHA* determina a *visão* como sendo do sujeito-professor que enuncia, entendemos que o encaixe sintático, apesar de não necessariamente indeterminar, funciona como uma forma de universalizar: "um tipo de professor que pesquisou em Barsa". Nesse encaixe, portanto, o que importa é "alguma coisa fundamental que está em jogo antes" (PÊCHEUX, 2009, p. 108), quer dizer, um jogo em que o sujeito partilha o efeito de sentido com seu interlocutor, uma vez que aciona um pressuposto: o de que o outro sabe do que se está falando, ou seja, do que significa, em outro lugar, fora/antes/independentemente desta situação de enunciação, *um professor que pesquisou em Barsa.*

Funciona aqui uma memória que restabelece os implícitos, ou, nas palavras de Pêcheux (2010, p. 52): "quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc. de que sua leitura necessita". Há um pré-construído de que o sujeito-professor – especialmente aquele pertencente a outra geração e que, portanto, pesquisava em enciclopédias de papel, como a Barsa – não possui os saberes necessários para se relacionar com o conhecimento no manejo das novas tecnologias, e por isso é preciso capacitá-lo para isso. Vimos na seção *3.2.4.1*, quando tratamos da *Formação pedagógica no espaço enunciativo informatizado*, como se deu o funcionamento do que entendemos como capacitações, sob o rótulo de formação continuada, durante a pandemia. Foram muitas formações em um curto espaço de tempo, em um modelo que visa a capacitar para uso de ferramentas, indo de encontro ao conceito de formação pedagógica debatido nas ciências da educação e à possibilidade de construção de saberes – e não reprodução – por parte dos professores.

Entendemos, com isso, que os saberes da ordem da escritoralidade se mostram, nessas SDs e no arquivo jurídico-pedagógico, como algo que, uma vez dominado, inscreveria o sujeito-professor nessa nova ordem e, aí sim, lhe daria condições para elaborar as "*aulas diferentes e atrativas*". Este ponto merece ainda nossa atenção: dito de outro modo, o sujeito-professor produz um gesto de interpretação sobre *inovação* como elaboração de aulas diferentes e atrativas, efeito de sentido produzido também antes, em outro lugar. Isso aciona uma memória discursiva de inovação "ao alcance das mãos", ou seja, tanto de que o domínio dos saberes dos

espaços enunciativos informatizados produz o alcance da inovação pedagógica, quanto que a inovação dá alcance a uma melhoria da educação.

Essa memória aponta para um outro tempo, de que fala Canário (2005), quando explica que não é de hoje que "a questão da inovação" emerge como elemento central da agenda educativa. Desde os anos 60, quando surgem agências especializadas na promoção da inovação (como o órgão da OCDE – CERI, por exemplo), esta questão é colocada como resposta à "crise mundial da educação". Como já vimos com Pêcheux, uma demanda é produzida juntamente com sua comanda, ou seja, não é um problema (crise da educação) que gera uma solução (inovação), mas, pelo contrário, uma resposta corresponde justamente a um problema, como um par: *demanda/comanda*. Canário ainda ressalta que essa resposta representa "a importação para o mundo da educação de processos de produção industrial de inovações e formas de engenharia social para garantir a sua aplicação generalizada, ou seja, as grandes reformas educativas" (CANÁRIO, 2005, p. 90).

Aqui importa destacarmos efeitos de sentido que já vimos no arquivo jurídico-pedagógico: inovação ligada a processos de produção, cuja principal finalidade é "aumentar a eficácia e a produtividade de sistemas cujo crescimento exponencial (a explosão escolar) não alterou o carácter fundamentalmente artesanal dos processos de ensino" (CANÁRIO, 2005, p. 90). Se a finalidade é tomar o ensino como indústria e torná-lo mais produtivo, pela lógica de mercado, as reformas são o meio para isso acontecer. No que tange ao efeito de sentido de criatividade que é recuperado pelo sujeito-professor, Canário chama a atenção de que "**a criatividade das escolas**, muito valorizada nas iniciativas pioneiras do CERI (OCDE), assumiu o papel de uma retórica legitimadora das políticas de reforma e, ao mesmo tempo, tornou-se um **objeto de ensino** que justifica o investimento massivo na formação de professores" (CANÁRIO, 2005, p. 91) (grifos nossos). Com isso, entendemos que há a produção de sentidos parafrásticos para *reforma* e *inovação* nas propostas de reformas, que geralmente se valem do termo *inovação* para designar os processos que as compõem.

No entanto, ancorados nas ciências da educação, podemos opacizar e polemizar esses sentidos, quer dizer, entender sua complexidade: nem evidentemente sinônimos, nem oposição. Assim, para Canário, *reforma* designaria *processos de mudança* planejados centralmente e de forma exógena às escolas, havendo "uma separação, no tempo e no espaço, entre aqueles que concebem e decidem e os que aplicam"; enquanto *inovação* designaria processos de mudança endógenos às escolas, em que predomina uma lógica de mudança na qual há coincidência, "ou pelo menos uma relação muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam" (CANÁRIO, 2005, p. 91).

Retomando uma vez mais a oposição inovação/tradição, presente nas SDs 5 e 6, observamos que essa oposição também está presente nos documentos relativos à Reforma que constitui o Novo Ensino Médio, como vimos no capítulo 3, como: o que deve ser atingido (saberes de uma nova ordem) *versus* o que deve ser superado (saberes tradicionais). Podemos apontar um equívoco que se dá na marcação dessa oposição: a deslegitimação do discurso de escrita e da ciência e a ilusão de que é possível haver uma passagem do discurso pedagógico da ordem da escrita para a ordem da escritoralidade sem que isso resulte em perdas. No entanto, entendemos que isso não funciona como uma transposição para os espaços enunciativos informatizados e que o discurso pedagógico não pode se privar de estar/se garantir na ordem da escrita.

Se essa passagem for possível, entendemos que ela se daria como *transferência* no sentido dado por Orlandi, ao tratar do discurso de divulgação científica. Para ela, "Não se transportam sentidos de um discurso para outro", só é possível que haja *transferência*, na qual se produz "um efeito metafórico pelo qual algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes" (ORLANDI, 2012a, p. 153). Pensar sobre isso será fundamental quando olharmos para as práticas pedagógicas em funcionamento na materialidade digital, instaurando certas formas do sujeito-professor tomar posição sobre sua prática pedagógica que está em transformação nessa conjuntura.

Nestas SDs, no entanto, o equívoco atravessa os dizeres sobre a prática pedagógica, uma vez que P3 marca a semelhança e uma tentativa de *transposição* entre o que propõe enquanto prática pedagógica (ou seja, um gênero da escrita, a resenha) e o que o aluno traz como um saber da nova ordem (um gênero próprio dos espaços enunciativos informatizados, o *review* de produtos). Ao enunciar "*é isso! Me ensina isso...*", a professora fala de uma possibilidade de transposição que é equívoca, já que não se trata do mesmo sentido. Aí o sujeito é pego no atravessamento da forma material *inovação*, que adentra e ressoa com tamanha força o discurso pedagógico que o leva a esquecer e abandonar toda a construção de conhecimentos científicos sobre sua prática e a se colocar em um lugar de apagamento, como quem não tem legitimidade para falar sobre o que fala e, efeito ideológico, o leva a enunciar também a construção de uma *necessidade* desses novos saberes.

Pêcheux aponta para esse "efeito material da 'necessidade cega'", retomando Engels, ao falar do funcionamento ideológico do empirismo lógico, que tira proveito de uma "teoria universal das ideias", encobrindo a distinção entre ciência e não-ciência. Tais teorias, afirma ele, se produzem justamente "para efetuar o acobertamento dos conhecimentos científicos disponíveis em um momento histórico dado", e funcionam de forma simulada, *como*

*se fossem* conceitos. É por isso que "as formas que a 'relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência' toma não são homogêneas", porque essas condições "são distribuídas pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações" (PÊCHEUX, 2009, p. 74).

Nesse sentido, entendemos que se trata da construção de um "processo discursivo que intervém produzindo evidências de sentido" (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 257) sobre *inovação* na educação, ou seja, um processo de "universalização" – que funciona antes, em outro lugar e incide sobre os dizeres do sujeito professor – produzindo a evidência da necessidade da inovação e a universalização de sua definição, acobertando os conhecimentos científicos disponíveis por meio do empirismo lógico, do efeito de continuidade individual/universal, denominado por Pêcheux de "mito continuísta empírico-subjetivista". Podemos observar esse funcionamento a partir da proposta de Fuchs – retomada por Pêcheux em *Semântica e Discurso* – que define como o efeito de sentido

> que pretende que, a partir do sujeito concreto individual 'em situação'(ligado a seus preceitos e suas noções) se efetue um apagamento progressivo da situação por uma via que leva diretamente ao sujeito universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos. (PÊCHEUX, 2009, p. 117).

Segundo Zoppi-Fontana (2003), no mito citado por Pêcheux há um efeito de apagamento da descontinuidade epistemológica entre conhecimento científico e desconhecimento ideológico, o que ele descreve através de uma tabela que reproduzimos aqui:

| | 1<br>Origem | 2<br>Discrepância | 3<br>Generalização | 4<br>Universalização |
|---|---|---|---|---|
| Categorias lógico-gramaticais de referência | eu | tu (você)/ eu | ele, x/ eu | todo sujeito (cada um, quem quer que seja) |
| | ver | dizer | dizer | pensar |
| | presente | passado | passado | sempre |
| | aqui | em outro lugar/ aqui | em outro lugar/ aqui | em toda parte |
| Forma de base do enunciado | (eu digo que) eu vejo isto | tu me disseste que... (você me disse que...) | disseram-me que... foi constatado que... | é verdade que... |

Figura 18 – Reprodução tabela *mito continuísta empírico-subjetivista* de Fuchs.
Fonte: Pêcheux, 2009, p. 117.

Tentemos observar, na SD5, o *continuísmo empírico-subjetivista* em funcionamento:

1. o sujeito parte do *eu* como origem e trata de uma constatação empírica e ainda individual (*eu via que meus alunos não tinham muito interesse*);

2. passa por momentos de abstração que o levam à *discrepância*, retomando uma cena do passado, produzindo uma identificação intersubjetiva (*E um dia eu fui trabalhar um gênero textual com meus alunos, que era resenha, [...] mas que tava muito ainda preso com a questão tradicional de escrita, sabe?*);

3. passando para a *generalização*, em que alguém lhe diz algo do senso comum: (*E aí, um dos alunos [...] ele falou assim pra mim: "profe, essa resenha aí não, não é aquelas que tem no YouTube?"*) que o leva a constatar (*naquele momento, eu vi assim, poxa, por mais que eu me esforçasse, assim, por aulas diferentes e atrativas, mas era na MINHA visão daquela professora, né, que pesquisou em Barsa, que muito presa a materiais, assim, tradicionais, né?*);

4. chegando à *universalização*: "*Mas uma coisa eu sabia, que era preciso mudar essa questão"*, cena na qual, apesar do sujeito dizer "*eu* sabia", universaliza por meio da indefinição: "era precisa mudar", "não era atraente o suficiente para o público que nós temos hoje".

O movimento se repete na SD6:

1) Origem: *Na verdade, assim,* ***eu já tinha ouvido falar***;

2) Discrepância (identificação intersubjetiva, negociação presente/passado): ***porque ano passado****, eu fiz aquela formação do ensino fundamental, dali da construção do documento da Base nossa catarinense. E aí,* ***essa minha amiga****, a gente* ***se conheceu, né, no curso****, e ela totalmente apaixonada, né, pelo Inovador;*

2/3) Discrepância/Generalização: ***Me contou maravilhas*** *e aí* ***falou do*** *Instituto Ayrton Senna, que ajuda muito a escola dela,* ***e um monte de projetos, e eu fiquei, assim, fascinada***;

3) Generalização: *Sabe aquela coisa assim de que "nossa,* ***a gente tá precisando disso****!"? Porque eu, como professora, tava achando que* ***o nosso ensino regular, ele não era atraente o suficiente pro público que nós temos hoje***;

4) Universalização: *E que realmente* ***nós tínhamos que nos*** *reciclar*. (nós= todos os professores do ensino médio regular? Ou todos os professores?).

Esses funcionamentos das SDs nos auxiliam a perceber a relação de simulação entre conhecimento científico e desconhecimento ideológico (Pêcheux, 2009), que levam o sujeito-professor a acreditar-se livremente identificado com esses saberes (da inovação, da escritoralidade, das tecnologias digitais) por conta da sua experiência empírica, sobre a qual ele reconhece um consenso a partir da identificação com o outro, que lhe diz algo que confirma o que ele necessita confirmar para justificar sua identificação. No momento 4, segundo Zoppi-

Fontana (2003, p. 258), se produz "a sobreposição de objeto e sujeito de conhecimento no regime da indeterminação universal (qualquer um/sempre/em todo lugar)" o que produz, para o sujeito, uma garantia de conhecimento verdadeiro.

### 5.2.1 Memória das coisas-a-saber da/sobre a língua

Falamos anteriormente daquilo que Peter Burke chamou de *tradição de inovação*, ou seja, a tradição de apontar certas correntes pedagógicas como inovadoras, o que pode resultar em um encobrimento de práticas que se repetem e não mais instauram uma diferença no repetível. Também observamos como uma constante injunção à *inovação* afeta especialmente a conjuntura atual da educação, configurando a adoção de certas tecnologias como necessidade, como vimos marcado nos documentos que compõem o arquivo jurídico pedagógico. Por outro lado, Peter Burke (2007) retoma também a noção de "*invenção de tradições*", de Eric Hobsbawm (1984), que fala de tradições que, apesar de parecerem ou serem consideradas antigas, podem, na verdade, ser recentes ou até mesmo inventadas. Segundo Hobsbawm (1984, p. 9), o conceito de "tradição inventada" poderia incluir tanto aquelas formalmente institucionalizadas, quanto as tradições difíceis de recuperar historicamente. O autor entende, por tradição inventada,

> um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (Hobsbawm, 1984, p. 09).

É possível pensar que este é o caso do Brasil em relação a uma *invenção de tradição* relativa às *coisas-a-saber* na escola, e podemos pensá-las aqui especificamente naquelas que compõem o ensino de Língua no Ensino Médio brasileiro. Essa "tradição inventada" não se dá de qualquer forma: ela está ancorada numa memória acerca do que *pode e deve ser* ensinado no País, e é acionada tanto na construção dos documentos e leis que regem o ensino médio brasileiro quanto no gesto de interpretação dos professores sobre essas leis.

Apesar das condições de produção do DP se modificarem constantemente, ainda é possível dizer que a escola não tem produzido um trabalho real "com a língua, na sua espessura, no seu movimento", segundo Pfeiffer tem observado em suas pesquisas. Ela atribui essa impossibilidade de produção àquilo que "vem sendo disponibilizado em termos de **instrumentos pedagógicos na história moderna de nossa educação**" de forma delimitada e

recortada “em modelos que devem ser seguidos milimetricamente” (PFEIFFER, 2016, p. 80). Nessa configuração, não há espaço para que os professores produzam práticas que polemizem os saberes ancorados em uma suposta tradição, consequentemente, isso impede que mediem a inscrição dos alunos em uma posição de autoria.

Nessa perspectiva, buscamos resgatar que instrumentos pedagógicos e que saberes se instauraram como tradição no País, tendo por recorte o ensino de língua e observando o que diz o sujeito-professor sobre isso, ou seja, é no intradiscurso que veremos os saberes dados como evidentes para o ensino médio e, a partir disso, buscaremos recuperar a memória em que eles se ancoram. Pelo efeito de sentido parafrástico dos excertos a seguir, os tomamos como uma mesma SD:

> (**SD7**)
> [P1] - Um exemplo, eu tô trabalhando **concordância verbal e nominal**, então eu coloquei uma música, pedi pra fazerem a troca do **sujeito**. Quando tu faz essa troca, eles vão perceber que vão trocar **substantivos**, **adjetivos**, o próprio **verbo**, então, acaba na prática, percebendo isso, né? Todas as nuances, **não trabalhando nomenclaturas assim.**
>
> [P1] - Aí eu marquei pelo Meet, porque eu **queria falar sobre o texto dissertativo-argumentativo**, muitos vão fazer o ENEM.
>
> [P2] - E **nós temos que elencar os conteúdos que a gente considera mais práticos** pra eles aprenderem a distância, né? Exemplo, **queria trabalhar crase** agora, tô pensando comé que eu vou trabalhar **crase**, né? **Ela já é complicada**, conteúdo que eles têm dificuldade no caso, né, e comé que eu vou trabalhar assim né?
>
> [P1] Então, tipo, cê não consegue aproveitar nada do projeto daquele planejamento lá, **eu só tô tirando os conteúdos**, ah, esse **período literário, terceirão**, agora é **modernismo**. Ah, o **segundo ano, análise linguística** é **adjetivo** né? Enfim, literatura, **romantismo** [...]

A SD7 aponta para alguns pontos de repetição em relação à seleção de objetos de ensino, na conjuntura da mudança para o ensino remoto, os quais são: *a)* colocados pelos professores em um lugar de desejo (eu *queria trabalhar*, *eu queria falar sobre*); *b)* resultado da construção de uma necessidade imaginária (*não trabalhando nomenclaturas assim*, *ENEM, temos que elencar os conteúdos mais práticos, conteúdos que eles têm dificuldade*); e *c)* especialmente relacionados à gramática normativa (*classes gramaticais, concordância*) e, no caso do trabalho com o texto enquanto objeto de ensino, ainda assim relacionado ao eixo da *organização*: *períodos literários, texto dissertativo-argumentativo*, como objetos apartados da língua, como se o texto não fosse materialidade linguística e histórica. Nesse sentido, se faz essencial passar por esses pontos, especialmente pelo que é silenciado nesses relatos, que, no nosso entendimento como analistas de discurso, é indispensável, ou seja, a *interpretação*, a qual é, segundo Orlandi (1996, p. 46), parte irrecusável da relação do homem com a língua, “a marca da ‘subjetivação’”. Isso se explica na medida em que se compreende a gramática como espaço

estabilizado, “lugar da certeza e da verdade do saber sobre a língua, onde o sentido é vigiado para que não haja a possibilidade de poder vir a ser outro” (COSTA, 2012, p. 113), no qual a interpretação é negada.

Olhando para esses dizeres, entendemos que há a manifestação de um desejo, que não foi possível de ser concretizado, por meio do verbo *querer*, conjugado no pretérito imperfeito (*queria*). Como sabemos, muitos desejos foram interrompidos pela pandemia e pela necessidade de readequação para o ensino remoto. Na formulação, o sujeito tenta negociar *o que teria sido* com o que efetivamente *foi possível* de ser realizado. Além do desejo de trabalhar com certos objetos teóricos, o sujeito-professor ancora essa seleção em uma necessidade imaginária, ora trazendo o ENEM como justificativa, ora a necessidade de trabalhar conteúdos mais práticos pela nova realidade que se impõe de ensino “a distância”. Os objetos de saber elencados pelo sujeito estão relacionados ao eixo da organização da língua, como classes gramaticais que, segundo ele marca, *não são* trabalhadas pelo viés da nomenclatura, o que parece ser formulado como um contraponto, pela negação, a um dizer que ressoa em sua fala: o de que seria um problema trabalhar com nomenclaturas.

Já [P2] coloca o objeto *crase* como algo que estaria em seu desejo de ensinar, mas que não seria possível, o que justifica pelo fato desse não ser um saber prático para aprenderem a distância, “algo que eles já têm dificuldade”. Nesse enunciado, o *desejo* de trabalhar se apresenta como uma justificativa por aquilo que, em seu imaginário, deveria ser feito e não foi. Assim, entendemos que, mais uma vez, algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Dito de outro modo, vemos que o sujeito-professor, como sujeito de direito, acredita escolher os objetos de ensino com os quais *deseja* trabalhar, afetado pela evidência produzida pela ideologia, de que os seleciona dentre todos aqueles que ele sabe/sempre soube que podem/devem ser trabalhados em uma ou outra etapa da educação média (como vemos na relação estabelecida por P1: *terceirão, modernismo; segundo ano, adjetivos*).

Retomando Orlandi, lembramos que a interpretação não é um gesto de decodificação, de apreensão do sentido, mas também não é livre de determinações. Assim, o que garante a interpretação é a memória, que funciona sob dois aspectos:

> a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo). (ORLANDI, 1996, p. 67-68)

Os dizeres vistos aqui apontam para o que é possível de ser dito, ancorado numa memória histórica do que se entende por ensino de língua no Brasil. Sobre isso, Pfeiffer, Silva

e Petri (2019) apontam para a construção de uma equivalência imaginária entre *língua materna, língua oficial, língua nacional* e *língua portuguesa* no processo de gramatização da Língua Portuguesa no Brasil, afirmando que tais objetos teóricos não podem ser tomados como "objetos empíricos homogêneos ou unidades coincidentes e discerníveis" (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019).

Nesse sentido, Pfeiffer afirma que:

> As condições de produção da gramatização da língua nacional produziram este efeito de coincidência que funciona consistentemente no espaço escolarizado. Na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, tudo se passa como se o sujeito de Linguagem brasileiro fosse à escola para aprender a sua língua materna e não a língua nacional. Se a língua nacional fosse o objeto evidente de aquisição na escola, seria possível inclusive, e por isso mesmo, que se fizesse a diferença entre aprender *sobre* a língua materna (fundamental) e, como se passa, aprender *a* língua materna (PFEIFFER, 2005, p. 28–29).

Uma das consequências desse efeito de coincidência entre língua materna e língua escolar são os constantes apontamentos para o (e a sensação de) fracasso do brasileiro em relação à leitura e escrita na escola, como se o seu *não saber* estivesse relacionado à sua língua materna e não a uma língua com unidade imaginária tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, Pfeiffer, Silva e Petri (2019, p. 121) apontam para uma relação entre o *saber a língua* e o *saber sobre a língua* "que se dá no entremeio entre a língua fluida e a língua imaginária".

Não nos alongaremos nessa questão, mas cabe dizer que, enquanto a língua fluida é aquela não passível de sistematização, língua do equívoco e do esquecimento; a língua imaginária é aquela relacionada à instrumentalização da língua que, no caso do Brasil, é resultado da imposição histórica, pelo Estado, da Língua Portuguesa como língua nacional e oficial a ser ensinada na escola, e pelas constantes tentativas de unificação da língua em um país que fala outras inúmeras línguas como línguas *maternas.* A língua imaginária é, portanto, aquela "que passa a ser gerida pelo Estado através, por exemplo, de políticas curriculares, da formação do/a professor/a, da elaboração de materiais didáticos" (Pfeiffer, Silva e Petri, 2019, p. 121), que instaura um certo modo de compreender o ensino de língua no Brasil. A partir disso, as autoras observam que esses imaginários, sobreposições e apagamentos sobre as tensões em torno da língua se refletem na BNCC e nos documentos oficiais que modificam o Ensino Médio no País.

Nesses documentos, como vimos no capítulo 3, os efeitos de sentido de inovação sugerem "a autoria e produção de inovação" (BRASIL, 2020, p. 11) pelo aluno, apontando para uma possível reversibilidade das posições entre aluno-professor ao afirmar que é preciso criar

condições para que os estudantes sejam protagonistas. Isso está relacionado à criação do currículo, ou seja, às determinações sobre os saberes que devem ser trabalhados na escola. No entanto, até aqui, essa condição de reversibilidade apontada nos documentos não se reflete em prática no que toca à seleção dos saberes pelo professor e no que toca às condições de possibilidade para que este professor se inscreva em posição de autoria. Uma vez que nossa proposta passa por observar o que/quanto desses documentos oficiais ressoam na prática pedagógica, se ressoam, observamos ainda a SD 7, relacionada com a seleção de conteúdos e práticas pedagógicas pelo sujeito-professor de língua, que menciona a BNCC não como documento em que ancora sua prática, mas do qual se sabe da existência, e que "*não tem ainda*" para o ensino médio:

> (**SD8**)
> [P1] - Em princípio, em língua portuguesa no ensino médio, né, não tem a BNCC ainda, então o que que é trabalhado, é com as orientações curriculares com foco no que ensinar, ali elenca os conteúdos, né? Pro ensino médio é a questão da literatura/ a questão de/ daí trabalhando com foco do que ensinar, daí tu faz aquele planejamento do ano inteiro. Então, o que que eu coloquei? Dividi por trimestre, o que eu trabalharia, em termos de literatura, análise da língua e gêneros textuais.
> (...) Postei ali vídeos pra eles relembrarem sobre aquele assunto, eu não gosto de aparecer, então eu postei vídeo aulas, eles nos indicaram, o YouTube Edu pra pesquisar essas aulas, aí pesquisei algumas aulas online e coloquei lá sobre os assuntos e pedi uma produção, eu tô trabalhando bastante na realidade com reescritas.

Esse dizer aponta para uma contradição: se *não tem na BNCC*, por que é mencionado? Entendemos neste caso, que *não tem ainda* marca a legitimidade, a chancela que a BNCC ainda não tem para alguns sujeito-professores, mas que irá ter, em um futuro breve, uma vez que o documento já foi formulado e já circula nos canais oficiais do Governo, embora ainda não tenha sido oficialmente adotada como documento normativo no Estado. O professor sabe disso porque há a construção de uma evidência da aprovação da BNCC para o Ensino Médio no discurso oficial, como vimos também nos documentos e na publicização do Novo Ensino Médio no capítulo 3.

Por outro lado, P1 menciona outro documento no qual ancora sua prática: *as orientações curriculares* (da escola? de Santa Catarina? Os PCNs?), onde haveria uma lista prévia de conteúdos elencados e de onde o professor poderia *eleger* alguns para elaborar seu planejamento anual. Mas de quem é essa escolha? Ela é mesmo do professor? Entendemos que é possível que um documento oficial que liste previamente certos saberes para o E.M. e não outros poderia ser utilizado como chancela, como lugar de legitimação do professor para uma prática autoral. Ele poderia, assim, escolher alguns itens, entre vários outros de uma lista que

não foi feita por ele. Sabemos que a função-autor de todo sujeito é a medida entre repetição formal e histórica e a legitimação na memória para produzir o diferente. Mas não vemos aqui a produção de um "diferente", uma vez que somente a seleção de cada professor pode ser singular, considerando uma mesma lista de base.

Vimos no capítulo três que pelo menos outros dois documentos normalizam o trabalho do professor no ensino remoto: a Portaria n. 924 e seu desdobramento pedagógico, as "Orientações para a avaliação da aprendizagem no regime especial de atividades escolares não presenciais", os quais constroem novas necessidades para a prática docente de forma autoritária, especialmente as Orientações, formuladas como um texto injuntivo (*é necessário*, *o planejamento deve ser realizado, é imprescindível que, não se pode prescindir de etc*). Apesar de não determinar especificamente os conceitos e saberes a serem selecionados pelo professor, o documento aponta para o que preconiza a BNCC, ou seja, que o ensino teria por finalidade atender os objetivos de aprendizagem de cada etapa, que estariam previstos na BNCC e nos currículos de Santa Catarina.

Portanto, entendemos que o sujeito-professor é autorizado a assumir somente alguns lugares e interditado de outros, quer dizer, é interditado de produzir interpretação na seleção de saberes que orientam sua prática pedagógica. Segundo Pfeiffer (1996, p. 316),

> Este processo retira a responsabilidade do sujeito pela construção de sentidos que se dá nos textos, restringindo-o à repetição formal, parabenizando-o quando entra de modo adequado na simulação da autoria. Penalizando-o quando assume seu atordoamento pela paradoxal situação em que é colocado.

Essa interdição fica marcada na SD7: "*eles nos indicaram o YouTube Edu pra pesquisar essas aulas*", na medida em que "*eles*" faz referência à SED-SC, aos treinamentos que os professores tiveram por meio de webinars para iniciar o ensino remoto e às Orientações que normatizaram o ensino remoto. A indicação para os professores acessarem vídeos do YouTube Edu nos remete ao que já analisou Dias (2018, p. 139): esta plataforma se apresenta como lugar de "*Todas as formas de ensinar*", universalizando o processo educativo, o que fornece/impõe uma realidade e produz o efeito de transparência de um espaço "estabilizado, homogêneo e 'democrático' da Educação". A sugestão da SED de que os vídeos possam ser anexados e reproduzidos no Google Classroom apaga a territorialização e a possibilidade de autoria do sujeito-professor e o coloca uma vez mais neste lugar de reprodução de saberes, onde apenas selecionaria um conteúdo em uma lista e *buscaria* um vídeo equivalente a este conteúdo para enviar aos alunos.

Notamos que o termo “pesquisar” é atribuído a uma atividade de busca e seleção entre um conjunto fechado de alternativas, um efeito de sentido que reduz a prática de pesquisa. Para Zilio (2016, p. 154), o processo de *pesquisa* difere-se de uma *busca* automatizada que se realiza na internet, uma vez que a pesquisa deve ser uma prática de construção da autoria na escola, dada em condições de produção que envolvam um projeto maior do que o imediatismo das buscas por informação. Desse modo, a utilização do YouTube Edu é sugerida pela SED como uma seleção de um conteúdo a substituir o próprio professor, apagando a potencialidade que um Espaço Enunciativo Informatizado como o YouTube poderia produzir, inclusive, para um projeto de pesquisa a ser realizado pelos alunos. Ainda segundo Dias (2018), há um apagamento da possibilidade do ensinar-aprender como um acontecimento e não como capacitação. Nesse sentido, o professor também marca um seu *não-lugar*, o seu apagamento nesses espaços quando enuncia: “*eu não gosto de aparecer, então eu postei vídeo-aulas”*, situando-se exatamente em um lugar de não reversibilidade da sua posição ou de seus alunos. Chegamos, então, a mais um questionamento: de que forma pode o professor ocupar uma posição de autoria nos espaços enunciativos informatizados?

Para que uma prática de “transpor fronteiras simbólicas” (Gallo, 2012) seja possível, entendemos que a prática do professor também precisa estar relacionada à possibilidade de se inscrever em outras posições, polemizando o discurso pedagógico. Para isso, a função-autor dos planos de ensino e das atividades precisa ser dada pelo sujeito-professor a partir de uma repetição histórica. Dito de outro modo, “ao mesmo tempo que conserva os velhos sentidos e se garante neles” (GALLO, 2001, p. 02) o sujeito-professor precisa mobilizar sentidos de forma singular e inédita. Assim, por um lado, a singularidade da interpretação produz uma diferença no repetível. Por outro, é preciso garantir os sentidos, produzir fecho por meio da inscrição do dizer na ordem desse repetível.

### 5.2.2 Algumas considerações

Até este ponto, vimos algumas sequências discursivas que nos auxiliam a entender as posições em que o sujeito-professor se inscreve quando fala de sua prática e as relações que esses dizeres estabelecem com a construção de um discurso oficial sobre inovação e educação, os quais estão textualizados nos documentos que compõem o arquivo jurídico-pedagógico que vimos no capítulo 3. É importante observar ainda a contradição constitutiva desses documentos, em que ora aponta para *uma necessidade* de colocar os alunos em posição de autoria e ora não

parece pensar o sujeito professor como uma "posição sujeito do discurso pedagógico (GALLO, 2008, p. 14), tratando-o como um aplicador, que produz repetição e não pode/ não deve produzir suas próprias interpretações sobre as leis, o currículo e o modo de mediar isso em sua prática pedagógica.

Com relação a isso, como vimos no segundo capítulo, Eni Orlandi propõe pensar o discurso pedagógico (DP) em relação às formas discursivas que ele assume, quais sejam: *polêmica, lúdica e autoritária*, explicitando, como predominante no DP, a forma *autoritária*. Lembramos que, no discurso autoritário, o objeto de conhecimento está ausente e o que está em seu lugar é um discurso *sobre*. Assim sendo, os alunos aprendem não o objeto, mas aquilo que está em seu lugar, ou seja, um certo modo de *dizer sobre* este objeto. Por outro lado, o *discurso polêmico* é aquele no qual o objeto de conhecimento não só está presente, como o sujeito também se relaciona com ele, produzindo suas interpretações para, posteriormente, haver uma negociação entre essas múltiplas interpretações a fim de se produzir um consenso sobre o objeto.

Nessa perspectiva, o que percebemos, até o momento, no batimento entre os documentos e os relatos dos professores, é que o discurso oficial se apresenta como um discurso *sobre* inovação (*e criatividade* como destacamos com Canário anteriormente), assumindo uma forma *autoritária*, uma vez que é produzido fora do lugar onde deve acontecer, ou seja, a experiência da inovação e das tecnologias para educação não vem para ser pensada e formulada pelos professores na Escola. Ela já chega discursivizada, apenas para que se repita da melhor forma possível, eficientemente. Nesses discursos *sobre* inovação, outro efeito de sentido que circula é o da autonomia e do *aluno no centro do processo*, porém, questionamos: como pode o professor produzir essa experiência com os alunos se ele próprio não ocupar o centro dos processos de mudança/inovação/criatividade?

Como afirma Sarian (2012, p. 49), à escola caberia reproduzir o que vem de fora, ou seja, o já estabilizado, "que deve ser aplicado e deve produzir os resultados determinados pelo Estado". Da mesma forma, entendemos que há um discurso *sobre* o professor, o qual "é dito, não diz; é colocado no lugar do objeto", objeto que precisa ser capacitado e é tratado como uma pendência que precisa ser resolvida para que a escola mude. Além disso, no discurso *sobre*, o professor é falado como alguém que se identifica plenamente com este discurso, um *bom-sujeito* que deve aceitar e reproduzir o que lhe é entregue.

Nesse sentido, nossas análises até aqui mostram que, diante do efeito de evidência construído em torno da forma material *inovação* na dimensão oficial – aquela do arquivo jurídico-pedagógico –, o sujeito-professor se inscreve em posições-sujeito distintas: ora

relacionando a sua prática à forma material *inovação*, assumindo os efeitos de sentido do discurso *sobre* (recuperados pelos pré-construídos marcados no intradiscurso), e inscrevendo-se em uma posição que produz repetição *não histórica*; ora inscrevendo-se em uma posição-sujeito na qual vem à tona um desentendimento em relação aos efeitos de evidência sobre inovação, o que aponta para uma possibilidade de produzir furo, de resistir ao discurso *sobre* inovação e, portanto, se contraidentificar com este. Nessa posição-sujeito, há um discurso *do* professor, onde ele não é falado, mas, pelo contrário, fala por si. Isso coloca o professor em uma função de autoria, em que sabe o que está fazendo, mesmo quando não faz/fala o que dele é demandado, e talvez justamente por isso.

## 5.3 ESPAÇOS ENUNCIATIVOS INFORMATIZADOS: ENFIM, O DISCURSO *DA* INOVAÇÃO

> *Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.* (FREIRE, 2014 [1968], p. 81).

Falamos anteriormente sobre a *forma escolar*, que funda novas formas de relações sociais, de organização do tempo e do espaço com vistas à escolarização da sociedade burguesa. Constitui-se, assim, uma instituição que se organiza em hierarquias burocráticas e funda uma nova estrutura do poder (SOARES, 2004). Acompanha o surgimento dessa instituição a divisão dos saberes das áreas de conhecimento, agora disciplinarizados. Para Soares (2004), a disciplinarização possui uma relação de causa-efeito com a divisão do tempo e do espaço escolares, apontando para uma "revolução do espaço de ensino", que substitui a dispersão de locais mantidos por professores independentes até o século XVI por um prédio único que abriga várias salas de aula. Além disso, a forma escolar toma como sua mais antiga tecnologia educacional a escrita, já que, a partir dela, "associada à invenção das tecnologias de escrita (papiro, pergaminho, livro etc.) foi possível a produção da ciência e de objetos de ensino historicamente determinados." (SOBRINHO, 2020, p. 47) Para o autor, "a escrita e as tecnologias de escrita formam a base tecnológica da educação escolar".

A partir do acontecimento pandemia, como vimos no capítulo 4, novas condições de produção se impõem e reorganizam os modos de funcionamento da sociedade e da educação, produzindo novos sentidos para essa *forma escolar*. Além disso, esse acontecimento-recorte

funciona, para nosso trabalho, como um nó que enlaça memória e atualidade, ou seja, as discursividades do arquivo jurídico-pedagógico são atualizadas nos relatos e na prática dos professores. Também o espaço escolar é deslocado: a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina emite, como vimos no capítulo três, a Portaria n. 924/2020, estabelecendo diretrizes para o funcionamento de atividades escolares não presenciais para cumprimento do calendário letivo, instituindo o Google Classroom como espaço oficial de funcionamento da prática escolar. É preciso observar, então, os possíveis deslocamentos da prática pedagógica em um trabalho que se dá no entremeio desta com as práticas técnicas.

Como afirma Dias (2018, p. 137), a relação tecnologia digital e ensino deve ser pensada a partir da historicização dos sentidos e dos sujeitos. Assim, no funcionamento do ensino remoto, que reorganiza a presença da escola na vida dos sujeitos, bem como o leva a ocupar espaços que, antes da pandemia, eram ocupados de formas distintas, nos questionamos: que posições ocupa o sujeito nesse novo espaço escolar?; e em que medida pode o professor ser autor nos espaços enunciativos informatizados (EEI)? O que é da ordem *da* inovação nessa conjuntura?

Para pensar sobre as posições ocupadas e a medida da autoria do sujeito-professor nos EEI, partimos da observação de Gallo (2011) sobre as possibilidades desses espaços provocarem acontecimentos discursivos ou apenas sediarem tentativas equívocas de transposição. Assim, observamos, pelas atividades pedagógicas, se o Google Classroom, enquanto materialidade digital, "desestabiliza" o espaço pedagógico, textualizando-o de uma forma própria e particular e proporcionando a produção de novos gestos de interpretação pelos sujeitos da prática pedagógica; ou se apenas sedia o transporte de conteúdos parafrásticos para este espaço, olhando para alguns recortes que mostram o espaço oficial da prática pedagógica de Santa Catarina.

A seguir, reproduzimos duas SDs que correspondem a capturas de tela do espaço das turmas no Google Classroom de uma escola de ensino médio de Santa Catarina:

(**SD9**)

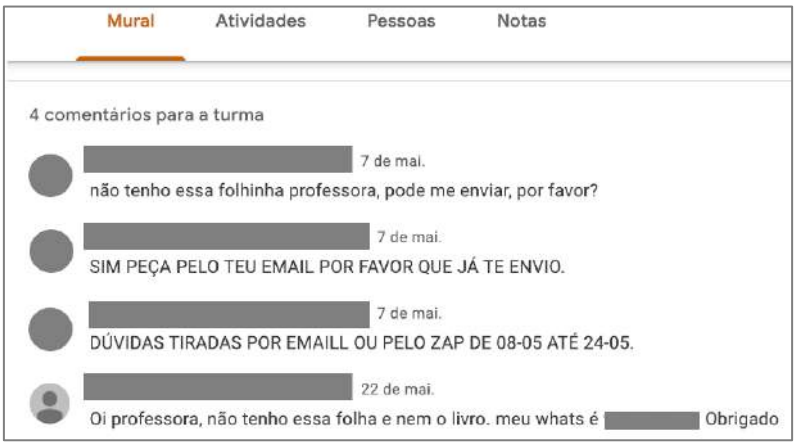



Figura 19 – "Não tenho essa folhinha"
Fonte: Captura de tela do Classroom

(**SD10**)

Figura 20 – Quem leu o conto?
Fonte: Captura de tela do Classroom

As capturas de tela que configuram as Sds 9 e 10 permitem visualizar a configuração do espaço de sala de aula do Google/SED-SC e o funcionamento da prática pedagógica que acontece nesse espaço. Chamaremos este de *espaço escolar informatizado,* apoiando-nos na noção de *espaço enunciativo informatizado* proposta por Gallo e Silveira (2017) para dar conta do ambiente onde se formulam e circulam os discursos de escritoralidade. O *espaço escolar informatizado* é, ao mesmo tempo, espaço e ferramenta adotados pela SED-

SC como oficial para a interação professor-aluno, onde devem ser postadas/produzidas as atividades que correspondem ao momento assíncrono do tempo escolar previsto no cronograma emergencial de funcionamento remoto da educação, como vimos no capítulo terceiro, e onde há a possibilidade de controle da Secretaria sobre o trabalho realizado. Apesar da SED prever, nos documentos, duas formas distintas de funcionamento do tempo escolar (ou seja, uma nova forma de temporalização do discurso pedagógico em *síncrono* e *assíncrono*), dos relatos das professoras consta que os momentos síncronos são raros por diversos motivos, como a dificuldade técnica de alunos e dos próprios docentes em realizar chamadas de vídeo – recomendação que consta na Portaria e nas Orientações da SED para uso da ferramenta Google Meet – e, portanto, a postagem de atividades neste *espaço escolar* configura o eixo central da prática pedagógica nesta conjuntura.

A Sd9 aponta para outros modos de funcionamento que não aqueles recomendados pela SED: o encaminhamento de materiais e dúvidas por e-mail e WhatsApp para dar conta ou de funções não acessíveis no Classroom (como o envio de materiais individualizados para cada aluno) ou das condições possíveis para estudantes e professores se inserirem nesses espaços (uma vez que muitos possuem apenas o aparelho celular). Ressaltamos isso em contraponto aos efeitos de sentido produzidos no arquivo jurídico-pedagógico de que o Google Classroom é uma ferramenta "intuitiva", ou seja, espaço no qual se produziria um efeito de transparência do que fazer, onde clicar, como postar etc. Tal efeito não está apartado do próprio apagamento do funcionamento da materialidade técnica digital, que é também ideológico, já que é por meio da ideologia que se constroem as evidências "pelas quais todo mundo sabe" (ou deveria saber) o que significam cada uma das divisões pelas quais o espaço do Classroom é *organizado* (*Mural, Atividades, Pessoas, Notas*), já que são essas evidências, segundo Pêcheux (2009, p. 146), "que fazem com que uma palavra ou um enunciado 'queiram dizer o que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.".

Além disso, o primeiro comentário, pertencente a um aluno: "*não tenho essa folhinha, professora, pode me enviar?*", nos causa um estranhamento: folha é um objeto estranho a esse espaço informatizado e o significante *folhinha* remete ao ensino presencial, às tecnologias outras que não as digitais, como o xerox, e ao modo de circulação dos materiais didáticos – folhinhas, cópias de textos e atividades que os professores distribuem aos alunos na sala de aula. Isso nos conduz a olhar para o Classroom como um espaço de repositório, que apenas sedia a inscrição de materiais e de interação entre aluno-plataforma/ professor-plataforma. Isso também sugere que não há uma desestabilização, por via de um novo *espaço*

*escolar*, da prática pedagógica, mas sim uma tentativa equívoca de *transporte* que não desloca nem o funcionamento do espaço nem do discurso pedagógico (predominantemente autoritário).

Por outro lado, na SD10, vemos uma proposta de atividade de leitura de conto de terror, descrita pelo sujeito-professor como "*mais lazer do que trabalho*", o que faz ressoar uma relação outra dos sujeitos com os espaços enunciativos informatizados: aquele de antes da entrada da escola neste lugar, ou seja, o de lazer. No entanto, a atividade não perde seu caráter escolar, ancorando-se ainda no discurso da escrita, mas instaurando uma nova possibilidade de inscrição dos sujeitos nesse *espaço escolar informatizado*, onde se pode estabelecer mais do que interação, ou seja, podendo haver interlocução "na medida em que o sujeito se relaciona com outro sujeito, por exemplo, dentro de um comentário" (GALLO; SILVEIRA, p. 171). O sujeito-professor explora essa possibilidade quando imbrica dizeres do discurso pedagógico (DP) com outros mais relacionados aos produzidos pelos sujeitos-ordinários na internet, ou seja, discursos de escritoralidade (DEO):

1. "é através de uma obra dele que iniciaremos nosso estudo sobre contos" (DP)
2. "Gato Preto é um conto de terror, portanto, não leia sozinho ou a noite" (DEO)
3. "Vamos usar os comentários para conversar sobre ele" (DP)
4. "leu o conto, posta aqui nos comentários o que achou. Vamos conversar sobre ele" (DEO)
5. "não me deixem aqui sozinha" (DEO)
6. "muito boa sua análise. [...] Parabéns pelo comentário." (DP)

Percebemos aqui que o sujeito-professor produz um discurso que se constitui no entremeio dos dizeres próprios do espaço escolar e dos dizeres próprios da internet. Por um lado, então, há uma escolarização do dizer do qual o sujeito não pode se furtar (como em 1, 3, 6). Por outro, ele modula seus dizeres para se inscrever nesse novo espaço oficial da escola, formulando dizeres como "*posta aqui nos comentários o que achou*", que seria próprio da escritoralidade, das legendas que acompanham vídeos no YouTube ou nas redes sociais, por exemplo, convocando o sujeito-aluno à interlocução. Não podemos dizer que se trata de um discurso de escritoralidade pela normatização e legitimação que afetam diferentemente esses discursos, que se daria por meio da quantificação no âmbito da circulação, ou seja, pelos *views*, pelo compartilhamento; no entanto, também não podemos deixar de considerar que há um certo deslizamento nos sentidos estabilizados do que é e pode ser dito do lugar de professor, que acontece nos espaços escolares informatizados.

Isso aponta para a possibilidade de inscrição do sujeito em uma nova posição, contudo, ainda não estamos convencidos disso, já que há uma contradição quando o sujeito-professor retoma o dizer próprio da escola: *muito boa sua análise, parabéns pelo comentário* (em 6). Gallo e Silveira já alertavam para essa contradição/impossibilidade:

> Discursos de escrita, como é o caso do discurso científico, relacionam-se com as normatizações do digital e da internet, no âmbito da constituição e da formulação, pela via da contradição, e foi isso que vimos na análise do discurso científico, que uma vez formulado segundo a normatização dos dispositivos digitais, perdeu sua condição de científico, não sendo mais reconhecido como tal. (2017, p. 175).

Diante disso, entendemos que há dois espaços de dizeres em relação no Classroom: um destinado ao professor – lugar de postar *Atividades*, produzir explicações sobre os enunciados para que os alunos realizem a tarefa; e há também o espaço de Comentários, que o sujeito-professor destina, nessa atividade, para as conversas sobre o conto, lugar de dizer do aluno. No entanto, quando inscreve seu dizer nesse espaço de comentários, o professor retoma o discurso pedagógico, analisando e avaliando, e não conversando, com o sujeito-aluno. Assim, funciona a contradição: apesar de sofrer as normatizações técnicas próprias da materialidade digital, a legitimação ainda precisa se dar via discurso pedagógico, ou seja, no âmbito dos discursos de escrita. Olharemos agora para outra sequência discursiva, buscando ainda compreender em que medida pode o professor ser autor nos espaços enunciativos informatizados:

(**SD11**) – Postagem da Escola nas Redes Sociais

Figura 21 - Captura de tela do Instagram da Escola.

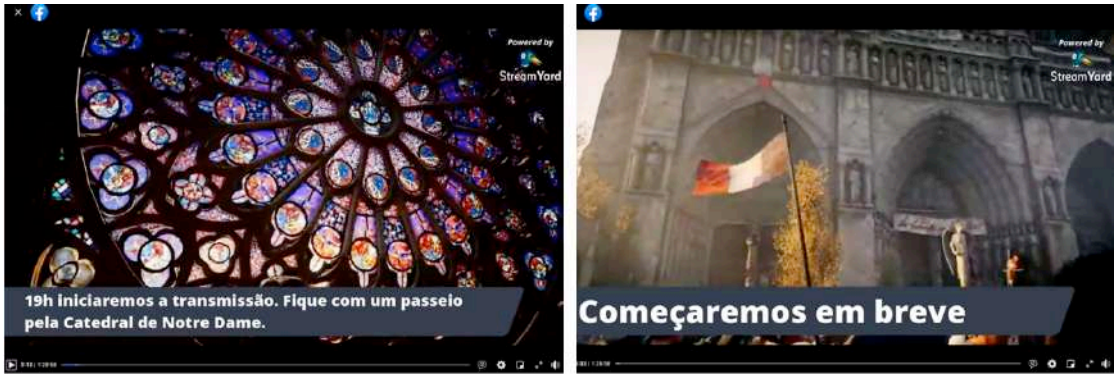



Figura 22 - captura de tela da *live* transmitida no Facebook da Escola.

A Sd11 apresenta duas postagens da conta de Instagram de uma escola de educação básica de Santa Catarina (figura 20); e capturas de tela de uma Live transmitida no Facebook desta escola (figura 21). A primeira postagem parece corresponder a uma série de posts proposta pela conta da Escola no Instagram (*toda semana um professor passará por aqui para dar uma dica*), sendo a primeira dessa série uma dica da área de linguagens (*a professora x vai falar sobre as armadilhas da ambiguidade nos textos*). O vídeo contido nesta postagem está dividido em duas partes e possui uma duração breve, no qual a professora analisa uma manchete que virou *meme* por conta de sua ambiguidade. O post convoca alunos e comunidade escolar à interlocução (*conta nos comentários o que achou e sugira novos temas*) no lugar próprio para isso no espaço enunciativo informatizado (seção de comentários do Instagram).

A segunda postagem convoca a comunidade escolar para uma transmissão ao vivo a acontecer no Facebook, o que sugere uma forte presença dessa Escola nos espaços enunciativos informatizados, já que transita entre eles, assim como apresenta um discurso próprio de cada um desses espaços, especialmente porque é possível perceber que as redes sociais desta Escola não funcionam somente para informações de ordem burocrática do funcionamento pedagógico, como é comum nos espaços dessas instituições na Internet. A "transmissão ao vivo" no Facebook é enunciada como "*mais uma proposta de ensino e aprendizagem*", sendo possível perceber uma forma singular de funcionamento das práticas pedagógicas desta Escola nesses espaços.

A Live *Games que podem ensinar*, transmitida no Facebook, reúne professores de das áreas de filosofia, geografia, sociologia e linguagens, construindo, juntamente com os comentários recebidos em tempo real no chat, uma nova possibilidade de ensino que passa pela seleção do objeto de saber (games) e pelo modo de circulação, formulação e constituição dos dizeres neste espaço. As imagens que compõem as capturas de tela que aqui mostramos, são do modo demonstrativo de um dos jogos analisados, que fazia como um "aquecimento" da audiência, enquanto a *live* não iniciava. Os professores realizaram análises de alguns jogos, trabalhando com conteúdos filosóficos, históricos e políticos, e os objetos do saber abordados na Live não colocam os participantes diante de uma polissemia aberta, que seria própria do que Orlandi aponta como um discurso lúdico. Pelo contrário, constroem-se espaços de validação daquilo que os alunos e comunidade escolar trazem nos comentários, mas mantêm-se pontos de ancoragem para apontar as potencialidades do saber em outros campos do conhecimento, resultando em um discurso polêmico.

Nessa perspectiva, Furlanetto (2018) afirma que a textualização de ideias e de coisas-a-saber em qualquer área do conhecimento depende de fatores diversos – como busca, leitura, um conjunto enciclopédico exterior e experiências de grupo, além de experimentos, trabalhos de campo etc. – e que esses fatores apontam para duas direções:

> para o passado, de onde se aproveita o que já foi produzido em todas as áreas, e que se resume em repetição do conhecimento (retomada, paráfrase, citação); e para o porvir, para movimento novo, que apresenta miríades de facetas: o deslocamento, a inovação, a mudança – o que pode produzir a função autoral e, mais propriamente, o efeito-autor. São dois movimentos básicos da própria dinâmica geral da linguagem, que Orlandi, em perspectiva discursiva, propõe com as noções genéricas de paráfrase e polissemia (cf. ORLANDI, 1987, p. 137). Daqui deriva a correlação que ela faz, respectivamente, com produtividade e criatividade. A produtividade se engendra a partir de uma matriz, de um tesouro de conhecimento – a memória (em suas variantes). A criatividade representa o que emerge como novidade, algo da ordem do que não foi dito ou não foi feito, ou alguma mudança, deslizamento, ruptura, crítica, proposta de novo trajeto, enfim.

Neste recorte, entendemos que a Escola está inscrita nos EEI não para compartilhar informações do seu funcionamento pedagógico, adotando esse como espaço de comunicação somente, mas possibilitando a inscrição do sujeito-professor como autor de práticas que imbricam o discurso pedagógico na forma-discurso de escritoralidade, inscrevendo o diferente na ordem do repetível; produzindo rupturas e propondo "novos trajetos", como afirma Furlanetto, para a construção do saber. Vemos, portanto, um deslocamento nos sentidos estabilizados para o discurso pedagógico, que provoca a irrupção de novos sentidos. Dito de outro modo, o sujeito-professor não abre mão dos seus conhecimentos, da seleção de conteúdos legitimados pelos discursos de escrita, ou seja, se ancora no repetível necessário sem deixar de propor alguma mudança, já que o espaço em que se inscreve possui uma outra forma de normatizar os enunciados que não somente *circulam* ali, mas se *constituem* e se *formulam* nessa materialidade técnica digital. Segundo Gallo, Silveira e Pequeno (2020, p.), o espaço do comum "é totalmente ressignificado quando submetido à normatização dos espaços enunciativos informatizados".

Portanto, consideramos que a materialidade técnica aqui modifica completamente o modo como o sujeito se inscreve como autor de suas práticas pedagógicas, que se dá justamente porque sua inscrição responde ao entendimento de que os modos de constituição e formulação que a materialidade técnica digital produz são incontornáveis. A materialidade digital, segundo Gallo, Silveira e Pequeno (2020), "condensa audiovisual e transmissão em 'tempo real'", engendrando processos de midiatização. No caso de uma Live proposta por uma Escola para a comunidade escolar, diferentes materialidades significantes se imbricam ainda

com o discurso pedagógico, convocando tanto uma interlocução entre os professores que conduzirão a *live* – e que estão cada um em sua casa – quanto uma interlocução com a comunidade escolar que assiste e comenta, participando por meio dos comentários que não ficam somente no espaço de comentários do Facebook, mas também são mostrados na própria tela de transmissão (que se dá via plataforma *StreamYard*).

Pelo que percebemos, os sujeitos envolvidos, a conta em nome da escola e o próprio título da live (*Games que podem ensinar*) apontam para a memória da escola, ou dito de outro modo – parafraseando o que foi apontado por Gallo, Silveira e Pequeno (2020), ao tratarem das *lives* artísticas – o sentido dominante ainda se dá pelo discurso pedagógico, "embora haja uma sobredeterminação da normatização própria do espaço informatizado em questão [...] definitivamente diferente do que acontece em espaços enunciativos não informatizados". Por isso, diremos que essa inscrição da Escola neste modo próprio de funcionamento/normatização dos EEI provoca um acontecimento discursivo. Nesse sentido, podemos afirmar que a materialidade técnica digital, assim como ocorreu quando do surgimento da escrita[40], produz efeitos históricos, delineando novas formas de produção de textos.

Por tudo isso, assumimos que aqui nos deparamos com o *discurso da inovação na educação*: não mais um discurso *sobre* inovação, de utilização/aplicação da tecnologia digital entendida como ferramenta para educação, mas sim pelo modo como essa materialidade produz efeitos na posição sujeito professor de maneira inédita. Essa forma – agora sim *inovadora* – do sujeito-professor constituir suas práticas só é possível pela imbricação (cuja condição de possibilidade não é qualquer uma) com essa materialidade: foi preciso que a escola se inserisse nesses espaços, e é no acontecimento pandemia que passa a haver demanda/comanda para essa inserção.

Já dissemos anteriormente que, na pandemia, não só os sentidos são ressignificados, mas as práticas e os modos de relação do sujeito com a sociedade: as formações pedagógicas viram *webinars*, as aulas viram *lives*, sala de aula vira Classroom. O funcionamento da Escola pode/deve então ocorrer em um espaço enunciativo informatizado, legitimado pelos views e normatizado por outras condições possibilitadas pela materialidade técnica, e, assim, aula virar live não é algo da ordem do impossível. Pelo contrário: é justamente a inserção do discurso pedagógico na materialidade digital que produzem um discurso *da* inovação na educação. O

[40] Pequeno traça este percurso de forma completa em sua tese de doutorado (2019) e o retoma no artigo "*Pelo privilégio de ter voz*: um reencontro com o trabalho de Solange Gallo" (2020, p. 212): "da mesma forma que é inegável dizer que a escrita não teria valor de legítima senão pela sua associação com a empreitada institucional das civilizações ocidentais, também é verdade dizer que muitas das especificidades dessas empreitadas derivam das características concretas das práticas da grafia."

acontecimento pandemia é, então, ao mesmo tempo, condição de possibilidade para esses novos sentidos e práticas e para que os sujeitos produzam novos gestos de autoria e, assim, também possibilitam a resistência. Segundo Pavan (2017), a autoria pode ser pensada como uma noção que comporta resistência, que a tem em seu âmago:

> Assim, a resistência na ordem da autoria pode ser pensada como o fato incontornável de que ascender ao lugar de autor não é da ordem da evidência, transparência e obviedade; pelo contrário, há um processo (ideológico, histórico, econômico, político e cultural) a ser percorrido pelo sujeito para que possa se apresentar como autor de uma materialidade significante. Por essa ótica, a resistência impossibilita a relação direta e automática entre, por exemplo, criar um blog e ser autor, entre interagir e contribuir com trecho de um texto e/ou música e ser autor, fazer download e/ou upload e ser autor – não é trivial assim adentrar na ordem da autoria. (p.)

Nos alongaremos ainda um pouco mais neste ponto.

### 5.3.1 Algumas considerações sobre inovação, autoria e resistência...

Pela análise que realizamos neste capítulo, entendemos que quase sempre há uma separação entre o arquivo – enquanto *discurso sobre* – e o acontecimento – *discurso do professor*. No entanto, os últimos pontos de análise apontaram que há um elo possível, que é a inscrição do professor, produzindo não mera repetição formal, mas sim repetição histórica, no discurso da inovação de maneira autoral. Quer dizer, quando ele negocia isso que é demandado dele – criatividade, tecnologia e inovação – com seus próprios saberes – sobre língua, tecnologia, interdisciplinaridade –, produz um elo entre arquivo e acontecimento. Há uma via, portanto, para a inscrição na posição sujeito professor-autor, não somente aquela posição sujeito de um professor que produz repetição e lá fica, construindo oposição no paradoxo tradição/inovação, reproduzindo, portanto, o discurso *sobre* inovação na educação. Há uma prática docente que é autoral para além dos sentidos estabilizados do discurso *sobre* inovação.

Sendo assim, uma posição sujeito *professor-autor* não trata de uma mudança de métodos, mas sim das novas formas de interpelação e interpretação possibilitadas pela materialidade técnica digital em uma determinada conjuntura. Portanto, o professor-autor é aquele produtor de seus textos e atividades, relacionadas às especificidades da sua comunidade escolar, também afetado pelo acontecimento-pandemia e pelos deslocamentos produzidos nessa conjuntura. Ele também é, portanto, interpelado pela ideologia, determinado pela formação social capitalista, mas, já que não há rituais sem falha, já que não há reprodução sem transformação, ele também produz furos, resiste.

A resistência pensada discursivamente está relacionada à interpelação do sujeito, afastando-se de uma concepção idealizada de resistência voluntarista (como alerta Orlandi,

2017), e centrando-se nas resistências cotidianas, *simbólicas* (LAGAZZI, 2010), nas quais o sujeito se identifica com sentidos outros, distintos dos sentidos dominantes, mas ainda assim não escapa dos processos de identificação e interpelação pela ideologia e pelo inconsciente.

Para falar das resistências, Pêcheux (1990, p. 17) situa a interpelação ideológica no interior das práticas que ocorrem nos aparelhos ideológicos, cujos *rituais* podem ser "uma mínima parte deste aparelho", ou seja, "um dia de aula em uma escola", ou uma mínima atividade pedagógica. Retomando Pêcheux para tratar da resistência simbólica, Lagazzi destaca que ela está presente na linguagem, onde o que não fazia sentido passa a fazer, a produzir novos efeitos de sentido no sujeito, que rompe com um ciclo de repetição por meio do lapso, de um questionamento frágil a uma ordem, do imprevisível, da metáfora, que é justamente "o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso". Assim, na mesma medida em que os rituais podem ser diminutos, as resistências também são pequenas rupturas quase imperceptíveis ao sujeito.

Nesse sentido, cabe ainda lançar um último olhar para uma SD do conjunto de relatos dos professores, que nos auxilia a nos despedir dos sentidos dominantes, abrindo espaço para a escuta do inesperado:

> (**SD12**)
> **P5 -** E aí dava vontade de derrubar a mesa e dizer assim "minha filha, inovação é não ter aula, quer ter inovação, ninguém entra na sala hoje, sabe?" Então sempre é uma culpa do tipo assim: "faça o seu teatro lá, professor, pra esse aluno querer vir"[...] E ao mesmo tempo isso me leva a pensar que quando o Estado tiver toda essa tecnologia vai apontar o dedo pro professor e vai dizer "e aí você não sabe o que fazer com isso?" Não, meu filho, eu não sei, eu tenho 18 aulas em 20 horas!
> [...]
> Nessa escola, não tem nem sala de informática. Então, relacionado à tecnologia, não tem absolutamente nada, nada. Eu vejo assim as práticas inovadoras como material humano mesmo, né, professores produzindo coisas muito legais... essa escola tem essa minha escola tem uma característica de ser bem longe e como é nova, vários professores efetivos entraram esse ano. Então, tem uma turma nova ali, que tá empolgada e uma comunidade engajada. Então, o que tem de inovação é o povo fazendo coisas legais, sabe? Mas com relação a tecnologia não, definitivamente, não é a rede que se propõe a ser referência.

Se é pelo simbólico, pela metáfora que vemos o estilhaçar dos rituais, é também pela contradição e pela abertura ao equívoco. O simbólico está presente na linguagem pelo hipotético, pelo desejo. Esta SD reflete alguns sentidos hipotéticos/do desejo do sujeito: "*dava vontade de derrubar a mesa*" e "inovação é não ter aula, quer ter inovação, ninguém entra na sala hoje, sabe?" é justamente o impossível, o irrealizado formando sentido no interior do sem-sentido, entendendo de forma diferente o sentido posto para inovação, para aula, sala de aula...

O sujeito-professor não resiste ao que é novo, mas às ordens que lhe chegam prontas: inovação é não entrar na sala (a sala de aula-simulacro do Google?) é não ter aula, mas sim *Live*; não disciplinarizar os saberes, mas sim construí-los coletivamente com outros professores, produzir discursos pedagógicos que possibilitem a reversibilidade, construindo

com os alunos e a comunidade escolar, afinal, a escola não se fecha para sua comunidade – que é, no limite, a sua própria razão de existência – ela se fecha para a hierarquização, para as "litanias" que vem de fora, de outro lugar. *Não ter aula* é, portanto, desestruturar o discurso *sobre* e produzir um discurso *da* escola, portanto, o sujeito não está imobilizado pela busca de outra estrutura, mas, segundo Pfeiffer (2016), está mobilizado porque sempre há possibilidade de "deslocamento na estrutura", e é nessa tensão que as práticas pedagógicas se dão (PFEIFFER, 2016a).

Importante retomar que o arquivo jurídico-pedagógico chancela institucionalmente algumas das demandas/comandas de mercado para a educação, dentre elas a da construção de uma necessidade de uso das tecnologias digitais como ferramentas da educação, como um acesso à inovação. Tendo isso em vista, percebemos que o sujeito-professor traz um ponto muito contundente na SD12: "*isso me leva a pensar que quando o Estado tiver toda essa tecnologia vai apontar o dedo pro professor e vai dizer 'e aí você não sabe o que fazer com isso?'"*, ou seja, o manejo/não manejo de tecnologias digitais pelo professor vai além das capacitações/webinars que ele recebe (ou que não recebe), porque sabemos que não se trata somente de manejar as ferramentas, o que o professor pode/deve "fazer com isso" é de outra ordem, como vimos mostrando até aqui.

Em seguida, P5 faz uma importante denúncia: *que inovação é possível quando um professor possui 18 aulas em 20 horas*? Do ponto de vista do planejamento docente, quanto tempo lhe resta para pensar essas 18 aulas, para realizar suas próprias pesquisas e materiais, para dialogar com os colegas, para permanecer em formação? Esta SD aponta, portanto, para uma contradição que já vínhamos observando: há um discurso *sobre* inovação, mas não há criação de condições materiais para sua realização na prática pedagógica (*"Nessa escola, não tem nem sala de informática"*), apenas são apresentadas ferramentas como soluções já prontas, como acontece com o Google Classroom na configuração do ensino remoto. E ainda: "*Mas com relação à tecnologia não, definitivamente, não é a rede que se propõe a ser referência*", acentua a contradição dos discursos *sobre* inovação, especialmente se resgatamos outro recorte do arquivo jurídico-pedagógico:

> Visão - Transformar Santa Catarina em referência no desenvolvimento e na utilização da tecnologia para a qualidade e equidade da educação, promovendo uma abordagem sistêmica de inovação educacional. (PEITE, 2017).

Por outro lado, percebemos que a SD12 traz um discurso *da* inovação, aquele a partir do qual o sujeito-professor produz furo nos sentidos estabilizados do arquivo por meio do seu gesto de interpretação: "*eu vejo assim, as práticas inovadoras como material humano*

*mesmo, né, professores produzindo coisas muito legais*". Lembramos, com Orlandi (2017, p. 213), que há sempre furos, falhas, incompletudes nos processos discursivos, e que é neles que estão os vestígios para que compreendamos os pontos de resistência.

Assim, o sujeito-professor não só aponta as contradições do discurso *sobre* inovação, ele também se inscreve em uma nova posição de autoria em relação a sua prática pedagógica quando constitui/formula pela materialidade técnica digital, produzindo uma prática determinada pelas normatizações próprias daquele espaço, com interação apropriada e não apenas simulacros, o que produz furo na reprodução das condições de produção, gerando uma transformação da prática pedagógica.

Retomando o que dissemos no início deste capítulo, a *escola não muda* pela visão de quem a vê de fora. De dentro, *a escola não muda* é ponto de resistência: ela não muda sua essência, porque é assim que muda a sua comunidade, seus alunos, suas práticas, muda as ordens. Pfeiffer aponta que Lagazzi percebeu a resistência como possibilidade de "contraponto do poder nas relações interpessoais que caracterizam o cotidiano, isto é, a resistência como 'luta do sujeito por um lugar de poder-dizer'".

Percebemos, assim, que a inscrição do sujeito-professor e da escola nas redes sociais aponta para a imbricação material de "composições contraditórias" (LAGAZZI, 2010, p. 173), ou seja, o discurso pedagógico imbricado à materialidade técnica digital, na conjuntura do acontecimento pandemia, que transforma as condições de produção do próprio ensino remoto no modo como se apresentava dado para o professor (como ferramentas previamente selecionadas), desestabilizando os sentidos dominantes para a prática pedagógica. Segundo Lagazzi, "a resistência, quando localizada na relação entre a materialidade significante e a história, abre para a possibilidade de deslocamento porque expõe o sujeito aos sentidos, abrindo para diferentes processos de identificação".

Gallo, Silveira e Pequeno (2020, p. 139) apontam ainda que há o reconhecimento absoluto de que não se pode, em meio à pandemia, fazer o mesmo e que é "desse ato de reconhecimento que o acontecimento se tece: no encontro entre novas materialidades técnicas, engendrando novas possibilidades de formulação, e finalmente abrindo o caminho para novas formas de constituição: a subjetividade em movimento". Portanto, assim como apontam os autores, aqui também "a tecnologia digital é resistência" e re-existência do discurso pedagógico, já que há a admissão de que outros instrumentos vão exigir uma nova forma de funcionamento das práticas, e no limite, que "um novo campo prático engendra novas subjetividades".

# 6 ALGUMAS CONCLUSÕES

Este trabalho foi sendo elaborado enquanto ia sendo escrito, no contínuo movimento do gerúndio, na contradição do presente e do passado, buscando guiar o leitor por caminho semelhante àquele que percorri. Isso porque a pesquisa não nasce pronta, com seus métodos e resultados definidos, como tentamos mostrar ao resumi-la, sendo, por exemplo, o resumo a última coisa escrita e a primeira a ser lida pelo leitor. Alguém pode dizer que isso é *óbvio*, desavisado de que nos colocamos desde o início no papel de *imbecil*, proposto por Pêcheux, e de *mestre-ignorante*, proposto por Rancière. Assim, uma primeira conclusão que esta tese oferece é de que é preciso re-dizer o óbvio para desfazer a transparência que os sentidos adquirem, especialmente quando circulam repetidamente, a ponto de produzir uma saturação. É isso que acontece com o enunciado *inovação na educação*: ele circula insistentemente como algo da ordem do evidente, mas tentamos assumi-lo aqui em sua opacidade. E assim assumido, tivemos que vasculhar suas delimitações, mostrando ao leitor os efeitos de sentido produzidos nessa circulação repetida, buscando alguns estudos teóricos que dele tratavam e ancorando-o no dispositivo teórico da Análise do Discurso para, então, delimitar nosso objeto: a *inovação* como forma material no arquivo jurídico-pedagógico da reforma do Ensino médio e seus desdobramentos na conjuntura da pandemia de Covid-19.

Assim, na constituição-batimento do dispositivo teórico-analítico, em meio à dispersão dos materiais coletados sobre *inovação* na educação em Santa Catarina, nos ancoramos no ponto em que o enunciado *inovação* irrompe na textualidade do discurso oficial de Santa Catarina e encontra o acontecimento da Reforma do Ensino Médio de 2017, a qual produz um conjunto de leis, guias e materiais pedagógicos em torno da Base Curricular Comum, dos itinerários formativos, da *inovação* e do apelo à entrada das tecnologias digitais na escola. Esse conjunto de materiais foi selecionado e tratado, dando vida a um arquivo em torno da questão da inovação no Ensino Médio de Santa Catarina, tendo por recorte a forma-material inovação. Após a configuração/análise deste arquivo a partir do estabelecimento de certas dimensões – a jurídica e a pedagógica, atravessadas sempre pela materialidade técnica digital – pudemos chegar a algumas conclusões, que vimos mostrando ao longo do trabalho.

Primeiramente, foi possível compreender que a dimensão jurídica do arquivo relativo à Reforma possui uma configuração específica que diz respeito ao chancelamento e à legitimidade estabelecida – até mesmo de forma autoritária, como no caso de Medidas Provisórias, como aquela que aprova a Reforma do Ensino Médio – pelas instituições para fazer valer certas demandas/comandas que não são, necessariamente, aquelas dos sujeitos cujas

práticas são determinadas por esses documentos, pelo contrário. Assim, identificamos algumas demandas/comandas mercadológicas e internacionais determinando a prática pedagógica, como um estudo do Banco Mundial tomado como referência em Santa Catarina para o estabelecimento de um *pacto pela inovação*, buscando transformar o Estado em uma *referência em inovação* no Brasil. Esse pacto afirma textualmente a necessidade de construir uma nova classe empreendedora e inovadora, refletindo na necessidade de que as escolas e universidades passem a privilegiar a temática da inovação e do empreendedorismo. Como vimos no capítulo 3, essa demanda resulta na criação não só de uma disciplina, mas de um eixo estruturante inteiro dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, marcado na Resolução n. 3/2018 e na BNCC.

Essas leis possuem também seu correspondente na dimensão pedagógica, ou seja, são produzidos documentos que desdobram a legislação e produzem para ela um discurso pedagógico e de capacitação docente. Dizemos capacitação para fazer jus à distinção proposta por Orlandi: capacitação ligada à informação, e não ao conhecimento. Formação pedagógica, no entanto, deveria propor outras formas de funcionamento, inclusive mais democráticas, para inserir o sujeito-professor em decisões que o concernem porque, em alguma medida, determinam sua prática.

Observamos no arquivo, portanto, certas marcas de regularidade da forma material *inovação*, formulada em diferentes combinações, em geral apresentadas nas formas de nominalizações, como: *programa de inovação; planos de inovação; práticas orientadas para a inovação; inovação e tecnologia como estratégias; ações de inovação e uso das tecnologias; formação para inovação e tecnologia*. Como destaca Castello Branco (2016, p. 41–42), as nominalizações sugerem um princípio de determinação (planos *de inovação*, ações *de inovação*) ou de retomada, o que confere um caráter de pré-construído (*a inovação e a tecnologia* como estratégias) a esse tipo de configuração, colocando a forma material em um lugar de transparência.

A configuração significante *inovação e tecnologia* é uma dessas regularidades. Não podemos esquecer que o arquivo é atravessado pelo que chamamos de "dimensão transversa digital", pois, como vimos, a tecnologia digital passa a ser predominante na circulação dos discursos hegemônicos (Pequeno, 2019). Assim, isso se reflete na injunção ao uso de tecnologias digitais na escola, marcada no arquivo como *necessidade*, o que foi inclusive uma das primeiras hipóteses e motivações desta pesquisa: quando observávamos a repetição dessa injunção, desconfiávamos que ela tanto vinha de uma demanda produzida pelo mercado quanto que os efeitos de sentido dominantes de inovação eram aqueles ligado às tecnologias como solução para todos os problemas da educação e para a entrada da educação em uma "nova era".

Posteriormente, colocando o arquivo jurídico-pedagógico em relação aos relatos dos professores, vimos a contradição constitutiva em torno do discurso de *Estado referência em inovação e tecnologia*, pela denúncia da completa falta de condições materiais para que isso seja possível.

Nesse sentido, podemos dizer que, no arquivo jurídico-pedagógico, se constitui um *discurso sobre* inovação e educação, designando ao professor alguns lugares pré-estabelecidos nessa nova ordem que se pretende instaurar, esperando que este seja o *bom-sujeito*, que se identifica plenamente com tudo o que é dito. Essa posição é verificada em nosso corpus, quando o sujeito-professor produz uma pura repetição deste discurso, inclusive no que concerne à *necessidade* do novo e da tecnologia, sem negociar com os conhecimentos que já possui sobre sua prática.

Por outro lado, como vimos, com o acontecimento da pandemia de Covid-19, há uma reconfiguração das práticas e dos espaços pedagógicos em atendimento a um ensino remoto, adotando-se o Google Classroom como espaço escolar e, ao mesmo tempo, ferramenta de trabalho oficial no Estado de Santa Catarina. Diante disso, vemos que, apesar de haver muitas vezes uma tentativa equívoca de transporte de práticas pedagógicas dos espaços não informatizados para os informatizados, o sujeito-professor começa a mostrar pequenos gestos de resistência: seja pelo desentendimento em relação às nomenclaturas e às orientações do Estado, seja pela não negociação dos seus saberes com aqueles que circulam no arquivo-jurídico pedagógico, ou, ainda, pela recusa do Google Classroom como espaço escolar.

Como temos observado pelas pesquisas de Gallo, Silveira e Pequeno (2020), há uma reordenação dos arquivos pela *materialidade técnica digital*, que produz também uma outra relação com o sujeito e novas formas de constituição de discursos como o artístico e o científico, por exemplo. Tendo isso em vista, dissemos que há também a possibilidade dessas outras formas de constituição do sujeito e dos sentidos na relação com a materialidade técnica no discurso pedagógico, que se dá justamente nessa recusa do modo de funcionamento oferecido pela Secretaria de Educação, ou seja, a recusa, a contraidentificação ao discurso *sobre* inovação do arquivo oficial.

Assim, vimos que o sujeito, pela sua prática pedagógica engendrada na materialidade técnica digital, se reconhece em novos sentidos. Com isso, produz um gesto de resistência simbólica, no qual se dá uma relação de autoria inédita do sujeito-professor e a assunção de um discurso *da* inovação na educação.

Por fim, gostaríamos ainda de destacar um último ponto. Apesar de termos nos deparado com a possibilidade do discurso da inovação na materialidade técnica digital, é

importante frisar que não é ela sozinha que produz isso. Entendemos que a produção de inovação na educação se dá pela inserção do professor em posição de autoria sobre sua prática, a qual é construída para/com a comunidade escolar. Talvez precisemos investir nesse ponto em uma próxima pesquisa.

Por ora, deixemos com a palavra os professores:

> "as práticas que tinha antes [da pandemia] na escola, a escola trabalhava com vários projetos, tem uma direção superacessível, tem uma característica assim de prezar pelas decisões democráticas mesmo, os líderes de turma, os alunos são muito atuantes, participam das decisões, das reuniões do conselho da comunidade, lá inclusive tem uma prática muito interessante que, pelo que eu vi, não tem em outras escolas, que é muito simples: é o cantinho da conversa, que é uma sala que foi construída assim pelos professores e aí os alunos podem ir na Secretaria agendar um horário com algum professor e aí só conversar. E é basicamente isso assim, mas é muito legal, é muito bom, né?" (P5).

# REFERÊNCIAS


ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. *In*: ACHARD, Pierre; PÊCHEUX, Michel; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; ORLANDI, Eni Puccinelli (eds.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2010.

ALBUQUERQUE, Cynthia Tavares de Almeida. **Discurso de Professores de Letras: A Profissionalidade em Contextos de Inovação e Mudanças**. 2015. Tese de Doutorado - PPG Educação UFPE, Recife, 2015.

ALTHUSSER, Louis. Resposta a John Lewis. *In*: **Posições I**. Rio de Janeiro: Graal, 1978. Disponível em: https://onedrive.live.com/?authkey=%21AP%2DHUqbihZdUXCA&cid=5C4235B70A30AE02&id=5C4235B70A30AE02%2124861&parId=5C4235B70A30AE02%2133082&o=OneUp. Acesso em: 19 jul. 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, *[S. l.]*, v. 19, p. 25–42, 1990. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636824. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824. Acesso em: 19 abr. 2021.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Althusser, Pêcheux e as estruturas do desconhecimento. *In*: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange; INDURSKY, Freda (eds.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. . Acesso em: 12 jun. 2020.

BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. **O discurso antiafricano na Bahia do século XIX**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Novo Ensino Médio. . 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Ministério da Educação, Org.), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos** (Ministério da Educação, Org.), 2020. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf.

BURKE, Peter. Cultura, Tradição, Educação. *In*: PINTASSILGO, Joaquim; GATTI JÚNIOR,

Décio (eds.). **Percursos e Desafios da pesquisa e ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 188.

CANÁRIO, Rui. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. *In*: SANTOS, Irene; CANÁRIO, Rui (org.). **Educação, Inovação e Local**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2002.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. *In*: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (org.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 31–41.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola ?: um "olhar" sociológico**. Porto: Porto editora, 2005.

CASTELLO BRANCO, Luiza. Inovação – significante em movimento. *In*: MARIANI, Bethania (ed.). **Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em análise do discursos e áreas afins : investigação, inovação, divulgação**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, FAPERJ, CNPq, 2016.

CAZARIN, Ercília. Análise do discurso e sua interface com o político. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange (org.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 165–183.

CAZARIN, Ercília Ana; RASIA, Gesualda dos Santos. AS NOÇÕES DE ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO E DE ACONTECIMENTO DISCURSIVO: UM OLHAR SOBRE O DISCURSO POLÍTICO. **Letras**, *[S. l.]*, v. 0, n. 48, p. 193–210, 2014. DOI: 10.5902/2176148514432. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14432. Acesso em: 29 jun. 2020.

CORACINI, Maria José. Silêncio, Interdito, real do discurso: a questão do estranhamento em migrantes no Estado de São Paulo. *In*: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (eds.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CORREIA, Antonio Carlos Luz; SILVA, Vera Lúcia Gaspar Da. **A lei da escola: os sentidos da construção da escolaridade popular através dos textos legislativos em Portugal e em Santa Catarina – Brasil**. Lisboa: Educa, 2003.

COSTA, Maria Sousa. A constituição de um imaginário de língua homogênea na/pela gramática. **Revista Conexão Letras**, *[S. l.]*, v. 7, n. 8, 2012. DOI: 10.22456/2594-8962.55449. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55449. Acesso em: 22 mar. 2021.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUfscar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 14–35, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090.

COUTO, Luis Flávio Silva; SOUZA, Marcelo Fonseca Gomes De. O estruturalismo em Jacques Lacan: da apropriação à subversão da corrente estruturalista no estabelecimento de uma teoria do sujeito do inconsciente. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, *[S. l.]*, v. 16, n. 2, p. 185–200, 2013. DOI: 10.1590/S1516-14982013000200001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000200001&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 abr. 2020.

DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. IDEOLOGIA E FILIAÇÕES DE SENTIDO NO ESCOLA SEM PARTIDO. **Linguagem em (Dis)curso**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 209–227, 2019. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/7657. Acesso em: 3 ago. 2020.

DIAS, Cristiane. A escrita como tecnologia da linguagem. **Coleção Hipersaberes**, Santa Maria, v. II, 2009.

DIAS, Cristiane. O discurso sobre a língua na materialidade digital. **Interfaces**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 38–46, 2011.

DIAS, Cristiane. A tecnologia como condição de produção do conhecimento na sociedade contemporânea: redes, memória e circulação. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Leda; NECKEL, Nádia Régia Maffi (org.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1.

DIAS, Cristiane. **Análise do Discurso Digital: Sujeito, Espaço, Memória e Arquivo**. Campinas: Pontes, 2018.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas.** 11. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro Da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N o 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educação & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017176607. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3. ed. Lisboa: Vega, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/179076/mod_resource/content/1/Foucault%20Michel%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf. Acesso em: 22 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURLANETTO, Maria Marta. AUTORIA, ORIGINALIDADE E DIVULGAÇÃO: QUESTÕES ABERTAS. **Linguagem em (Dis)curso**, *[S. l.]*, v. 18, n. 2, p. 263–271, 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6512. Acesso em: 24 maio. 2021.

GALLO, Solange Maria Leda. ESCRITA DE SIMULACRO - Discurso de Divulgação Científica. *In*: 6º ENCONTRO DO CELSUL 2004, Florianópolis. **Anais** [...]. . *In*: CELSUL. Florianópolis: UFSC, 2004.

GALLO, Solange Maria Leda. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GALLO, Solange Maria Leda. A Internet como acontecimento. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange (eds.). **Memória e História na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. a. p. 255–270.

GALLO, Solange Maria Leda. Da escrita à escritoralidade: um percurso em direção ao autor online. *In*: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino; CASTELLO BRANCO, Luiza (eds.). **Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi.** Campinas: Editora RG, 2011. b.

GALLO, Solange Maria Leda. NOVAS FRONTEIRAS PARA A AUTORIA. **Organon**, *[S. l.]*, v. 27, n. 53, 2012. DOI: 10.22456/2238-8915.35724. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/35724. Acesso em: 20 maio. 2021.

GALLO, Solange Maria Leda. Discursividade online. *In*: MITTMANN, Solange; INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (eds.). **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 199–208. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1LrnBvBBXIj4wEGjwDsmTBZfhgBub1pAN/edit.

GALLO, Solange Maria Leda. Processo de legitimação no Discurso de Escritoralidade. *In*: GRIGOLETTO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans (eds.). Campinas: Pontes, 2016. v. 1p. 311–324. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1Lh3GDqgo8-B5SvEJgaatsZEuK0coJmzn/edit#.

GALLO, Solange Maria Leda. O novo Ensino Médio e a linguagem: uma reforma, muitos sentidos. **Revista ECOS**, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4376. Acesso em: 16 jul. 2020.

GALLO, Solange Maria Leda; GRIGOLETTO, Evandra. Sujeito e Memória em Textualidades Digitais. *In*: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange (eds.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux).** Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 307–318. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1T20Ec8W5CHauR-Hm3ukUXIGSLfRSdws9/edit.

GALLO, Solange Maria Leda; SILVEIRA, Juliana Da. Forma-discurso de escritoralidade: processos de normatização e legitimação. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Leda; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia Régia Maffi; PFEIFFER, Claudia Castellanos; ZOPPI-FONTANA, Mónica (eds.). **Análise do Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2017. v. 3.

GALLO, Solange Maria Leda; SILVEIRA, Juliana Da; PEQUENO, Vitor. Live - Presença, Ausência e Corpo em Isolamento. **Revista Diálogos Pertinentes**, v. 16, p. 123-141, 2020. Disponível em: https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3697/1413.

Acesso em: 09 ago 2021.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação educacional: a saga de sua definição. *In*: GARCIA, Walter (org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do Arquivo. *In*: GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine (eds.). **Discurso e Arquivo**. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HAROCHE, Claudine. A necessidade de continuidade. *In*: **Leituras do Político**. [s.l: s.n.].

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux (1969). *In*: GADET, Francoise; HAK, Tony (eds.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13–38.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. *In*: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (eds.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9–23.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. *In*: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (eds.). **Práticas Discursivas e identitárias. Sujeito & Língua.** Coleção EnsaiosPorto Alegre: Nova Prova Editora, 2008.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Segunda edição revista e ampliada ed. Campinas, SP, Brasil: Editora Unicamp, 2013.

INDURSKY, Freda. As determinações da prática discursiva da escrita. **Revista Desenredo**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, 2016. DOI: 10.5335/rdes.v12i1.5954. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5954. Acesso em: 1 ago. 2020.

LAGAZZI, Suzy. Linha de passe: a materialidade significante em análise. **RUA**, *[S. l.]*, v. 16, n. 2, p. 173–182, 2010. DOI: 10.20396/rua.v16i2.8638825. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638825. Acesso em: 16 jun. 2020.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Leda; NECKEL, Nádia Régia Maffi; LAGAZZI, Suzy; PFEIFFER, Claudia; ZOPPI-FONTANA, Mónica (eds.). **Análise do Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2017. v. 3.

LAGAZZI, Suzy. Entre o amarelo e o azul: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, *[S. l.]*, n. 44, p. 290–316, 2019. DOI: 10.20396/lil.v44i0.8657818. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657818. Acesso em: 6 set. 2020.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Da ambiguidade ao equívoco - a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 126

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. **Espaços de Circulação da Linguagem**, *[S. l.]*, n. 27, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11896/7318.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O discurso do corpo. *In*: SANSEVERINO, Antonio; MITTMANN, Solange (eds.). **Trilhas de investigação: A pesquisa no I.L. em sua diversidade constitutiva.** Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2011. p. 89–102.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli, org (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 15–28.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. *In*: CARLOS PIOVEZANI; VANICE SARGENTINI; SARGENTINI, Vanice (org.). **LEGADOS DE MICHEL PêCHEUX inéditos em Análise do Discurso.** São Paulo: EDITORA CONTEXTO, 2015.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais. (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. **Evidentemente : histórias da educação**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4810. Acesso em: 15 abr. 2021.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: (UFRGS, Org.)II SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 2005, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre Disponível em: http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. *In*: **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 9–26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 9–20, 1998. DOI: 10.20396/rua.v4i1.8640626. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626. Acesso em: 16 abr. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Maio de 68: os silêncios da memória. *In*: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli (eds.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2010. a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista Rua**, *[S. l.]*, v. 2, n. 16, 2010. b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento - As formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2012. b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. **Cadernos de Linguística**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 01–15, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id310. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/310. Acesso em: 31 mar. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SARIAN, Maristela Cury. Entrevista com Eni Orlandi. **Pensares em Revista**, *[S. l.]*, n. 17, p. 8–17, 2020. DOI: https://doi.org/10.12957/pr.2020.47299. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47299. Acesso em: 30 jun. 2020.

PAVAN, Paula Daniele. **A cultura digital como acontecimento : movimentos na rede dos sentidos**. 2017. PPG Letras - UFRGS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169945. Acesso em: 26 jul. 2020.

PAYER, Maria Onice. Linguagem e sociedade contemporânea - sujeito, mídia, mercado. **RUA**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. 9–25, 2005. DOI: 10.20396/rua.v11i1.8640774. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640774. Acesso em: 18 jun. 2020.

PÊCHEUX, Michel. DELIMITAÇÕES, INVERSÕES, DESLOCAMENTOS. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, *[S. l.]*, v. 19, p. 7–24, 1990. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636823. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823. Acesso em: 17 abr. 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975).** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Editora Unicamp, 1997. a. p. 311–318.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, Francoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. b.

PÊCHEUX, Michel. **Ler o arquivo hoje**. *In:* ORLANDI, Eni (Org.). Gestos de Leitura: da história no discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. c.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975).** 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. *In*: ACHARD, Pierre; DAVALLON, Jean; DURAND, Jean-Louis; ORLANDI, Eni Puccinelli; PÊCHEUX, Michel (eds.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise do Discurso na França: especificidade de uma disciplina de interpretação. *In*: **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2015. a.

PÊCHEUX, Michel. Informática e Análise do Discurso. *In*: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). **Legados de Michel Pêcheux - inéditos em Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, 2015. b.

PÊCHEUX, Michel. Abertura do Colóquio. *In*: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (org.). **Materialidades Discursivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016. p. 23–29.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). *In*: **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PEQUENO, Vítor. **TECNOLOGIA E ESQUECIMENTO: Uma crítica a representações universais de linguagem**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Unicamp, Campinas, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335212/1/Pequeno_Vitor_D.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

PEQUENO, Vítor. PELO PRIVILÉGIO DE TER VOZ: UM REENCONTRO COM O TRABALHO DE SOLANGE GALLO. *In*: PFEIFFER, CLAUDIA CASTELLANOS; DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana (eds.). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Coleção Linguagem & Sociedade. Campinas: Pontes, 2020. p. 203–219.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Que autor é este? **Sínteses**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 313–319, 1996.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Conhecimento e escola. Processos de AUTORização. *In*: SOUZA, José Antonio; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; FREITAS, Silvane Aparecida (eds.). **Linguagem, educação e cultura: abordagens, pesquisas e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. a.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; PAULA., Mirian Brum De (eds.). **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005. . Acesso em: 18 jun. 2021.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Políticas públicas: educação e linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, *[S. l.]*, v. 53, n. 2, p. 149–156, 2011. DOI: 10.20396/cel.v53i2.8636984. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984. Acesso em: 14 jun. 2020.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. A autoria na escola, um recorte de formulação - um convite. *In*: DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Rodrigues (org.). **Ciência, língua e ensino.** Campinas: Pontes, 2016. b. p. 74–84.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa. *In*: ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2017. p. 2099–2107.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. **Cadernos de Letras da UFF**, *[S. l.]*, v. 28, n. 57, p. 27, 2018. DOI: 10.22409/cadletrasuff.2018n57a602. Disponível em: http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/602. Acesso em: 17 abr. 2020.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; SILVA, Mariza Vieira Da; PETRI, Verli. LÍNGUA ESCOLAR: AFINAL, QUE LÍNGUA É ESSA?/SCHOOL LANGUAGE: AFTER ALL, WHAT LANGUAGE IS THIS? **Revista ECOS**, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372. Acesso em: 19 jul. 2020.

PINTASSILGO, Joaquim. Editorial. **Revista Pedagogia em Foco**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, 2014.

PINTASSILGO, Joaquim; ANDRADE, Alda Namorra. **A Inovação Pedagógica no Contexto de uma Escola Pública Portuguesa: o Caso do Projeto «Farol»**. Lisboa: Instituto de Educação - ULisboa, 2019. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/sarmiento/article/view/srgphe.2020.24.0.7158. Acesso em: 27 fev. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RAUEN, Fábio. **Roteiros de Iniciação Científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação.** Palhoça: Editora da Unisul, 2015.

ROCHA, Tacia. **PROFESSOR POR VIR: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E(M) INOVAÇÃO**. 2017. Dissertação de Mestrado - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá, 2017.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794. Plano Estadual de Educação. . 14 dez. 2015.

SANTA CATARINA. **Guia de Implantação dos Centros de Inovação: Livro I - conceito e fundamentos**. Florianópolis: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável, 2017.

SARGENTINI, Vanice Oliveira. O arquivo e a circulação de sentidos. **Revista Conexão Letras**, *[S. l.]*, v. 9, n. 11, 2014. DOI: 10.22456/2594-8962.55139. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55139. Acesso em: 2 ago. 2020.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA)**. 2012. Unicamp, Campinas, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand De. **Curso de Linguística Geral**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, Walter (org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Revista Conexão Letras**, *[S. l.]*, v. 9, n. 11, 2014. DOI: 10.22456/2594-8962.55144. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55144. Acesso em: 2 ago. 2020.

SILVA, Mariza Vieira Da. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. *In*: FLORES, Giovanna G. Benedetto; NECKEL, Nádia Régia Maffi; GALLO, Solange Maria Leda; PFEIFFER, CLAUDIA CASTELLANOS; LAGAZZI, Suzy; ZOPPI-FONTANA, Monica (eds.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2017. v. 3.

SILVA, Mariza Vieira. Forma Escolar. *In*: **Endici - Enciclopédia Discursiva da Cidade**. Campinas: Unicamp, 2003.

SOARES, Magda. Português na Escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (ed.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155–177.

SOBRINHO, José Simão da Silva. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E TRABALHO DOCENTE. *In*: PFEIFFER, CLAUDIA CASTELLANOS; DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana (eds.). **Língua, Ensino, Tecnologia**. Coleção Linguagem & SociedadeCampinas: Pontes, 2020.

SOUZA, Pedro De. O esquecimento como condição da memória: a identidade em desabamento no ato do dizer. *In*: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (eds.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

VINCENT, Guy (ORG.). **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?: Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. [s.l.] : Presses universitaires de Lyon, 1994. DOI: 10.4000/books.pul.9522. Disponível em: http://books.openedition.org/pul/9522. Acesso em: 17 abr. 2020.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernad; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, n. 33, p. 07–47, 2001.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na**

**França: uma retomada de percurso**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras UFSM, 2009. v. 8

ZILIO, Katia Cristina Schuhmann. **O PROCESSO BUSCA/PESQUISA NA INTERNET: GESTOS DE LEITURA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA AUTORIA NA ESCOLA**. 2016. Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2016.

ZOPPI-FONTANA, Monica. IDENTIDADES (IN)FORMAIS: CONTRADICAO, PROCESSOS DE DESIGNACAO E SUBJETIVACAO NA DIFERENCA. **Organon**, *[S. l.]*, v. 17, n. 35, 2003. DOI: 10.22456/2238-8915.30027. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30027. Acesso em: 20 abr. 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mónica G. ARQUIVO JURÍDICO E EXTERIORIDADE - A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; M. R. BRUM DE PAUL (org.). **Memória e sentido**. Santa Maria: UFSM/Pontes, 2005. p. 18.

# ANEXO A – RELATOS AGRUPADOS POR RECORTES TEMÁTICOS

1. Inovação/Formações imaginárias

Profe 1 - É, que eu fiquei preocupada quando eu vi o título, porque a nossa escola, né, uma é pequena, uma escola de um bairro pequeno, é grande mas é pequeno, e ela não tem ainda, eu não tive acesso ao termo inovador, né? O ensino inovador tem uma escola só.
Debbie - Não, depois é eu dei uma uma pesquisada em quais escolas implantou os programas, pode até entrar sim nessa dimensão, pode entrar o inovador, pode entrar o nome.../
Profe 1 - /Novo de diferente, no caso...?
Debbie - /O de tempo integral.../ é mais como analisar o termo mesmo. Do que o que tá se chamando de educação...vou até botar em itálico aqui, né? Entre aspas... /não, não te preocupa, por isso que eu até te perguntei antes, tá?
Profe 1- /...Ela tá esperando que eu tô no Novo, eu não tô.
---

**Prof. 5 -** Ah, eu tenho um... um ranço assim com esse termo de inovação na educação, porque no fim acaba sempre culpa.. ou coloca na conta do professor, essa inovação, eu trabalhei por três anos numa escola.. numa faculdade particular aqui em [cidade]. E assim, tinha super condições, podia fazer o que quiser e fazia, inclusive, jogos e tinha impressora 3D... faziam horrores de coisa e a gente toda hora tava fazendo cursos de inovação na educação e e sempre era alguma coisa do tipo, ai faça um círculo professores, tipo ah meu filho, fazer círculo, sabe? Ai, faz um trabalho com Post-it... E aí dava vontade de derrubar a mesa e dizer: minha filha, inovação é não ter aula, quer ter inovação, ninguém entra na sala hoje, sabe? Então sempre é uma culpa do tipo assim, faça o seu teatro lá, professor, pra esse aluno querer vir e essa inclusive é uma das, das pressões escolas que o Estado tem, que é um número de de evasão dos alunos. Transferência, as gestões são cobradas, porque, ah, tiveram trinta transferências, o que que tá acontecendo, sabe?... É o que já tava acostumado a fazer e ao mesmo tempo isso me leva a pensar que quando o Estado tiver toda essa tecnologia vai apontar o dedo pro professor e vai dizer "e aí você não sabe o que fazer com isso?"... "Não minha filha, eu não sei, eu tenho dezoito aulas em vinte horas, não sei o que fazer com isso", né
**Debbie** – E tu quer falar um pouquinho dessas iniciativas legais que tu viu que não tenha nada a ver com tecnologia?
**Prof. 5** – as práticas que tinha antes [da pandemia] na escola, a escola trabalhava com vários projetos, tem uma direção superacessível, tem uma característica assim de prezar pelas decisões democráticas mesmo, os líderes de turma, os alunos são muito atuantes, participam das decisões, das reuniões do conselho da comunidade, lá inclusive tem uma prática muito interessante que, pelo que eu vi, não tem em outras escolas, que é muito simples: é o cantinho da conversa, que é uma sala que foi construída assim pelos professores e aí os alunos podem ir na Secretaria agendar um horário com algum professor e aí só conversar. E é basicamente isso assim, mas é muito legal, é muito bom, né?

---
**Prof. 5** - o discurso é muito permeado pela inovação e pelo protagonismo juvenil, né? Mas na na formação que eu participei e como eu, como eu te disse, eu sou nova no Estado como efetiva no ensino médio, mas eu já sou ACT no estado, só que não é no ensino médio, é num projeto de leitura, esse é o terceiro ano, então eu já participei de algumas formações e e... se tem assim muito num discurso mesmo que precisa ser dito, sabe? Nada com muita consistência, com com se pensando em uma prática verdadeira...
**Debbie** - ...sim sim....
**Prof. 5** - é bem complicado, porque é... porque a gente, porque é tudo muito muito rotineiro, né? O discurso da inovação e aí o contraponto da estrutura das escolas, das limitações, né? O Estado é muito limitado...
---

2. Novo Ensino Médio/EMITE

**Prof. 6 -** é na verdade é novo, né, novo pra todo mundo, porque é que eu venho de uma escola que já faz, em 2016, iniciou com o no.. /o ensino médio integral em tempo integral. do Instituto Ayrton Senna, não sei se você...
**Debbie** - Sim, tô por dentro.
**Prof. 6 -** ...Já sobre isso..né que tenha trabalhado e... enfim, então daquele foi em dois eu participei de todas as formações desde dois mil e dezesseis e aí 2017 iniciou a primeira turma 2018 e 2019, né? Foram três anos até finalizar a primeira turma e agora a gente tá com segundos e terceiros anos em andamento pra finalizar e aí vem então essa essa estruturação do novo ensino médio, que também não é O ensino médio integral que nós estávamos trabalhando, que era uma proposta, na verdade, em parceria com a com a rede privada, que foi com o Instituto Ayrton Senna, mas já era algo que se queria pra entrar nesse processo de novo ensino médio.
**Debbie -** Sim, porque ele já tem a ver com a lei, né? Pelo que eu.
**Prof. 6 -** É, mas ele não se enquadra na lei, né? Ele tem.. diferenças, né, na questão de itinerários, enfim... E então, em 2019, a escola foi recebeu, né, o documento pra se queria ou não aderir ao novo ensino médio e aí a escola primeiramente disse que não, mas depois meio que foi algo, né, "Não, é necessário que vocês entrem para o novo ensino médio, porque o o emite o ensino médio integral em tempo integral ele vai acabar um dia, né?" No no lugar vai entrar no lugar assim, ele é um programa, né? O emite, ele não é um um, como que eu posso dizer, algo institucionalizado, né? Algo que tem uma legislação e aí então que a escola passou. Para o novo ensino médio, né? E a gente permanece integral, a matriz da nossa escola é matriz integral.

**Prof. 2** - Não, a nossa, nunca se falou exatamente porque a gente sabia que o EMITI ia ficar com a outra [escola]... só que tá fechando lá o ensino médio do EMITI, se eu não me engano, eu acho que só tem, mais a turma desse ano, os pais não aceitaram, houve resistência, de eles estudaram o dia inteiro...
**Debbie** - Uh-huh. Não gostaram?
**Prof. 2** - Não, é que a gente tem muito aluno do interior aqui. Os pais precisam ainda de cultura, e devem também querer alguém em casa, né, então parece que o EMITI, não tenho certeza, tá?, é... não vai funcionar, mas eu acredito que daí vai implantar a questão do Ensino Médio inovador, que é o outro tipo, se eu não me engano, né?

3. Tecnologia digital

**Prof. 1** – É... ano passado, ahn... dentro da CRE tem um setor que é o NTE, né? É um núcleo de tecnologias ali dentro da CRE, né? Todas as CREs tem o seu próprio núcleo, então as meninas da CRE vinham em algumas datas determinadas em alguns horários e mostravam aplicativos, programas que pudessem que os professores pudessem inserir a tecnologia em sala de aula, né? O Can, edição de vídeo, até pra trabalhar melhor o PowerPoint, diversas ferramentas dentro do Google, desde a agenda, e-mail, o Drive em si, salvar, compartilhar, os documentos do Google de maneira geral assim foram trabalhados, edição de vídeo, de fotos, aplicativos pra você montar vídeos no próprio celular, outro que não é o Can é o Karoot, também pra poder fazer quiz com os alunos on-line, power point, lousa digital, não sei se você já viu, nosso governo dispõe, é um data show, ele é integrado com um computador, eles chamam de lousa interativa. É, daí tem aqui, eles também ensinaram a lidar com aquele, com aquele aparelho e algumas ferramentas que ele tem dentro dele pra algumas matérias, né?
**Debbie** - E vocês têm a lousa na escola?
**Prof**. 1 - Hm-huh. Tem ...
**Debbie** - uma sala específica ou...?
**Prof. 1** - Não, esse esse daí ele é móvel, né? A escola tem dois atualmente, daí ele vem uma sacola já própria, uma bolsa, tem a extensão, ali que a gente já tem, daí eu posso, a gente pré-agenda na escola, né? Enquanto estava lá dá pra levar nas turmas, também funciona como data show, né? Ah, a gente, a própria escola daí conseguiu instalar a internet. Então, a gente botou roteadores, teve momentos que os nossos professores fizeram uma vaquinha pra instalar mais roteadores, pra todas as salas terem acesso, por quê? Porque a gente tem que alimentar o professor online, que é o sistema do próprio governo, então tu faz a chamada e registra o conteúdo que tu tá lecionando naquele dia, já no ali na sala. Então, no

próprio celular, que tem o aplicativo do professor online, que já facilita pra não ter que chegar em casa numa aula posterior e ter que fazer isso, aí eliminou o diário de papel no caso, né?

**Prof. 5 -** Nessa escola, não tem nem sala de informática. Então, relacionado à tecnologia, não tem absolutamente nada, nada. Eu vejo, assim, as as práticas inovadoras como material humano mesmo, né, professores produzindo coisas muito legais, essa escola tem essa minha escola tem uma característica de ser bem longe e como é nova vários professores efetivos entraram esse ano. Então, tem uma turma nova ali, que tá empolgada e uma comunidade engajada. Então, o que tem de inovação é é o povo fazendo coisas legais, sabe? Mas com relação a tecnologia não, definitivamente, não é a rede que se propõe a ser referência.

**Prof. 5 -** É, porque a inovação, a inovação tecnológica é muito deficitária porque o estado abandona mesmo, né? O Estado não.... é muito difícil, eu por exemplo, tenho 3 aulas três períodos de quarenta e cinco minutos com cada turma e é língua portuguesa e literatura. É muito pouco e aí assim, inclusive, a tecnologia mais mais antiga que as escolas têm, que é o xerox, não a gente tem que limitar porque sai das verbas da escola. Então, assim, não tem, quer dizer, tem UM data show pra escola inteira, com quarenta minutos de aula, não tem como montar desmontar, trocar, né, sabe?

4. Google Classroom

(*Começa o compartilhamento da tela do Classroom*)
**Prof. 1** - Ó, você consegue ver a minha tela?... Então aqui eu vou sair aqui do Whats que é o que tá aqui, vou entrar no, eu preciso clicar aqui ahm Classroom aqui.
Quando você acessa o Classroom no caso eu já tô logada com o meu e-mail, né? Então, ele já vai direto aqui pra essa minha tela. Aqui são as minhas turmas, tá? Então, aqui lá em cima do lado esquerdo, sexto um, daí pra direita, né? Até lá embaixo, chegando ali no terceirão.. daí vou pegar aqui a segundo ano do médio que é português. Então, essa aqui é a sala que eles têm acesso, eles entram aqui, o que tá nas suas na tela é a turma, né? Embaixo tem as atividades que os professores postaram desde o início lá da educação em rede, né? E se eu clico na aba atividades, daí o próprio governo criou tópicos, tá? Ele já criou esse ambiente da turma com tópicos no sentido de que são as próprias disciplinas, ó.. tudo que tem aqui é matemática, tudo que tem aqui, é sociologia, tudo que tem aqui é inglês, geografia. Já tá compartimentado, ó, semana passada ele instituiu esse primeiro item aqui, ó, planos de aula. Então, a gente tem que postar... Aí já postei aqui, ó, da quinta e da sexta semana, o que que eu que eu fiz naquela turma. Então, aqui é uma forma de eles saber qual é o meu planejamento e se eu tô aplicando aquilo que eu tô me propondo a fazer, né?

**Prof. 1** - na semana anterior, no caso, na semana passada, até então a gente tinha cinco atividades publicadas, né? Ah, na semana anterior e muitos alunos estavam com ela em aberto, com atividades pendentes, né? Não estavam fazendo de alguma forma. Então, a gente instaurou a semana de recuperação das atividades pendentes. Então, ali foi um momento pros alunos só publicarem as atividades que até então eles não tinham feito, aí a minha metodologia, eu postei pra eles um relatório das atividades que a gente já tinha feito, quais estavam *ok* quais eles estavam devendo. Aí à medida que eles foram colocando em dia, fui botando um *ok*, né? Só que assim, ele te deixa a margem a muitas coisas, eu publiquei aqui somente pros alunos que tinham pendentes, você vê aqui ninguém me entregou, só que eles não entregaram aqui nessa publicação, eles foram lá na publicação original e postaram com atraso, aí eu volto aqui na atividade, e digo "o aluno entregou a atividade", né?
**Debbie** - Tu mesma comenta pra ti mesma daí...
**Prof**. 1 - Eu comento pra mim mesma e pra aí o aluno. No caso aqui o [Aluno] não concluiu a atividade, né? Daí eu fui aqui, cliquei. "Bom dia, [Aluno], por favor, clique em concluir para não deixá-lo pendente". Você está em dia com as atividades, onde ele me publicou em outro lugar, né?
---
**Prof. 2** - Pra mim usar, tá tranquila, ela é bem prática, ela é bem simples, né? Tem algumas coisinhas como coleta de notas que eu não faço, porque eu já calculo lá, já coloco no diário online e tal, mas ela é uma plataforma bem simples, agora para os alunos não, para os alunos eu vejo dificuldade... muitas. Eu vejo os maiores, já não tem problema, mas os menores, que eles já têm mais dificuldade tecnológica. Aí

eles ah assim a metade não consegue entrar, não conseguem lidar, não sei se é porque a maioria usa celular e pelo celular é mais difícil né.. Agora alguns tá tranquilo, apesar de nós termos uma turma da tarde que tem uns cinco, seis que não conseguem acessar, a gente não sabe se a questão da internet, a gente não sabe se é a questão da ferramenta que ele tem, se ali, mas eles dizem, "não consigo, professora, não consigo", pedem ajuda no whatsapp o tempo todo, tadinhos...
**Debbie** - Ah, pois é, vocês tão disponibilizando o Whats de vocês, dos profes mesmo... como se organizou isso assim?
**Prof. 2** - Eu já tinha, tá? Eu sempre fui bem chegada assim mais dos alunos, né? Então o ensino médio sempre usou... WhatsApp, assim com meus alunos, com regras estabelecidas e tal, não com todas as turmas.. então algumas turmas agora do ensino fundamental que eu era regente e tal, eu já tinha o grupo. Aí agora o problema é que a gente tá com muitos grupos, porque pra cada turma é um
**Debbie** - e aí cada profe tem o seu grupo?
**Prof. 2** – Isso, nós invés de a gente fazer um grupo com todos os professores juntos, né, cada professor abriu o grupo com a turma. Então, eles também, né? Tem dez disciplinas e até dez grupos. Ai eles tão reclamado, professora, celular tá cheio, celular...
---

**Prof. 2** - Não, assim, a gente tem que postar lá, porque SEGUNDO a informação deles, o governo tá cuidando daquilo lá como prova de que os professores tão trabalhando. Então eu posto lá, eles devolvem tudo por lá, né? Existe até uma maneira de puxar nota, de fazer diário, processo por lá mas nós temos nosso diário on-line e a gente tem que preencher ali também, ali é obrigatório também. Então nós temos que tá cuidando agora de três, na verdade do Classroom, do diário online e dos grupos do WhatsApp. E parece que tão mandando que a gente poste mais alguma coisa lá no Google Classroom, eu disse, pelo amor de Deus, mais coisa pra preencher não! Isso agora no diário online pediram ainda pra acrescentar mais informações, pediram que a gente tem que colocar os objetivos de aprendizagem ali onde é o diário de classe, precisa colocar até a ferramenta que nós estamos usando, então tem que ser tudo bem definido assim ó: "interpretação de texto", por exemplo, né? "Interpretação de texto, postado no Google Classroom, no grupo de WhatsApp ahm com áudio, com explicações detalhadas". Tem que ter tudo onde é que foi postado, onde é que foi feito... bastante coisa, dá trabalho!

5. Planejamento

**Prof. 1** - Eu não consigo lá no começo do ano, dizer pra minha coordenação, o que que eu vou fazer aula por aula, semana, mês a mês, não consigo. Então, tu tem uma previsão do que tu trabalharia em cada trimestre. Aí o projeto nosso, tipo, esse ano era o projeto de vida, que veio do próprio Estado, que tá lá parado, uma pena, estaria bem... e projeto de leitura, enfim, né? Geral, daí tá ali meio que no esquema geral das coisas... A reunião pra definir específico, todos os projetos, seria em março, a gente fez a reunião na segunda, na terça, foi anunciado o isolamento, então os projetos já....
Então, tipo, cê não consegue aproveitar nada do projeto daquele planejamento lá, eu só tô tirando os conteúdos, ah, esse período literário, terceirão, agora é modernismo. Ah, o segundo ano, análise linguística é adjetivo né? Enfim, literatura romantismo. Eu procuro intercalar uma semana literatura, na outra semana, na área de linguiça ou aí eu tô tentando, eu não tô fazendo provas com nomenclatura, com questões de vestibular, não. No segundo ano, por exemplo, eu trabalhei adjetivos na outra semana, coloquei exercício pra eles tentarem entender o que é um objetivo, mas tem dizer o que eu admiti. Aí na semana seguinte daí eu coloquei o próprio conceito, mas na hora de cobrar aquilo ali deles eu pedi uma produção textual de um de um gênero que tinha adjetivos, né?

6. Orientações para o funcionamento do Ensino Médio na pandemia:

**Prof. 1** – Na realidade, eu não sei nem como eles vão fazer pra comprovar... tanto é que até semana passada tava funcionando de uma forma, tinha uma determinada orientação e semana passada a gente já recebeu outra orientação, a minha coordenadora pedagógica falou que o diretor hoje a tarde já tem outra reunião, então novas orientações. Então assim, cada semana surge um aspecto diferente.

**Prof. 1** - Daí, pra/pro governo, nesse momento, ela tá sendo chamada de educação em rede. É um termo, é um é um termo interessante, né? Tudo que eles falam ali nas webs, pro nosso registro, no nosso planejamento, no professor online, né? A gente já começa com isso, Educação em Rede e aquilo que você fez, porque ela tá englobando dois momentos, né? Aos alunos que tem acesso ao Classroom, que é uma das ferramentas ali do Google for Education, e aos alunos que não têm acesso, porque nós temos alunos que não têm a internet ou com acesso limitado... aí o que que tá fazendo? Adaptando essas atividades, que já tão adaptadas, pra forma impressa... então ela tá sendo chamada Educação em Rede.

**Prof. 1** - É, assim, a partir de dois de abril, ali, a gente começou com as formações que daí tem disponível no site da SED... aquelas webs [webinars] bem específicas também, daí voltaram aqueles aplicativos lá do Google, né, o Google Forms, Docs, o próprio Google Classroom...
**Debbie** – ahan... e nessa época das formações da NTE lá no ano passado, vocês já tinham o acesso do Google?
**Prof. 1** - Desta forma que tem agora, não, porque antes você acessava com o seu e-mail pessoal. Agora, o que que o governo fez? Ele fez uma parceria com o Google, né? Com a Google e ele criou e-mails institucionais para os professores e para os alunos. Então, eu tenho um e-mail, né, do domínio, no caso é o número da minha matrícula, né, minha identificação como funcionária, então "arroba profe ponto SC ponto GOV ponto BR". E os alunos têm a matrícula deles, "arroba estudante ponto SED, SC ponto GOV ponto BR"... Daí ele entra na minha sala, na minha disciplina, na minha atividade, quando ele publica qualquer coisa, deixa um comentário particular, um comentário geral na atividade ou ele posta a resposta da minha devolutiva da minha atividade, ele já tá identificado automaticamente, já tem o login feito, então a nossa maior batalha é que eles acessem com o e-mail logado, né? Daí como eles usam Facebook, por exemplo, eles tem o e-mail do Gmail, então ele entra no Facebook, já sai o e-mail da SED, daí tem que logar de novo...É uma construção assim... hoje eu fui trabalhar, dei aula virtual, no caso, e deixei uma atividade no Google Forms, daí já tem que avisar, "tem que tá logado". Pra acessar a aula pelo Meet, tem que tá logado, se não vai pedir permissão daí...
**Debbie** – E por onde tu avisa eles?
**Prof. 1** - aí a gente criou grupos no WhatsApp. Aí no caso algum tipo a minha turma, cada professor regente, ficou responsável por criar WhatsApp da sua turma, até pra facilitar, né? Eu sou regente do terceirão, por sinal. Eu já tinha WhatsApp da minha turma, eu adicionei todos os professores e fui atrás dos alunos que não estavam no grupo. Porque nem todos gostam. Nem todos gostam. Então, daí eu mandei mensagens no particular, ó, eu preciso que tu fique no grupo, porque todos os recados os professores vão dar por ali, pra que vocês possam chegar lá no Classroom, então, primeiramente, é tudo pelo WhatsApp... então cada turma fez esse grupo. Então, hoje, eu participo de catorze grupos diferentes só de turmas. Aí a gente com o passar do tempo, a gente foi criando algumas estratégias. Então, só professores como administradores, então só os professores postam, você tem alguma dúvida, se chama no privado, daí já vai reduzindo o fluxo, porque nossa, tem dias de você ficar até meia noite respondendo o aluno. Então, o horário, você dizer que tem horário, né? Eu tô aqui com você, mas o meu aí eu não fico no celular, né? Eu tô planejando aula, então eu deixo o WhatsApp web aberto, então ele tá aqui piscando, eu tô direto nele, mas por quê? Porque tenho alunos e pais o tempo inteiro, aqueles alunos que não tem celular, a gente acrescentou o pai, a mãe ou o irmão pra que eles tivessem acesso a essas informações, né? É.. pela manhã hoje, eu fui lá ontem, fui ontem, domingo, "ó amanhã a professora quer conversar com vocês através de um aplicativo chamado Google Meet, vocês precisam baixar" e aí eu boto a foto da Play Store, a foto do aplicativo, baixa, daí, loga, tem que explicar passo a passo assim. É complicado porque tem uma dinâmica assim ó, não teria como a gente trabalhar, eu tenho catorze turmas. Então, de manhã eu tenho vinte e cinco aulas. Então, quarenta e cinco minutos com essa turma, quarenta e cinco, com aquela, quarenta e cinco com aquela, não tem como fazer presencial com todas as turmas cinco turmas, toda manhã. Então, que que foi feito um horário especial, você, na segunda de manhã no ensino médio, atividades e vídeos, enfim, dependendo da metodologia do professor praquela aula, ele posta atividade... segunda de manha, hoje, eu acho que é filosofia, sociologia eu acho.

**Prof. 2** - O governo quer que a gente poste lá pra ter uma prova de que nós estamos trabalhando, né, então eu posto o material lá, posto as provas, faço prova no formulário, as avaliações, mando material de apoio, mando, faço todo o link e mando no grupo de WhatsApp também... pra não ficarem.. que não conseguem participar lá... e no grupo de WhatsApp aí eu mando os áudios com explicações pra eles,

né? Antes eu estava mandando presença lá na atividade de livro, batia foto do livro com as respostas e mandava, agora semana passada eu mudei. Eu bato a foto, corrijo, questão 1, vamos corrigir, faço áudio, corrijo...aí eles disseram: nossa, parece que a professora tá no quadro explicando pra gente!

**Prof. 1 -** No caso a orientação vem da SED, vem pra CRE, a CRE passa pra direção. Aí o que que a direção fez, ali no dia primeiro, a direção fez uma reunião aqui virtual, e falou o que que ia acontecer. Aí a gente começou a assistir as webs, aí no próprio grupo dos professores, "ó, tá aí o link da web", aí todo mundo assistia. Aí tu tinha que se fotografar assistindo a web, postar lá no grupo da escola, daí a partir da próxima semana ficou difícil porque, tipo, na segunda era a minha aula de português. Deu uma quebra de contrato ali de uma professora, eu não estava no no Google Classroom daquela turma, não pude postar atividade lá no Classroom aí já complicou. Então naquele dia já falhou, aí eu postei na terça, né? Pra eles terem, porque eu só tive acesso na terça, aí por aí. Foram surgindo os empecilhos, aí enquanto tu tava dando aula, tu tinha quatro webs pra assistir, só que se tu tava dando a aula, não era só dar a aula, é ensinar o aluno a acessar o e-mail, que tem aluno que não sabia o que era Google... Então eu tinha que, a minha filha gravava no celular, eu pegava o meu celular, gravava ela fazendo no celular dela os passo a passo ali e mandava o vídeo pra ele pelo Whats, pra ele vendo o que que tinha que fazer, pra acessar o e-mail, pra mudar a senha, pra depois baixar o aplicativo, pra depois acessar...

**Prof. 5 –** Assim, tá trágico esse momento...A gente tá trabalhando MUUITO mais do que trabalha quando tava com aula normal e setenta por cento do tempo que a gente tá trabalhando, é pra justificar o trabalho. Então assim, a gente trabalha, a gente faz coisas pra direção se resguardar de que as coisas estão sendo feitas, do tipo, faz planejamento, faz projeto, posta aqui, manda lá, manda no e-mail, calculou os alunos, faz uma tabela de carga horária, assina, bate ponto e e aí faz mais as coisas que a SED manda a gente fazer pra SED se resguardar. Então, no fim, a gente acaba tendo pouca interação com os alunos, pouca pouca tarefa mesmo e não tem uma discussão sobre o que tá acontecendo, sabe? Não tem essa discussão, a gente tá, eu, por exemplo, tô com uma aluna do segundo ano que o pai e o irmão estavam internados com o Covid. O irmão recebeu alta hoje, mas o pai segue na UTI, usando respirador e aí a gente tem, agora tá lançando notas, porque a SED mandou lançar notas. Aí eu vou dizer o QUÊ, sabe? Eu vou, vou, vou dar nota pra ela, óbvio que eu não vou deixar ela sem nota, é óbvio, porque agora a justiça é outra, não é quem fez a tarefa vai ganhar nota. Agora o parâmetro é outro, mas eu vou fazer o quê? Vou ter que lançar uma nota pra ela, porque eu não vou não dar nota pra ela, mas isso vai, sabe? Tipo, qual o impacto disso? E assim, as orientações, elas são muito assim segue o baile, continua fazendo... hoje mesmo antes de de conversar contigo, eu tava lendo uma normativa sobre ahm sobre ahm que a sede mandou postar o planejamento na aula no professor online. E aí dizia ali que era pra manter o planejamento anual, sabe? Eu planejei contando que eu tava na sala de aula com os alunos, que ninguém tava morrendo, que não ia sabe e é pra manter, num dá pra manter, sabe? Não tem como. Tipo. Eu já mudei tudo e se precisar eu vou mudar o planejamento anual, até porque é um planejamento né? É um plano, não é uma ordem!

7. Formação na pandemia

**Prof. 1** - Teve, deixa, deixa eu abrir, aqui o calendário, aqui no dia dois e três de abril, que era uma quinta e sexta-feira, a gente começou a assistir as primeiras webs, tá? Então, nessa no dia dois e três de abril, que era uma sexta-feira, ela falou ali do Google Forms, ali, eu acho que foi a primeira ou não lembro das duas.. domingo e sábado tu tinha que planejar tudo que tu ia fazer na semana seguinte e já começar aplicar. Daí na segunda, terça, quarta, às nove da manhã, às dez e meia da manhã, à uma e meia. de três e meia da tarde tinha dias que chegou a ter 4 webs diferentes...

**Prof. 2** – É...Aí foi uma em cima da outra né, foi tudo junto, em uma semana só a gente teve que sair da roda pro jato... Foi o Google Classroom, Google drive, ahn.. tudo ali que envolve né, principalmente o Google Classroom e o Drive, que ele trabalharam mais com a gente na questão da formação ali porque já estavam... o zoom, tavam trabalhando mas ficaram mais no classroom porque essa plataforma que eles queriam que nós usássemos...

**Profe 5** - E assim, foi exaustivo o processo de formação, sabe? Eu eu eu entendo que tem professores que não tem o menor contato, então assim, teve muuiita formação, MUITA mesmo, assim, tinha dias que era às oito, às dez, às quatro e às seis. Então, era muita, muita, muita formação. E aí no começo ahm... então vou falar só pra ti.... Do começo eu ainda assistia um pouco, daí eu assinava presença, porque era era muito básico, né? Eu sabia das coisas... Aí eu comecei a selecionar, porque tinha alguma coisa, ah, como trabalhar linguagens, mas aí eu dava uma olhada, também era muito básico, era tipo indicar, indicar siiite, indicar tareefas, sabe? Sugerir. No fim, eu não... eu assisti tipo dez por cento estourado enquanto eu lavava louça assim, sabe? E hoje eu fiz a avaliação, que aí pra ganhar o certificado de quarenta horas tem que fazer uma avaliação de vinte perguntas e eu acertei todas. E assim, tipo, só li as alternativas, sabe? Eu nem lia pergunta, as alternativas... Mas eu vejo assim, professor de mais idade, da minha escola, passando bastaante dificuldade e até os alunos também, né? Porque os alunos eles são jovens, mas eles só sabem jogar, jogar e mexer no Instagram, né? O resto eles têm muita dificuldade também... Então, eu acho que que teve uma tentativa, acho que teve uma tentativa de formação ali, mas também não consigo imaginar outra coisa, porque é tudo tão atropelado e até beirando fingimento que eu não sei que outra coisa seria efetiva, sabe?

# ANEXO B – ROTEIRO DE PERGUNTAS

1) Já ouviu falar formalmente/participou de alguma formação relacionada ao Novo Ensino Médio ou ao Ensino Médio Integral de tempo integral? Se sim, como funcionavam essas formações? Como está sendo implantado no Estado? Se não, teve acesso a algum material sobre a Reforma? Sabe do que se trata e de como o Novo Ensino Médio vai funcionar?

2) Já participou de alguma formação sobre a implantação de tecnologias digitais no Ensino Médio ou na escola? Alguma especificamente sobre o Google for Education?

3) Como funcionava a utilização de tecnologias digitais antes da pandemia, durante o período regular de aulas?

4) Como está funcionando agora? (nível de interação com os alunos? Que tipos de materiais e atividades estão sendo realizadas? Houve alguma recomendação específica do que pode ou não pode fazer/elaborar como material?) Teve dificuldades?

5) Qual o tempo dispensado para as atividades pedagógicas (aulas, preparação, interação em tempo real com os alunos, fóruns etc.)? Como está configurado este tempo?

6) Houve alguma formação específica para o uso de tecnologias digitais como preparação para a pandemia? Antes de começar ou após o início do andamento das atividades? Se sim, quais tecnologias foram abordadas?

7) Sente que mudou algo na sua forma de planejar? Você gostaria de compartilhar comigo algumas atividades para ilustrar o que está sendo realizado em sua prática? Poderia me mostrar o sistema onde são postadas essas atividades?

# ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **A DIMENSÃO DISCURSIVA DA *INOVAÇÃO* NO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA**, desenvolvida pela doutoranda **Debbie Mello Noble**. O objetivo deste estudo é compreender o funcionamento discursivo da inovação na educação no Estado e o processo de funcionamento do Ensino Médio em meio à situação de pandemia e isolamento social em que nos encontramos desde meados de março de 2020. Sua contribuição será fundamental para que possamos ter um panorama deste processo e, inclusive, contribuir para sua melhoria por meio de nossa pesquisa de doutorado.

Sua participação, no caso de aceite, consiste em responder a algumas questões sobre o funcionamento de suas aulas e formações pedagógicas durante o período de isolamento social e, se for de sua vontade, auxiliar com materiais como, por exemplo, Plano de Ensino e planos de aula elaborados por você.

Além disso, informo que nossas conversas serão gravadas para registro de pesquisa e utilização pelo pesquisador, e, caso tenha interesse, posso enviá-las.

O material e as informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação ou da escola envolvida. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de agosto de 2021, após a defesa da tese oriunda desta pesquisa. Será enviado um link para acesso à tese assim que publicada no portal da universidade.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, solicito a gentileza retornar o documento a seguir assinado.

## Consentimento de Participação

Eu _____ concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada A DIMENSÃO DISCURSIVA DA INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA desenvolvida pela doutoranda em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Debbie Mello Noble, conforme informações contidas neste TCLE.
O uso destas informações e imagens será realizado somente como composição do arquivo para a tese e para formação de acervo dos grupos de pesquisa dos quais a pesquisadora faz parte; e ainda a sua utilização em eventuais cursos de formação de profissionais que trabalhem com Ensino Médio, sem minha identificação.
Para publicações, como a da tese, ou de trabalhos em livros e revistas da área, somente está autorizada a utilização das imagens compartilhadas com meu consentimento, não sendo autorizada a divulgação do meu nome, escola, ou qualquer informação que possa me identificar.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

_____(SC), ____ de _____ de 2020.

_____

Assinatura

Assinatura do pesquisador:_____
Telefone e e-mail para contato: (48) 99187-5990 / debbiemnoble@gmail.com

A presente pesquisa está de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 510, de 7 de abril de 2016, que, em seu artigo primeiro, dispensa a necessidade de registro e avaliação pelo CEP nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais nos casos que se enquadrem em seus incisos, a exemplo do inciso VII: "pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito", no qual se enquadra esta pesquisa.