

A SUPER-RESPONSABILIZAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO MODALIDADE NEOLIBERAL DE CONTROLE DOCENTE: O CASO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DE SERGIPE

Gildete Cecilia Neri Santos Teles*

Thadeu Vinícius Souza Teles**

Resumo: Este artigo investiga a super-responsabilização docente como estratégia de controle neoliberal no Ensino Médio Integral (EMI) da rede pública estadual de Sergipeⁱ, com base na análise foucaultiana do poder e da subjetivação (Foucault, 2002). O estudo analisa narrativas de professores de inglêsⁱⁱ (Teles, 2023) e documentos oficiais do EMI (Sergipe, 2016a; 2016b), adotando uma abordagem qualitativa e interpretativa (Paiva, 2019). Os resultados apontam que o EMI impõe ao docente uma gestão individualizada do sucesso escolar, desconsiderando condições estruturais (Laval, 2019). No entanto, apesar desse controle, há espaços de resistência (Menezes de Souza, 2018) nos quais professores subvertem normas institucionais e desenvolvem práticas pedagógicas autônomas.

Palavras-chave: Ensino Médio Integral; neoliberalismo; controle docente; resistência.

THE OVER-RESPONSIBILIZATION OF THE SUBJECT AS A NEOLIBERAL DEVICE OF TEACHER CONTROL: THE CASE OF FULL-TIME HIGH SCHOOL IN SERGIPE

Abstract: This paper investigates the over-responsibilization of teachers as a neoliberal control strategy in the Full-Time High School (EMI) program of the public state education system in Sergipe, based on Foucault's (2002) analysis of power and subjectivation. The study examines narratives from English teachers (Teles, 2023) and official EMI documents (Sergipe, 2016a; 2016b), adopting a qualitative and interpretative approach (Paiva, 2019). The findings indicate that the EMI imposes an individualized management of school success on teachers, disregarding structural conditions (Laval, 2019). However, despite this control, there are spaces of resistance (Menezes de Souza, 2018) in which teachers subvert institutional norms and develop autonomous pedagogical practices.

Keywords: Full-Time High School; neoliberalismo; teacher control; resistance.

Introdução

As tecnologias de poder operam na constituição dos sujeitos por meio de dispositivos que regulam comportamentos e administram corpos, como descreve Foucault (2002) em *Vigar e Punir*. Nas sociedades contemporâneas, marcadas pela racionalidade neoliberalⁱⁱⁱ, tais dispositivos reformulam-se em estratégias que deslocam a responsabilidade social para o indivíduo, promovendo mecanismos de controle que mascaram as condições estruturais de desigualdade (Laval, 2019). No campo educacional, essa lógica se expressa na intensificação da responsabilização docente, frequentemente denominada por Laval (2019) como super-responsabilização: um processo pelo qual o professor é chamado a gerir sozinho o êxito escolar dos estudantes, como se as variáveis do fracasso e do sucesso estivessem exclusivamente em seu controle.

O Ensino Médio Integral (EMI), implementado em Sergipe a partir de 2017, se insere nessa lógica de governamentalidade neoliberal, propondo uma gestão individualizada da escola baseada em metas, desempenho e produtividade, deslocando para os docentes a responsabilidade por resultados educacionais em contextos muitas vezes precarizados. Nesse cenário, a vigilância se capilariza nas relações cotidianas de trabalho, produzindo efeitos sobre as subjetividades docentes.

Este estudo inscreve-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes; Fabrício, 2019) e adota uma abordagem qualitativa e interpretativa (Paiva, 2019), analisando documentos oficiais do EMI (Sergipe, 2016a; 2016b) e narrativas de professores de inglês da rede pública estadual (Teles, 2023). Por meio da criação de um grupo focal (Arantes; Deusdará, 2017), buscamos cartografar os discursos institucionais e as experiências docentes que configuram modos de sujeição e resistência no interior desse modelo de gestão educacional.

A partir das análises foucaultianas sobre poder e subjetivação (Foucault, 2002; 2008), compreendemos que o EMI atua como um regime que produz determinadas identidades docentes – autônomas, flexíveis, avaliáveis –, exigindo dos professores que se tornem empreendedores de si (Dardot; Laval, 2016). Nessa lógica, os docentes são instados a manter-se em constante autoavaliação e aprimoramento, interiorizando práticas de controle que reproduzem o discurso da eficiência meritocrática.

Inspirados também na noção deleuziana de linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2000), tomamos essas contra-condutas como vetores de escape da racionalidade dominante, ainda que provisórios e parciais. As linhas de fuga não são fugas no

sentido de abandono, mas forças criativas que desestabilizam as formas fixas de organização e abrem brechas para a invenção de outros modos de vida e de ensino.

Assim, este estudo ancora-se na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, compreendida não como um campo instrumental voltado exclusivamente à resolução de questões da linguagem, mas como um domínio transdisciplinar e politicamente engajado, atento às relações entre linguagem, poder e sociedade (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006). A Linguística Aplicada, nessa chave, não se limita à aplicação de teorias linguísticas, mas se constitui como espaço de reflexão crítica sobre as práticas sociais mediadas pela linguagem, assumindo o compromisso de desestabilizar verdades cristalizadas e de interrogar os processos de subjetivação que afetam sujeitos historicamente situados.

Como enfatiza Rajagopalan (2003), trata-se de um campo indisciplinado, que se move nas fronteiras e contesta a pretensa neutralidade do conhecimento científico, especialmente quando se volta à análise de contextos educacionais marcados por desigualdades estruturais. Assim, ao investigar os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a identidade docente no EMI, este artigo contribui com o debate contemporâneo da Linguística Aplicada ao promover um deslocamento epistemológico que torna visíveis as relações de poder que atravessam o fazer pedagógico.

Logo, a seção a seguir apresenta uma análise da super-responsabilização do professor de inglês no EMI de Sergipe como uma modalidade de controle neoliberal, evidenciando como as exigências institucionais de desempenho individualizado operam como dispositivos de disciplinamento docente. A partir da articulação entre documentos oficiais e narrativas de professores, discute-se como o modelo pedagógico vigente configura subjetividades marcadas por discursos de autogestão, empreendedorismo e eficiência, invisibilizando os condicionantes estruturais que impactam o trabalho educativo.

Na seção em sequência, focalizamos as agências resistentes que emergem no interior desse mesmo contexto, tomando como chave de leitura a ideia de contraconduta (Foucault, 2008). A partir das falas dos docentes participantes, identificam-se estratégias de subversão cotidiana que, mesmo situadas em zonas de ambivalência, apontam para práticas de reapropriação da profissão e de reinvenção do fazer pedagógico. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais do estudo, discutindo as implicações teóricas e políticas da análise e reiterando a

importância de se reconhecer, na escola pública, os embates discursivos entre sujeição e liberdade como dimensões constitutivas da docência em tempos neoliberais.

1 Governamentalidade neoliberal e vigilância docente: efeitos da super-responsabilização sobre o professor de inglês no EMI de Sergipe

A implementação do EMI em Sergipe foi justificada pela necessidade de melhorar os índices educacionais, como o Ideb^{iv}, e tornar o modelo de ensino mais atrativo. Entretanto, essa reforma não apenas amplia a carga horária dos estudantes, mas também transforma significativamente o papel dos professores, deslocando para eles a responsabilidade pelo engajamento e sucesso escolar, enquanto mascaram os condicionantes estruturais (Sergipe, 2016a).

Em Sergipe, quando a proposta do EMI toma forma com os documentos reguladores em 2016, o Ideb do Estado para os anos finais do Ensino Fundamental correspondia a 2,9, distante da sua meta de 4,1 (Sergipe, 2016b). Em relação ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, os índices anteriores à implantação do EMI-SE, ou seja, referentes à avaliação da qualidade do ensino do EMR, também estão abaixo da meta traçada (3,7), uma vez que atingiu a nota 2,6 (Sergipe, 2016b).

Esses dados se mostram pertinentes, uma vez que os estudantes que ingressam no Ensino Médio – tanto na modalidade regular quanto na integral – são os mesmos que, no ano anterior, foram submetidos à avaliação com base nesses critérios. Conforme destaca o Plano de Ação para a implantação do EMI-SE (Sergipe, 2016b, p. 9),

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

Ao propor como resposta à baixa qualidade do ensino público uma reformulação centrada na atuação pedagógica, institui-se uma retórica de “gestão empresarial” que desconsidera os fatores socioeconômicos que impactam

diretamente a permanência dos estudantes na escola. Com isso, desloca-se a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios das avaliações educacionais para os profissionais da educação. Tal estratégia neutraliza “a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens principalmente das classes menos favorecidas” (Fávero; Tonieto; Consálter, 2020, p. 38).

O professor de inglês no EMI deixa de ser apenas um mediador do ensino da língua para se tornar gestor pedagógico e emocional dos estudantes. Ele é responsável pelo protagonismo juvenil, pela inclusão social e até mesmo pela gestão de disciplinas alheias à sua formação, como Projeto de Vida (Teles; Teles, 2025). Esse modelo adere à lógica neoliberal ao impor a necessidade de que o professor seja tecnicamente eficiente e flexível, interiorizando a gestão de si sob a lógica do empresariamento da educação.

Inspirando-se na análise foucaultiana do poder disciplinar, pode-se argumentar que o EMI opera como um mecanismo panóptico, no qual os professores são constantemente vigiados e avaliados, seja por meio de métricas institucionais, seja pelo próprio corpo discente e suas famílias. Foucault (2002) argumenta que a vigilância contínua impõe um regime de normalização, no qual os sujeitos são disciplinados a internalizar expectativas institucionais, regulando sua própria conduta em conformidade com padrões estabelecidos. No contexto do EMI, esse processo se manifesta na cobrança por um desempenho docente ininterrupto, que vai além da sala de aula e se estende ao cumprimento de metas, avaliações externas e à necessidade de autogestão emocional.

O EMI em Sergipe estabelece um modo de funcionamento que, institucionalizado, corrobora com a ideia de um acompanhamento empresarial, a chamada Tecnologia de Gestão Educacional.

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) pode ser definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas. A adoção da TGE é movida pela determinação em construir um novo paradigma para a gestão escolar, criando a condição para que o modelo de gestão “sirva” ao modelo pedagógico, implicando em processos que levarão a escola a gerar os resultados comprometidos com a sua visão. [...] O Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão (TGE) são indissociáveis e constituem o organismo que torna possível transformar a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação. A TGE é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar

o movimento e o respectivo trabalho, que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente, em “ação”. Constitui-se um instrumento versátil e eficaz, na medida em que torna um ciclo de planejamento escolar um exercício contínuo, de “ação e concepção” (teoria e prática). Instrumentos estratégicos e operacionais dão vida à TGE – os Planos e Programas de Ação – e proporcionam a “matéria-prima” para a elaboração dos relatórios de acompanhamento (Sergipe, 2016a, p. 32-33).

A TGE insere no modelo educacional uma gramática empresarial que exige dos sujeitos envolvidos evidências de desempenho que atestem sua qualidade. Essa lógica se traduz em um processo contínuo de monitoramento, produção de relatórios e formulação de estratégias voltadas ao cumprimento das metas estabelecidas nos planos de ação. Por envolver todos os agentes escolares com responsabilidades específicas, o exercício de poder da TGE se manifesta de forma concreta, à medida que orienta e regula suas práticas com vistas à máxima utilização de suas capacidades, por meio de um sistema de aprimoramento progressivo e permanente de suas competências (Machado, 2015).

Zacchi (2019) argumenta que a formação de professores de língua inglesa deve preparar os docentes para lidar com o incerto e o imprevisível, deslocando o foco da simples aquisição de competências linguísticas para uma abordagem mais performativa e situada. No EMI, essa exigência se torna ainda mais evidente, pois os professores são constantemente confrontados com situações que vão além do ensino tradicional da língua, como a gestão de emoções dos estudantes e a mediação de conflitos socioculturais. Dessa forma, o conceito de performatividade, conforme discutido por Zacchi (2019), permite compreender como os professores de inglês no EMI não apenas ensinam conteúdos programáticos, mas também constroem e negociam suas identidades profissionais em tempo real.

Essa exigência constante por performatividade está articulada a uma lógica meritocrática, que valoriza o desempenho individual como principal critério de reconhecimento e recompensa. Trata-se de uma racionalidade que pressupõe que o sucesso ou o fracasso dependem exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando os fatores estruturais que afetam o trabalho docente (Sandel, 2021). Nesse contexto, os professores que obtêm melhores avaliações e remunerações são exaltados como modelos de excelência, enquanto os demais são estigmatizados, o

que reforça a distinção entre “vencedores” e “perdedores” e contribui para a naturalização de desigualdades sociais.

O modelo pedagógico do programa Escola Educa Mais fundamenta-se na centralidade do projeto de vida do estudante, orientado por eixos formativos previamente estabelecidos (Sergipe, 2016a). Esses eixos formativos compreendem: o “acadêmico, para a vida e para o desenvolvimento das competências do século XXI” (Sergipe, 2016a, p. 15) – articulados com o objetivo de formar “jovens competentes, autônomos e solidários” (Sergipe, 2016a, p. 15). Essa combinação de padrões cognitivos e morais contribui para a padronização das finalidades educativas, afetando não apenas os conteúdos escolares, mas também as concepções ontológicas do que se entende por sujeito ‘correto’ ou ‘ideal’ (Freitas, 2018).

Inspirado no modelo pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o programa define quatro princípios norteadores: “4 Pilares da Educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver), aprender a ser; da Pedagogia da Presença; da Educação Interdimensional e pelas Práticas e Vivências em Protagonismo” (Sergipe, 2016a, p. 15).

O primeiro princípio são os Quatro Pilares da Educação, baseados no relatório da UNESCO (1990) coordenado por Jacques Delors (1999), intitulado Educação: um tesouro a descobrir. Essa proposta orienta a organização curricular em torno de quatro eixos: aprender a conhecer ou aprender a aprender – que estimula a construção de saberes a partir da memória, da atenção e da autonomia do sujeito; aprender a fazer – voltado às habilidades práticas e interpessoais com aplicabilidade no mundo do trabalho; aprender a conviver – que enfatiza a gestão de conflitos e a promoção da convivência democrática; e aprender a ser – que visa ao desenvolvimento pessoal e à capacidade de se relacionar com múltiplas dimensões da vida.

Contudo, como alerta Gadelha (2016), a adoção desses pilares em um contexto voltado à elevação de índices educacionais e à inserção de jovens no mercado pode fragilizar vínculos sociais. Ao priorizar a formação de sujeitos úteis, eficientes e competitivos, o modelo tende a favorecer atitudes individualistas, em detrimento de práticas voltadas ao bem comum, contribuindo para a configuração de um capital humano^v ajustado às exigências da lógica neoliberal.

A iniciativa individual e o processo de “aprender a aprender” são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem

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

Desse modo, o modelo enfatiza o individualismo e a capacidade de tomar decisões como elementos centrais na resolução de problemas, valorizando o acionamento de competências como forma de mensurar, classificar e hierarquizar os sujeitos conforme seu potencial de inserção no mercado. O segundo princípio formativo, a Pedagogia da Presença, propõe uma atuação da equipe escolar pautada em atitudes propositivas e engajadas que ultrapassam o espaço da sala de aula, demandando o estabelecimento de vínculos afetivos e de cuidado com os estudantes.

A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme vimos nos Quatro Pilares da Educação. O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida. Na prática, a presença pedagógica se traduz em compartilhamento de tempo, experiências e exemplos. No ato de educar, educando e educador se tornam visíveis, perceptíveis, e se fazem presentes em seu meio, em seu tempo e em suas histórias, enquanto indivíduos e enquanto membros de suas gerações (Sergipe, 2016a, p. 18).

A proposta da Pedagogia da Presença, em si, não apresenta prejuízos, uma vez que valorizar a humanização do processo educativo por meio do reconhecimento das experiências dos sujeitos pode representar um deslocamento em relação ao paradigma tecnicista que ainda marca muitas práticas escolares. No entanto, é necessário problematizar o modo como essa abordagem é incorporada ao modelo,

sobretudo quando seus efeitos passam a ser avaliados por parâmetros que classificam as ações dos profissionais como adequadas ou inadequadas, o que pode resultar na exclusão simbólica daqueles que não se alinham às expectativas institucionais (Freitas, 2018). É justamente nessa tentativa de normatizar a atuação docente que reside um dos aspectos mais controversos desse princípio.

Em sequência dos princípios educativos do programa é a Educação Interdimensional, assim nomeada por propor uma prática pedagógica “numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (*logos*) e incorpore os domínios da emoção (*pathos*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*)” (Sergipe, 2016a, p. 18). A intenção declarada é a de criar experiências formativas que favoreçam a autonomia do estudante na formulação de seus próprios julgamentos e decisões.

No entanto, acompanhando as críticas de Silva (2016), é possível perceber que o vocabulário adotado pelo programa – repleto de termos como ‘protagonismo’, ‘habilidades’, ‘competências’, ‘interdimensional’ e ‘autonomia’ – opera como um discurso mascarado que incorpora os valores do mercado à linguagem educacional. Esse deslocamento semântico amplia o alcance da racionalidade empresarial, camuflando necessidades sociais reais por meio de um vocabulário aparentemente humanizador.

Algo semelhante ocorre com a adoção dos Quatro Pilares da Educação, cuja integração ao programa reforça o ideal de formação de um capital humano flexível e adaptável às dinâmicas do século XXI. Assim, ainda que inspiradas em diretrizes da UNESCO, as definições do EMI acabam por reproduzir os efeitos da lógica neoliberal, dada a sua penetração quase inevitável nas diversas esferas da vida social (Laval, 2020).

O quarto e último princípio formativo do EMI são as Práticas e Vivências em Protagonismo, que se referem à formação de sujeitos capazes de tomar decisões conscientes, com base em seus conhecimentos e nas relações sociais que constroem. A proposta formativa vai além da memorização de conteúdo ou da preparação para exames, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para a vida contemporânea (Sergipe, 2016a).

Porém, a racionalidade neoliberal subjacente a esse modelo concebe a educação como um investimento que precisa gerar retorno, o que leva à promoção de

uma lógica de competitividade baseada na super-responsabilização dos indivíduos (Gadelha, 2016). À medida que docentes e discentes incorporam em suas rotinas os eixos e princípios formativos do programa, instaura-se um processo de seleção dos mais adaptáveis, os quais são recompensados por sua adequação.

O problema dessa dinâmica meritocrática é que ela opera uma hierarquização dos sujeitos educacionais, dividindo-os entre “vencedores” e “perdedores”, o que contraria os princípios de equidade que deveriam orientar a educação pública (Freitas, 2018). Dentro dessa lógica, o mérito passa a ser entendido como um prêmio obtido por aqueles que, independentemente de suas condições materiais e sociais, conseguiram demonstrar “resiliência na adversidade” (Freitas, 2018, p. 114).

No contexto do EMI em Sergipe, os professores são frequentemente designados para disciplinas fora de sua formação original. Essas imposições são justificadas pelo discurso da flexibilização docente, mas na prática, atendem aos interesses do mercado e reforçam uma dinâmica de desregulamentação e competitividade, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por dificuldades que decorrem de políticas neoliberais (Teles; Teles, 2024).

A superresponsabilização do docente insere-se em uma estratégia biopolítica^{vi} neoliberal que privatiza as demandas da educação ao transpor para os indivíduos a obrigação pelo sucesso ou fracasso (Laval, 2019). Esse processo de responsabilização integra uma lógica de vigilância contínua e de governamentalidade, na qual a regulação se dá por meio da normatização de condutas e da interiorização do controle. De acordo com o pensamento foucaultiano, governamentalidade é

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

É justamente nesse movimento que o neoliberalismo (Laval, 2019) se estabelece e se intensifica, uma vez que transforma os indivíduos tanto em alvo quanto em agentes de sua lógica de governamentalidade. Ao interiorizarem essa racionalidade, os sujeitos passam a reproduzir suas normas e valores, sustentando o próprio modelo que os regula. Trata-se de um tipo de influência que atravessa tanto

as esferas individuais quanto as coletivas, ampliando o alcance do controle sem deixar brechas fora de sua atuação.

Esse processo de controle e responsabilização está ancorado em um discurso meritocrático que ignora desigualdades estruturais e transforma o professor em um empreendedor de si, que deve mobilizar suas competências socioemocionais para atender às exigências do modelo. O docente se torna objeto de observância e análise constantes, tendo suas práticas e desempenho avaliados de maneira quantitativa e qualitativa, em processos que evocam os mecanismos panópticos descritos por Foucault (2002). Esse discurso neoliberal produz efeitos concretos na identidade docente, fragilizando o capital cultural institucionalizado dos professores (Bourdieu, 2007) e forçando a adesão a uma lógica de autoavaliação constante e aperfeiçoamento contínuo sem as devidas condições de trabalho e formação adequada.

Dessa maneira, o professor, que já desempenha múltiplas funções, também assume responsabilidades que tradicionalmente caberiam à família no processo educacional (Morais *et al.*, 2020). Conforme argumentam Masschelein e Simons (2018), essa ampliação das atribuições docentes, incorporando funções familiares, demonstra um alargamento da esfera de controle estatal sobre o sujeito docente. Ao ser incumbido de um papel além da instrução formal, o professor se torna responsável pelo comportamento e bem-estar dos estudantes, aproximando-se das funções tradicionalmente atribuídas a instituições disciplinares clássicas como o exército, a prisão e o hospital (Foucault, 2002).

Contudo, embora compartilhe com essas instituições o objetivo de normalizar condutas e produzir sujeitos úteis, a escola ocupa um lugar específico no dispositivo disciplinar descrito por Foucault (2002): ela atua sobre o tempo, o espaço e os corpos por meio da organização curricular, da vigilância contínua e da avaliação constante. Diferentemente da prisão, por exemplo, que isola o indivíduo como punição, a escola educa sob o regime da vigilância pedagógica, naturalizando formas de controle ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de formação e emancipação. Essa ambivalência faz com que o professor, figura central nesse dispositivo, opere simultaneamente como mediador do saber e agente de disciplinamento.

Assim, o docente passa a exercer cuidados que se assemelham às responsabilidades maternas e paternas, caracterizando um processo de delegação

da educação familiar para a escola, denominado pedagogização (Masschelein; Simons, 2018). Um componente pedagógico do EMI que ilustra esse papel é a tutoria. Ela propõe uma relação mais próxima entre docentes e discentes.

Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (Sergipe, 2016a, p. 32).

Nesse formato, cada aluno deve escolher um professor para acompanhá-lo em sua trajetória escolar, sendo que o docente selecionado não pode recusar essa função. Cabe ao professor-tutor acompanhar e avaliar o planejamento de estudos do estudante, assumindo uma função próxima à de um monitor pedagógico. Embora práticas de acompanhamento já ocorressem de forma pontual, a sistematização dessa atividade institucionaliza mecanismos de vigilância sobre o professor e tende a gerar sobrecarga, especialmente quando não há critérios definidos para a distribuição equitativa de tutorandos entre os docentes.

Assim como se espera que os estudantes desenvolvam competências socioemocionais associadas ao protagonismo juvenil, os professores que manifestam habilidades como liderança, criatividade e empatia tendem a ser os mais procurados para a tutoria. Esse processo pode provocar desconforto e sentimentos de fracasso entre os docentes menos requisitados, criando um cenário competitivo e assimétrico. Quando tais dinâmicas se consolidam no cotidiano escolar, evidencia-se um modo de regulação próprio da governamentalidade neoliberal, que atua não de forma coercitiva e direta sobre os sujeitos, mas por meio da gestão do ambiente, das condições de vida e das possibilidades de ação. Trata-se de uma forma de condução da conduta que se exerce pela normatização dos contextos, promovendo a internalização de padrões de comportamento e a auto-regulação (Foucault, 2008).

O papel do tutor no EMI se aproxima da função de um coach, alinhando-se a uma governamentalidade que busca disciplinar os corpos e as subjetividades dos docentes e estudantes. Essa lógica está alinhada com a ideia de autodomínio e controle emocional para lidar com o estresse (Dardot; Laval, 2016), preparando os indivíduos para se tornarem mais adaptáveis tanto na vida cotidiana quanto no mercado de trabalho.

Contudo, não há capacitação específica para essas novas exigências, e o processo de subjetivação docente ocorre sem preparação prévia. Assim, sem diretrizes claras, o professor enfrenta dificuldades ao assumir essas novas funções, o que representa outra forma de dominação na docência: a psicologização (Masschelein; Simons, 2018). Esse fenômeno leva o docente a ultrapassar os limites entre ensinar e oferecer suporte psicológico, priorizando o bem-estar dos alunos para que, motivados, consigam aprender de maneira eficiente e, consequentemente, desenvolver um capital humano voltado à empregabilidade e ao empreendedorismo (Kapczynski; Böttker, 2020).

O depoimento do participante James ilustra como esse deslocamento de funções gera instabilidade e restringe a autonomia docente, submetendo os professores a um regime de controle que se assemelha à lógica empresarial, pautada por metas e resultados.

JAMES: Você é tutor e às vezes você não sabe o que é ser tutor, e diz “meu Deus do céu, eu vou orientar os meninos e já tô é desorientado aqui!” [diz sorrindo]

PESQUISADORA: A gente também quer um tutor, né? [Diz sorrindo e apontando pra si mesma]

JAMES: É... eu fico assim “meu Deus, quem vai ser meu tutor? Eu tô meio que órfão de tutor. Meu último tutor foi minha orientadora de mestrado, mas ela não pode mais... Ela só me dá ‘bom domingo’ todo final de semana...” [diz sorrindo].

A fala de James evidencia a sensação de desamparo e a sobreposição de funções a que os professores estão submetidos no modelo do EMI. Seu enunciado revela a ausência de apoio institucional diante da complexidade das tarefas atribuídas à tutoria. O professor se vê responsável por demandas que não fazem parte de sua formação inicial, sem orientação clara sobre os limites e atribuições desse novo papel. O tom de ironia e cansaço na fala do professor revela uma tensão entre a exigência institucional e a realidade concreta do trabalho docente, marcada pela precariedade e pela solidão profissional.

Nesse sentido, a tutoria imposta sem a devida estrutura de suporte constitui um exemplo claro da pedagogização e da psicologização da docência: espera-se que o professor atue como conselheiro, mediador emocional e gestor do bem-estar dos estudantes, ainda que não tenha formação para isso. Tal deslocamento de função, não acompanhado por investimento institucional, expõe o docente a uma lógica de

responsabilização individualizada, própria da racionalidade neoliberal (Foucault, 2008; Dardot; Laval, 2016), reforçando o esvaziamento das condições coletivas e estruturais do trabalho educacional.

Essa lógica disciplinar também se expressa no uso de exames e avaliações padronizadas como instrumentos de controle. Segundo Foucault (2002), o exame é um dos principais dispositivos do poder disciplinar, pois combina vigilância e normalização, servindo simultaneamente para classificar e hierarquizar os indivíduos. No EMI, a exigência por resultados quantificáveis acaba promovendo uma conformidade, na qual professores e alunos ajustam suas práticas para atender a critérios externos de sucesso, muitas vezes em detrimento de abordagens pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Outro aspecto central da análise foucaultiana é o conceito de corpos dóceis, que remete à fabricação de sujeitos moldados pelas exigências institucionais. No EMI, os docentes são submetidos a processos contínuos de avaliação e regulação que condicionam suas práticas e suas próprias percepções sobre sua agência profissional. O professor não apenas ensina, mas também se torna objeto de um escrutínio permanente, que define quais condutas são aceitáveis e quais devem ser corrigidas ou punidas. Assim, o espaço escolar dissemina conhecimento e atua como um local de disciplinamento e controle.

No âmbito do EMI em Sergipe, essas ações estão diretamente vinculadas ao uso de instrumentos estratégicos de gestão, que estabelecem metas a serem cumpridas e orientam a elaboração de relatórios de monitoramento. Os planos de ação funcionam como mecanismos preventivos e corretivos: antecipam possíveis fragilidades e delineiam etapas para sanar as deficiências deixadas por gestões anteriores. Essa lógica de planejamento se sustenta na suposição de que a incorporação, ainda que parcial, de parâmetros operacionais típicos do setor empresarial ao interior do serviço público educacional poderá gerar melhores resultados e maior eficiência na execução das tarefas escolares (Freitas, 2018).

A eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores. Essa concepção também pressupõe a construção de instrumentos de mensuração, teste e comparação dos resultados da

atividade pedagógica. Em outras palavras, a concepção de eficiência é indissociável da burocratização da pedagogia (Laval, 2019, p. 210).

O modelo adotado pelo EMI exige o engajamento e a responsabilização de toda a equipe escolar, com atribuições claramente definidas para facilitar o monitoramento dos resultados. Essa organização está alinhada à lógica da biopolítica neoliberal, na qual a eficiência dos processos educativos é vista como essencial para maximizar os resultados esperados e atender às demandas dos “consumidores” da educação, em um funcionamento análogo ao de uma empresa (Laval, 2019).

As cinco premissas que estruturam a gestão do EMI – protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade (Sergipe, 2016a) – operam como vetores da racionalidade neoliberal no cotidiano escolar. O protagonismo, atribuído aos estudantes, posiciona-os como corresponsáveis pelas soluções e problemas da escola, vinculando sua autonomia à elaboração de um Projeto de Vida individual. A formação continuada, voltada aos educadores, pressupõe um compromisso permanente com o autodesenvolvimento profissional, alinhando a prática pedagógica aos quatro pilares da educação e aos princípios do modelo. Já a excelência em gestão, atribuída aos gestores, exige foco em resultados mensuráveis, avaliados por métricas externas e baseados em metas organizacionais.

A corresponsabilidade, direcionada à comunidade, demanda engajamento ativo de instituições, famílias e organizações sociais na melhoria dos índices educacionais. Por fim, a replicabilidade, dirigida ao poder público, institui a necessidade de sistematizar e transformar em modelo exportável todas as práticas consideradas bem-sucedidas, legitimando sua expansão com base na lógica da eficiência. Juntas, essas premissas reforçam a performatividade dos sujeitos escolares e traduzem a escolarização em um sistema de gestão de capital humano orientado por metas, avaliações e resultados.

Ao estruturar essas premissas com responsáveis específicos, o programa imprime à gestão escolar uma lógica de funcionamento baseada em ciclos contínuos de planejamento, execução, verificação e correção – o conhecido ciclo PDCA. Esse modelo, originado na administração empresarial, passa a organizar não apenas as ações dos gestores e professores, mas também as experiências formativas dos estudantes, especialmente no que se refere à construção de seus Projetos de Vida. Assim, tanto o vocabulário quanto a racionalidade empresarial passam a compor a

rotina da escola, deslocando o foco das condições sociais e culturais que influenciam o percurso educacional dos alunos e obscurecendo as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

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

Esse alinhamento entre a lógica de eficiência e o adestramento subjetivo dos sujeitos escolares fica evidente no Plano Político-Pedagógico do programa (Sergipe, 2016a), que explicita o desejo de formar jovens capazes de gerenciar a si mesmos, aos outros e às condições de sua trajetória. Ao afirmar que “tais práticas estimulam no jovem a capacidade de autogestão, cogestão e heterogestão do seu potencial para a transformação das suas visões em realidade” (Sergipe, 2016a, p. 32), o documento revela um projeto de formação que transcende os objetivos educacionais tradicionais e se vincula diretamente à lógica da governamentalidade neoliberal.

Como analisa Laval (2019), esse deslocamento do papel da escola indica que ela deixa de ser um espaço de apropriação crítica das grandes narrativas e da constituição de identidades estáveis, tornando-se um ambiente voltado à formação de sujeitos flexíveis, prontos para se adaptar a contextos profissionais e existenciais em constante transformação. Nesse cenário, a escolarização assume a função de antecipar demandas do mercado de trabalho, moldando os estudantes como detentores de um capital humano acumulável e negociável – um estoque de competências e saberes prontos para serem oferecidos a futuros empregadores.

Dessa forma, a prática pedagógica do professor de inglês no EMI Sergipe se apresenta como um desafio constante para os envolvidos, favorecendo aqueles que conseguem se ajustar com facilidade e expondo aqueles que não se adequam a essa dinâmica. Esse modelo de ensino impõe uma gestão individualizada do desempenho docente, gerando um ambiente no qual todos os participantes são levados a se integrar e a assumir a responsabilidade tanto pelos êxitos quanto pelos desafios na implementação do programa.

Ao articular elementos disciplinares e gerenciais, o EMI Sergipe emerge como um dispositivo que reconfigura a docência sob uma perspectiva de controle e normatização (Foucault, 2002; Deleuze, 1992). Esse cenário, por si só, já representaria um fator de vulnerabilidade para a atuação docente diante das novas exigências. Aos professores que demonstram conformidade com as “competências socioemocionais”, há a associação do sucesso profissional ao empenho individual, mascarando os condicionantes estruturais da educação pública. No entanto, a expectativa de um desempenho de excelência em um contexto onde as oportunidades de formação são limitadas gera insegurança e uma percepção de insuficiência entre os professores.

As narrativas docentes evidenciam os impactos dessa lógica. Um aspecto do controle no EMI são os Ciclos Formativos, que funcionam como um mecanismo de monitoramento e avaliação do desempenho docente, reforçando a governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008). A rotina de monitoramento e regulação se intensifica, gerando um ambiente de permanente ansiedade e pressão para que o docente corresponda às expectativas institucionais, conforme relatado pelos participantes. Segundo Mari, participante deste estudo e professora de inglês do EMI em Sergipe, a presença de representantes administrativos durante as visitas gera um clima de medo e pressão, tornando os docentes inseguros sobre sua permanência na modalidade.

MARI: Eu não sabia que nós seríamos avaliados mensalmente, semestralmente. E lá vai as mocinhas, tipo, na escola, né, e tal... aí pergunta assim: “Tá indo bem?” “Tá, tá indo bem.” “E as suas aulas no projeto?” “Tá ótimo!” Eu nem sei o que eu tô fazendo, mas eu tô fazendo [faz um sinal de confirmação com as mãos e fala em tom irônico] ... eu sigo o livro. E tem problemas estruturais, do tipo, na minha escola é muito problemático tirar xerox. Então, assim, eu tiro xerox, mas toda aula de Projeto de Vida eu tirar xerox da minha impressora que eu coloco a tinta? Dá uma pena... Aí eu fiquei pensando “Meu Deus, será que se elas perguntarem aos meus alunos se eu fiz aquilo... se eu botei a música para eles ouvirem e eles vão dizer que não, eu vou pra fora? Vou ser expulsa do programa?” [diz com a mão na cabeça de preocupação].

Essa gestão performática da docência alinha-se às exigências empresariais de *accountability^{vii}* e produtividade, nas quais professores devem demonstrar constantemente sua eficiência em um sistema que os avalia com base em indicadores

quantitativos (Freitas, 2018). O ensino de inglês no EMI também se torna refém desse modelo, sendo direcionado à preparação para exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em detrimento de abordagens críticas e interdisciplinares. Essa instrumentalização da língua reforça um modelo utilitarista, no qual o aprendizado é mediado por expectativas de produtividade e empregabilidade (Rocha, 2018). Camila, outra participante deste estudo e professora de inglês do EMI em Sergipe, expressa essa tensão ao afirmar que seu foco está completamente voltado para os exames:

CAMILA: O integral diz que você tem que prezar pelas quatro habilidades, que o aluno tem que sair de lá com as habilidades de ser cidadão do mundo. Mas o problema da gente é o ENEM, né? Como é que eu vou preparar o menino para o que o integral quer, se o ENEM exige que ele interprete textos em 20 minutos pra poder passar na faculdade e eu só tenho duas aulas para fazer isso? Tipo, eu foco, minhas aulas são focadas no ENEM o tempo todo.

POLANSKI: É... eu concordo, acho que foi Camila quem falou, que a gente ainda tá muito engessado com relação a ENEM, né? E aí, no final do ano, eles não tão querendo saber se o aluno está falando inglês, se não tá falando inglês, o foco é saber das aprovações [...]. Então, é... assim, eu vejo, eu vejo o ensino integral ainda com esse viés do tradicional mesmo, de focar no ENEM. E também, se você for pra rede privada, eu acho que não muda muito isso não. Eu saí da rede privada tem 2 anos e a gente trabalhava... era pau, era ENEM, ENEM, ENEM, ENEM... e pronto. "Ah, quer falar? Tá certo, vamos pra um curso de inglês", entendeu?

Essa lógica se insere na biopolítica foucaultiana, na qual os corpos docentes e discentes são moldados por práticas normativas que direcionam suas trajetórias dentro de uma economia do desempenho (Foucault, 2008). Dessa forma, o EMI Sergipe instrumentaliza a educação como um meio de produção de capital humano, bem como reforça a subjetivação do professor como um gestor de resultados e do aluno como um agente responsável por sua própria adaptação ao mercado.

No contexto deleuziano, o EMI Sergipe pode ser interpretado como um dispositivo de controle – isto é, um conjunto heterogêneo de práticas, discursos e instituições que orientam a conduta dos sujeitos e organizam os modos de viver, ensinar e aprender (Deleuze, 1992). Diferentemente de mecanismos explícitos de coerção, os dispositivos operam de forma difusa, moldando comportamentos por meio de normas internalizadas e estruturas institucionais. Nesse sentido, o EMI não atua

apenas por meio da imposição de regras formais, mas também por meio da disseminação de valores, metas e lógicas de desempenho.

Essa forma de controle ultrapassa os espaços institucionais tradicionais – como a sala de aula ou a gestão escolar – e se articula em múltiplos níveis, o que Deleuze e Guattari (2000) chamam de “fluxos rizomáticos”: linhas não hierárquicas, descontínuas e imprevisíveis, que atravessam os sujeitos e seus contextos, conectando diferentes esferas da vida (educacional, emocional, social, econômica). O foco exclusivo no ENEM, por exemplo, gera um processo de aprisionamento do pensamento crítico, restringindo as possibilidades de fuga e ressignificação do conhecimento por parte de docentes e estudantes.

A super-responsabilização docente no EMI Sergipe, portanto, configura-se como um dispositivo de controle tanto disciplinar (Foucault, 2002) – centrado na vigilância e na normalização – quanto gerencial (Deleuze, 1992), que exige do professor constante autoavaliação, regulação emocional e adequação às metas de desempenho.

Nesse contexto, a metáfora do panoptismo torna-se particularmente útil para compreender como o EMI reforça mecanismos de vigilância interna e de autocontrole. Inspirado na arquitetura do panóptico idealizada por Jeremy Bentham, o panoptismo descrito por Foucault (2002) designa uma forma de poder que se exerce por meio da possibilidade constante de vigilância. No modelo prisional panóptico, os presos nunca sabem se estão sendo observados, mas comportam-se como se estivessem internalizando a lógica do controle.

De maneira análoga, os professores no EMI aprendem a gerenciar suas ações pedagógicas de acordo com as expectativas institucionais, mesmo quando não estão sendo diretamente supervisionados. Essa vigilância difusa e contínua produz efeitos de conformidade, mas também de insegurança, afetando a autonomia docente, a criatividade pedagógica e a saúde mental dos profissionais. No entanto, esse processo não é isento de tensões e resistências, como discutiremos na próxima seção.

2 Agências resistentes no EMI de Sergipe

Apesar da intensificação do controle docente, a resistência emerge nas brechas do poder, conforme apontado por Foucault (1985), ao destacar que onde há poder, há também a possibilidade de resistência. Entre essas formas de resistência, Foucault (2008) propõe o conceito de contra-conduta, entendido como o conjunto de práticas pelas quais os sujeitos recusam os modos de ser, agir e pensar impostos pelas formas de governo. Diferentemente da revolta direta, a contra-conduta opera dentro dos próprios dispositivos de poder, desviando seus efeitos e criando novas possibilidades.

Os professores encontram maneiras de tensionar as normas institucionais, transformando sua prática pedagógica em um campo de disputa e criação de sentidos outros. Esses movimentos podem ser interpretados a partir da perspectiva da Educação Menor proposta por Gallo (2002)^{viii}, inspirada em Deleuze e Guattari, que concebe a sala de aula e outros espaços pedagógicos como lugares de invenção e fuga às normas majoritárias. Trata-se de uma prática que não se opõe frontalmente ao poder instituído, mas que opera dentro dele, criando desvios e bifurcações.

A governamentalidade neoliberal impõe ao docente uma superresponsabilização que o faz carregar sozinho o peso do sucesso ou fracasso de sua prática, enquanto desconsidera as condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, a resistência no EMI-SE também se manifesta na forma como os professores recusam esse encilhamento subjetivo, reinventando sua atuação de forma coletiva e colaborativa. Sendo a sala de aula um espaço que não pode visar à uniformidade, nem ao gerenciamento do caos, o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2000) nos convoca a discutir a não previsibilidade do agir dos professores.

O rizoma é uma metáfora botânica que designa sistemas de crescimento subterrâneo e horizontal – como o gengibre ou a grama – em que cada ponto pode conectar-se a qualquer outro, sem hierarquia nem centro. No campo educacional, ele representa a ideia de práticas que se espalham, se desviam e se reinventa fora das formas previsíveis de organização.

Como afirma Laval (2020, p. 98), “se normas são, de fato, o terreno mesmo da luta, isso não significa que se possa se esquivar delas. Pode-se, em contrapartida, modificá-las”. Essa leitura desloca a resistência de uma ideia de transgressão visível para uma prática cotidiana de criação de outros sentidos para o trabalho docente. Ainda que regidos por documentos construídos sem sua consulta, os professores do

EMI não possuem identidades fixas ou previsíveis, e suas ações frequentemente escapam à normatização imposta.

No EMI de Sergipe, observa-se que alguns docentes de inglês ressignificam o currículo ao inserir abordagens críticas e projetos interdisciplinares que escapam à lógica da gestão por resultados. Ao se apropriarem do espaço pedagógico para promover leituras críticas de textos e problematizar questões sociais, esses professores desafiam a concepção utilitarista da língua inglesa como mera ferramenta de ascensão econômica.

Embora essas experiências docentes tenham sido exploradas anteriormente em outro estudo de nossa autoria (Teles, 2023), neste artigo elas são reinterpretadas a partir da chave teórica foucaultiana da contra-conduta, focando não apenas as práticas em si, mas os modos pelos quais tensionam os dispositivos de vigilância, controle e subjetivação presentes na política do EMI. Além disso, a implementação de estratégias de ensino baseadas em projetos autorais e a desconstrução do discurso da “excelência” surgem como formas de resistência ao modelo de controle docente.

A partir da análise das narrativas de professores do EMI, identificam-se práticas de resistência que incluem a reapropriação do tempo pedagógico, que contraria a lógica produtivista ao priorizar o desenvolvimento integral do estudante, a criação de redes de apoio entre docentes para compartilhar estratégias de ensino emancipatórias e a elaboração de materiais didáticos que desafiam as normativas institucionais (Teles, 2023).

Tais práticas são revisitadas aqui com ênfase em seu caráter micropolítico, revelando agenciamentos que escapam à disciplinarização total e instauram possibilidades de reinvenção subjetiva. Esses movimentos demonstram que, apesar das tentativas de disciplinamento, os docentes constroem espaços de subjetivação autônoma e crítica, rompendo parcialmente com a agenda neoliberal de super-responsabilização do indivíduo (Laval, 2019).

Um exemplo concreto de resistência no EMI de Sergipe é a desterritorialização da aula de inglês para outros espaços pedagógicos. A professora Camila, ao perceber que a quantidade de estudantes por sala dificultava um acompanhamento mais próximo, utilizou a carga horária das disciplinas eletivas para ofertar temáticas que incorporassem o inglês, escapando do controle maior sobre a carga horária da disciplina.

CAMILA: Minhas aulas diferentes, assim, que eles falam inglês são as eletivas, e não é a escola toda que participa. Eu tenho as eletivas que puxa pra inglês, tenho o Residência^{ix}, que eles fazem o *Let's talk^x* por fora.

Esse deslocamento pode ser lido como uma linha de fuga (Deleuze; Guattari, 2000), conceito que designa movimentos que escapam das formas fixas de organização e abrem brechas para a invenção de novos modos de vida. Para os autores, as linhas de fuga não são meras evasões ou abandonos, mas vetores de criação que desestabilizam sistemas majoritários e instauram novas possibilidades. Elas se constituem por aquilo que flui entre os pontos de rigidez de um sistema, fazendo-o vibrar e, por vezes, implodir parcialmente por dentro.

No contexto educacional, esse tipo de movimento não rompe com a escola, mas reinscreve sua prática pedagógica de modo inventivo, abrindo espaço para a emergência de outras rationalidades. Assim, quando a professora Camila desloca o ensino da língua inglesa para as eletivas, ela reorganiza o espaço e o tempo escolar, desestabilizando a lógica centralizadora da Educação Maior (Gallo, 2002) e criando zonas de experimentação.

No entanto, essa resistência também apresenta riscos, como penalização ou desligamento do programa, o que evidencia os limites das contra-condutas dentro do EMI. Outro aspecto de resistência é a postura de enfrentamento diante das imposições institucionais, exemplificada pelo professor e participante do estudo, Polanski. Em um encontro com representantes externos à escola que acompanham o desenvolvimento do modelo pedagógico do EMI Sergipe, ele contestou a legitimidade dos discursos externos que prescrevem práticas para os professores sem vivência na realidade escolar.

POLANSKI: Não venha dizer que tem que fazer. Eu só escuto alguém que esteja aqui dentro, dentro do chão da escola, sabendo das demandas, sabendo dos problemas, sabendo do que é que a gente tá precisando, certo? Assim, teoria eu escuto. Assim como Mari disse: teoria eu vou no *Google*.

A partir da perspectiva de Bourdieu (2002), essa atitude de Polanski pode ser compreendida como um “esporte de combate” no campo educacional, onde as normas são tensionadas para abrir espaço a novas práticas e arenas de luta. Esse

enfrentamento também revela como as relações de poder e saber se constituem de maneira dinâmica, permitindo que a resistência dos professores produza fissuras no discurso dominante.

No contexto do EMI de Sergipe, a ideia de cumplicidade estratégica de Menezes de Souza (2018) revela como os professores de inglês articulam resistências dentro dos limites institucionais impostos. Em vez de uma oposição frontal ao modelo, observa-se a adoção de estratégias que possibilitam, simultaneamente, atender às demandas institucionais e abrir espaço para práticas pedagógicas emancipatórias.

A agência resistente se relaciona com a ideia de cumplicidade estratégica (Menezes de Souza, 2018). Para tal teoria, os interesses individuais e coletivos se relacionam como elementos que se constituem mutuamente, de modo que a coletividade (e seus desdobramentos, como convenção e regulação) não está fora da individualidade, mas a define, obrigando a individualidade a se afirmar ao negar continuamente a coletividade.

Essa cumplicidade estratégica pode ser vista na forma como professores negociam suas práticas no EMI Sergipe, mantendo uma postura crítica enquanto operam dentro das regras do sistema. O professor de inglês e participante desse estudo, James, por exemplo, destaca que sua adesão ao modelo se deu não apenas por questões financeiras, mas também pela possibilidade de aprofundar sua relação com os alunos por meio do acréscimo de horas na escola em comparação ao Ensino Médio convencional.

JAMES: Eu vi o integral como uma oportunidade para aumentar minha chance de contato como os alunos e aumentar minha efetividade no meu trabalho. Então, foi por interesse de... não só do trabalho, porque tenho boletos, mas também por insatisfação com o modelo estrutural padrão do ensino regular que é muito diferente do integral. Então, você vivencia mesmo os alunos, com uma carga horária maior você tem mais chance de... mais terreno para se aprofundar e ter mais contato com os meninos.

Essa ampliação do contato docente-estudante é reinterpretada como um espaço de resistência, permitindo que a aprendizagem vá além da lógica neoliberal de mensuração de resultados. Outro aspecto relevante é a atuação dos docentes na construção das eletivas, a seguir no relato de Luna, que precisou criar uma disciplina em poucos dias sem conhecer os alunos. Aqui, a cumplicidade estratégica se

materializa na adaptação das imposições institucionais às necessidades do contexto local, permitindo que os professores minimizem os impactos da super-responsabilização individual.

LUNA: Porque eu cheguei numa segunda na escola, logo depois daquela greve dos caminhoneiros^{xi} e tal. Acho que tem uns três anos mais ou menos, né, gente? Acho que é isso. Enfim, aí a coordenadora que tava lá disse, assim, que tinha que elaborar a eletiva, tinha que elaborar a AS [avaliação semanal] de dez turmas de primeira série, a AS. Isso sem eu conhecer as turmas, eu não tinha entrado... Aí eu disse “Como assim eu tenho que elaborar se eu não conheço as turmas ainda?” Aí ela disse “Faça uma avaliação diagnóstica, com o conteúdo do fundamental, mas eles têm que fazer a prova essa semana ainda”. E assim eu fiz a avaliação diagnóstica, elaborei a eletiva em três dias, né? Uma atividade que você tem que elaborar em um semestre, eu tive três dias para montar..., mas a equipe de lá me deu total apoio, suporte. Foi o que me ajudou a permanecer porque até então eu fiquei “Que loucura que eu fiz de ter vindo para o integral!”, né?

A narrativa de Luna evidencia com nitidez os efeitos da super-responsabilização docente no EMI, que desloca para o indivíduo a responsabilidade por tarefas complexas em prazos exíguos, ignorando o tempo pedagógico necessário à elaboração de propostas significativas. Ao ser incumbida de elaborar uma disciplina e avaliações para dez turmas sem conhecer os estudantes, a professora é colocada sob uma lógica de urgência e produtividade que caracteriza a racionalidade neoliberal presente na política educacional do programa.

No entanto, sua permanência só foi possível graças ao apoio da equipe escolar, o que revela uma brecha importante: mesmo diante de exigências desmedidas, formas coletivas de suporte e solidariedade permitem que o docente reinterprete sua atuação e crie zonas de viabilidade. Nesse sentido, a ação de Luna pode ser lida como uma manifestação de cumplicidade estratégica, em que a adaptação às normas institucionais é realizada de forma crítica, com base em uma ética do cuidado e do acolhimento mútuo. Sua experiência ilustra, portanto, a tensão permanente entre controle e invenção que atravessa a docência no EMI.

Ao mesmo tempo, a governamentalidade neoliberal impõe desafios aos docentes, induzindo-os a desempenhar papéis além da docência, como na experiência de James como coordenador de área – relato a seguir. A carga adicional de trabalho, sob o pretexto de protagonismo docente, opera como um mecanismo de

controle, reforçando a lógica da super-responsabilização do indivíduo. Sob essa dinâmica, um professor por área do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza –, além de conduzir suas aulas, é responsável por liderar as demandas descentralizadas pelo coordenador pedagógico (Teles, 2023).

JAMES: Então, sobre esse processo de escolha. É... no caso da coordenação [de área], assim, ela teve um diferencial assim em relação à resposta dos colegas. Porque, assim, a direção ela já tinha certa expe... a diretora tinha certa experiência com o programa. Então, ela tinha o interesse muito grande de escolher criteriosamente os coordenadores, por questão mesmo de repasse de informação, de gerenciamento dos documentos, enfim. Então, assim, no processo de escolha da coordenação [de área] pela, pelo que disseram houve sim uma reunião da direção com a coordenação geral e que começou a traçar perfis dos professores para ver se eles se encaixavam na ideia que era para se encaixar na posição de coordenação de área. Então, assim, como a diretora já conhecia meu trabalho na escola, quando eu acabei sendo [fala rindo] expulso do [nome de escola], né? Porque o [nome de escola] foi desativado, e aí precisava encaixar [a carga horária que ficou ociosa]. Aí, eu acabei trabalhando na mesma escola que ela. Na época, ela era coordenadora, então, já conhecia um pouco do meu trabalho, e aí ela percebeu minhas características e foi aí que ela me escolheu. [...] Mas, assim, é basicamente isso, né? Na coordenação teve um critério, eu só vim descobrir depois que eu comecei a chorar, depois de uma situação pesada e eu disse que queria abandonar, só que ela disse, a coordenadora conversou comigo, dizendo que "não, que você tinha um perfil pra coordenação, que você é uma pessoa paciente e tudo mais". Enfim, aí sim eu descobri que houve sim um critério de seleção para coordenação. Mas, assim, é realmente muito desafiador, eu acho que a primeira experiência que eu tive de coordenação foi dentro do programa, eu me desgastei muito, eu tive que aprender a lidar com pessoas, com colegas sabe, que eu não tinha essa experiência. É... e, às vezes, tomar decisões que eu não tenho esse costume, de ter que tomar decisões firmes pelo outro, né? E aí é uma coisa que eu mesmo, é interessante que a gente sempre vá se reciclando no programa, tá sempre se refletindo porque a gente quer sempre dar o melhor da gente. Então, assim, eu tive muita resistência de ter um posicionamento firme porque, assim, eu sou uma pessoa, assim, que eu acabo ouvindo todo mundo e quero encontrar um ponto em comum para todos. Então, não necessariamente dá para você encaixar com todo mundo. Então, eu sofri muito com isso.

O relato de James explicita como as estratégias de governamentalidade neoliberal capturam disposições subjetivas como empatia, escuta e flexibilidade para moldar perfis de liderança alinhados ao discurso do protagonismo docente. No entanto, ao narrar sua trajetória na coordenação de área, o professor também revela

como essa função, embora imposta por critérios institucionais, foi ressignificada por ele como espaço de aprendizagem, autorreflexão e cuidado coletivo em parceria com sua coordenadora pedagógica.

Sua resistência se manifesta não como recusa frontal, mas como negociação constante entre os imperativos do cargo e sua ética pessoal, que valoriza a escuta, o diálogo e a busca por consensos. Nessa perspectiva, a atuação de James pode ser compreendida como uma forma de contra-conduta, na qual o docente opera dentro das regras do sistema, mas buscando mitigar seus efeitos normativos. Ao reconhecer seus limites e tensões, ele agencia formas de resistência situadas, que escapam à dicotomia entre submissão e insubordinação, e apontam para modos outros de exercer a docência e a liderança escolar.

Ainda que experiências como a de James revelem possibilidades de ressignificação da função docente em meio às exigências do programa, é preciso considerar que essas brechas ocorrem dentro de um cenário mais amplo de intensificação da vigilância e da responsabilização individual. O que se observa, portanto, é uma convivência tensa entre práticas de resistência localizada e dispositivos institucionais que operam de modo disciplinar e descentralizado.

Além disso, a presença de mecanismos disciplinares no EMI revela a tendência de deslocar a responsabilidade pelo desempenho acadêmico para os indivíduos, ignorando as condições estruturais que afetam a prática docente. Como aponta Foucault (2002), o poder disciplinar opera descentralizadamente, sendo reproduzido por diferentes agentes sociais. No EMI, a cobrança pelo cumprimento de metas e pela adaptação a novas diretrizes curriculares muitas vezes recai exclusivamente sobre os professores, sem que haja uma reflexão sobre os desafios estruturais e sistêmicos envolvidos. Essa lógica aprofunda a precarização do trabalho docente e naturaliza a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso educacional.

Ao refletirem sobre suas potencialidades e limites, os professores de inglês conseguem administrar melhor e resistir à subjetivação neoliberal, que cria sujeitos empresariais ao enfraquecer as estratégias que promovem a competitividade e a “coerção muda” (Dardot; Laval, 2016, p. 21), segundo a qual a individualidade prevalece sobre as ações coletivas. A professora Mari destaca como ela lida com o coordenador de sua área de conhecimento – Linguagens –, tendo em vista que ele,

assim como ela, é professor, mas não sucumbe ao cargo de uma maneira hierarquizada.

MARI: Eu acho que a escola que eu estou acertou, fez uma escolha acertada, né? Os coordenadores de área. [...] Então, ele [o coordenador pedagógico] é muito paciente, muito acolhedor, né, nas nossas angústias. Assim, eu sou uma pessoa extremamente ansiosa. Eu falo “Meu Deus, eu vou sair do integral, não tenho condições de trabalhar”. Eu já falei, eu falei! “Não tenho condições de trabalhar sem saber o que é para trabalhar”, principalmente no começo do projeto de vida, no começo da eletiva porque eu era a professora que era, que fiquei como a professora chefe, sei lá, da eletiva, antes de a eletiva vir pronta. Eu falei “Como é que eu vou fazer a eletiva, né?”. E aí, ele falou “Tenha calma, a gente também tá aprendendo agora”. Ele que me colocou meio que no eixo. Eu falei “Velho, eu vou entregar isso, na incerteza eu não consigo”. Eu perdia noite, literalmente, eu engordei 8 quilos no começo do ano de ansiedade, de pensar assim “Meu Deus, procurar no google: O que é uma eletiva? Como fazer uma eletiva? Como elaborar uma eletiva? Como elaborar uma ementa?”. E como eu não sou dessa parte acadêmica, eu nunca fiz pós, eu nunca fiz nada. Então, assim, ficou muito angustiante pra mim.

Foucault (2002) já discutia como os dispositivos disciplinares moldam subjetividades e regulam corpos, transformando a escola em um espaço de vigilância. No EMI Sergipe, esse controle se dá pela exigência constante de resultados e pelo deslocamento de responsabilidades institucionais para os indivíduos. Assim, professores assumem tarefas administrativas e pedagógicas que deveriam ser coletivas, tornando-se gestores de si e dos processos educacionais.

Contudo, essas mesmas pressões geram brechas para resistência. Como apontado por Teles (2023), o professor coordenador de área da escola em que Mari atua encontra maneiras de reinterpretar suas funções dentro do EMI Sergipe, apropriando-se de espaços institucionais para promover debates críticos e engajamento social. Essa agência resistente, ainda que inserida em um sistema disciplinador, desafia as normas e amplia as possibilidades de atuação docente.

Uma das formas de resistência que emergem no EMI está relacionada à capacidade dos docentes de ressignificar suas práticas pedagógicas em meio a desafios inesperados. Zacchi (2019) argumenta que a competência do professor não está apenas no domínio linguístico, mas na capacidade de improvisar e adaptar-se a situações emergentes, transformando desafios em oportunidades de aprendizado. No EMI, essa dinâmica se manifesta quando professores criam espaços de reflexão

crítica e autonomia pedagógica, muitas vezes escapando à lógica rigidamente controladora do programa.

Dessa forma, a cumplicidade estratégica dos professores do EMI-SE se mostra como uma possibilidade complexa de contra-conduta, demonstrando que mesmo dentro de sistemas de controle há fissuras que podem ser exploradas para práticas de resistência e negociação.

Considerações finais

As discussões empreendidas neste estudo evidenciaram como o EMI em Sergipe opera sob a racionalidade neoliberal, deslocando para o docente a responsabilidade pelo sucesso escolar e pela gestão de sua própria prática pedagógica. Esse modelo, ancorado na super-responsabilização individual, desconsidera condições estruturais e institucionais, inserindo os professores em um regime de avaliação permanente e cobrança por resultados. Sob essa lógica, o professor de inglês deixa de ser apenas um mediador da aprendizagem e passa a atuar como gestor pedagógico e emocional, sendo cobrado por metas que vão além de sua formação e alçam a docência a um campo de autogerenciamento disciplinar.

No entanto, apesar do aparato de controle imposto pelo EMI, este estudo também identificou espaços de resistência, nos quais os docentes subvertem as normativas institucionais e criam estratégias de enfrentamento. A partir da análise das narrativas de professores de inglês, percebeu-se que esses sujeitos exercem formas de agência ao reinterpretar suas práticas pedagógicas e adaptar as imposições institucionais às demandas específicas de suas turmas. Movimentos como a desterritorialização das aulas para espaços alternativos, a reapropriação do tempo pedagógico e a formação de redes de apoio entre docentes são exemplos de táticas que tensionam a normatividade do EMI e demonstram que, mesmo em um contexto de controle, há fissuras para a emergência de novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Essas análises evidenciam os processos de subjetivação a que os docentes do EMI são expostos e as formas de resistência que emergem nesse contexto. Ao dialogar com o pensamento foucaultiano, este estudo investiga como as relações de poder operam na docência, produzindo sujeitos disciplinados, mas também capazes

de reinventar práticas de negociação dentro das brechas do sistema, sendo, assim, estrategicamente cúmplices dessas dinâmicas que validam os discursos, legitimam certas verdades e subjetivam os sujeitos.

A governamentalidade neoliberal reconhecida no EMI reflete um fenômeno mais amplo de privatização das responsabilidades educacionais, no qual a escola passa a operar sob lógicas empresariais de produtividade e mensuração de desempenho. Esse modelo não apenas intensifica a precarização do trabalho docente, mas também redefine a relação entre professor e aluno, transformando a educação em um processo orientado pela formação de sujeitos economicamente rentáveis. A instrumentalização do ensino de inglês dentro desse contexto revela a tensão entre as demandas por formação crítica e a imposição de uma educação voltada exclusivamente para a empregabilidade e o desempenho em exames de larga escala.

Dessa forma, este estudo contribui para o debate sobre os impactos da governamentalidade neoliberal na educação pública brasileira, evidenciando os desafios impostos aos docentes do EMI e as formas pelas quais resistem e negociam suas identidades profissionais. As descobertas aqui apresentadas ressaltam a necessidade de políticas públicas que valorizem a autonomia docente e considerem as condições materiais da educação, além de promoverem espaços democráticos de formação e atuação pedagógica.

Assim, ao articular os conceitos foucaultianos de governamentalidade e contraconduta, este trabalho não apenas expõe os mecanismos de vigilância e controle sobre os professores, mas também as possibilidades de reinvenção subjetiva e pedagógica dentro das práticas institucionais. Nesse sentido, espera-se que futuras pesquisas possam aprofundar a compreensão sobre os impactos da super-responsabilização docente e explorar outras formas de resistência e transformação dentro do EMI e de outros contextos educacionais.

Referências

ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARÁ, Bruno. Grupo focal e prática de pesquisa em Análise do Discurso: metodologia em perspectiva dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 791-814, 2017. Disponível

em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28194>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A Sociologia é um esporte de combate** [documentário] Direção de Pierre Charles. YouTube, 2002. 2h20min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TIbAd2hwQms>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, 256p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016, 416p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, 240p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, v.1, 2000, 151p.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999, 240p.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. (org.) **Leitura sobre Educação e Neoliberalismo**, Curitiba: CRV, p. 27-40, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: O cuidado de si. São Paulo: Graal, 1985, 246p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 404p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Taquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 262p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão, revisão Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2008, 295p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 160p.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governabilidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. 1. ed.; 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica (Educação: Experiência e Sentido), 2016, 240p.

GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul/dez. 2002. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>.

Acesso em: 23 fev. 2025.

KAPCZYNSKI, Ana Lucia; BÖTTKER, Sindi Bones. A profissionalização como tática para domar o professorado: percepções do estudo da obra de Masschelein e Simons no projeto Vivências Docentes. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. (org.) **Leitura sobre Educação e Neoliberalismo**, Curitiba: CRV, p. 339-355, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019, 326p.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020, 351p.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 7-34.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, 254p.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Strategic complicity in neoliberal educational internationalization: the case of the production of entrepreneurial subjects in Ciências Sem Fronteiras. In: MACIEL, Ruberval Franco; TÍLIO, Rogério; JESUS, Dânie Marcelo de; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. (org.) **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 205-216.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>.

Acesso em: 10 jan. 2025.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: apontamentos acerca do papel do professor. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020. Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgscognac.com.br/ensino/article/view/8775>. Acesso em: 13 jun. 2025.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; FAÇANHA, Maria Amália Vaçanha; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. PIBID e Residência Pedagógica: pensando a

formação de Professores de línguas por meio dos subprojetos de inglês. Dossiê Especial FICLLA, **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 106-125, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/67772>. Acesso em: 13 jun. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019, 160p.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003, 144p.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Memórias e histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 83-94.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução de Bhumi Libanio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021, 350p.

SERGIPE. **Escola Educa Mais – Plano Político-Pedagógico** [documento institucional], 2016a, 45p.

SERGIPE. **Escola Educa Mais – Plano de Ação** [documento institucional], 2016b, 25p.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica real. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18378>. Acesso em: 13 jun. 2025.

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos. **As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do Estado de Sergipe em tempos neoliberais**. 2023. 253f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18352>. Acesso em: 23 fev. 2025.

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos; TELES, Thadeu Vinícius Souza. A relação entre o público e o privado na educação básica pública como modalidade neoliberal de privatização: o caso do ensino médio integral de Sergipe. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e19942, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19942>. Acesso em: 22 fev. 2025.

TELES, Gildete Cecilia Neri Santos; TELES, Thadeu Vinícius Souza. As identidades do professor de inglês no Ensino Médio integral: entre a língua estrangeira e o

Projeto de Vida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 227-240, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS13>. Acesso em: 13 jun. 2025.

UNESCO. **Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO**, 1990, 172p.

ZACCHI, Vanderlei José. Competence and performativity in English language teacher education. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, ed. especial, p. 261-280, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-13>. Acesso em: 23 fev. 2025.

Notas

* Doutora em Letras, Instituto Federal de Sergipe, gcecelianeri@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4530-7423>.

** Doutor em Educação, Universidade Federal de Sergipe, thadeu@academico.ufs.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3701-998X>.

ⁱ Alguns dados apresentados neste artigo são provenientes da tese de doutorado intitulada “As identidades do professor de inglês no Ensino Médio Integral em escolas públicas do estado de Sergipe em tempos neoliberais”, de autoria de Gildete Cecilia Neri Santos Teles, um dos autores deste artigo. A tese foi orientada por Vanderlei José Zacchi, no programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

ⁱⁱ Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 55452421.6.0000.5546, Parecer Consustanciado de número 5.409.547, emitido em 16 de maio de 2022.

ⁱⁱⁱ Ao tratar da racionalidade neoliberal, parte-se do princípio de que nenhuma forma de racionalidade é absoluta ou universal. Trata-se de um acontecimento discursivo historicamente situado (Foucault, 2013a), que produz efeitos de verdade sobre o que somos e fazemos (Castro, 2009). A proposta, portanto, não é julgar sua validade, mas compreendê-la como uma lógica que se impõe e se reproduz, sobretudo por sua capacidade de se fortalecer e se naturalizar (Dardot; Laval, 2016).

^{iv} O IDEB é o resultado das médias obtidas na prova Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) juntamente com o fluxo escolar –taxas de aprovação, reprovação e evasão por escola. Os números obtidos nesse combinado variam entre zero e dez.

^v Por capital humano, López Ruiz (2007, p. 18) entende como “um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, [que] adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista”.

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

^{vii} *Accountability* é um termo oriundo do campo da gestão empresarial que, no contexto educacional, refere-se à responsabilização de profissionais e instituições por seus resultados, geralmente mensurados por indicadores de desempenho. Essa lógica implica que professores, gestores e escolas devem prestar contas continuamente sobre sua eficácia, com base em avaliações externas e metas predefinidas. No âmbito das políticas neoliberais, o conceito está frequentemente associado à lógica

meritocrática e à cultura da performatividade, deslocando o foco das condições estruturais da educação para a responsabilização individual dos sujeitos (Freitas, 2018).

^{viii} Essa leitura se articula à distinção proposta por Gallo (2002) entre Educação Maior e Educação Menor. A primeira representa o modelo hegemônico de escolarização: centrado na homogeneização dos sujeitos, no controle dos saberes e na normatização das práticas. Já a Educação Menor opera nos interstícios desse sistema, criando micropráticas de resistência e invenção no cotidiano escolar.

^{ix} Aqui se faz referência ao Programa Residência Pedagógica, projeto voltado para a formação de professores lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “para os alunos que tinham cumprido 50% do curso de licenciatura ou que estivessem cursando a partir do 5º semestre” (Nascimento; Façanha; Souza, 2019, p. 107).

^x O projeto *Let's talk* (em português “Vamos conversar”, tradução nossa) foi idealizado pela professora Camila e é oferecido entre os estudantes do EMI Sergipe da unidade de ensino em que ela atua.

^{xi} “A greve dos caminhoneiros no Brasil em 2018, também chamada de Crise do Diesel, foi uma paralisação de caminhoneiros autônomos com extensão nacional iniciada no dia 21 de maio, no Brasil, durante o governo de Michel Temer, e terminou oficialmente no dia 30 de maio, com a intervenção de forças do Exército Brasileiro e Polícia Rodoviária Federal para desbloquear as rodovias. [...] Os grevistas se manifestaram contra os reajustes frequentes e sem previsibilidade mínima nos preços dos combustíveis, principalmente do óleo diesel, realizados pela estatal Petrobras com frequência diária, pelo fim da cobrança de pedágio por eixo suspenso e pelo fim do PIS/Cofins sobre o diesel”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_dos_caminhoneiros_no_Brasil_em_2018. Acesso em 12 de junho de 2025.