

Artigo

Docências contemporâneas: do ensino de conteúdos à gestão das emoções

Contemporary teaching: from content instruction to emotion management

Enseñanzas contemporâneas: desde la instrucción de contenidos hasta la gestión de las emociones

**Matheus Trindade Velasques¹
Gicele Weinheimer²
Fernanda Wanderer³**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre – RS, Brasil

Resumo

O presente artigo reflete sobre as docências contemporâneas mobilizadas por documentos orientadores da Educação Básica no país. Em especial, apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou examinar de que formas são engendradas, a partir da racionalidade neoliberal, docências brasileiras com contornos de gestão do desenvolvimento humano. As bases teóricas sustentam-se em estudos alinhados ao pensamento de Michel Foucault, mais especificamente os que se utilizam das teorizações do filósofo acerca de governamentalidade e discurso. O material empírico escrutinado consiste em documentos orientadores da educação nacional: a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica. A metodologia utilizada é a qualitativa, centrada no exame de documentos. A estratégia analítica utilizada para operar sobre este material é a análise do discurso de inspiração foucaultiana. Como resultado, destaca-se que a docência sofre um deslocamento nos documentos, enfatizando-se a gestão em detrimento do ensino de conteúdos. Nesse sentido, as normativas educacionais têm caminhado na direção de uma propagação de pressupostos empresariais capazes de instaurar a concorrência e a competição também nos ambientes escolares, produzindo professores gestores de si e das emoções dos estudantes.

Abstract

The aim of this paper is to reflect on the teaching practices that are prevalent in Brazil, as prescribed by the guiding documents of Basic Education in the country. It presents the results of a study that examined how Brazilian teaching practices are shaped by neoliberal rationality, which emphasizes human development management. The theoretical bases are supported by studies aligned with the thinking of Michel Foucault,

¹ Doutorando em Educação no PPGEDU da UFRGS. Professor do Instituto Federal Catarinense (IFC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8714-2372>. E-mail: matheus.velasques@ifc.edu.br.

² Doutoranda em Educação no PPGEDU da UFRGS. Professora do Instituto Estadual Couto de Magalhães. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2772-7210>. E-mail: gicele.weinheimer@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). Professora, pesquisadora e orientadora no PPGEDU da UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2772-7210>. E-mail: fernandawanderer@gmail.com.



more specifically those that use the philosopher's theories about governmentality and discourse. The empirical material analyzed consists of guiding documents of national education: the Federal Constitution of 1988, the National Curricular Parameters, the National Curricular Guidelines, the National Common Curricular Base, and the National Common Base for the training of Basic Education teachers. The methodology used is qualitative, focused on the examination of documents. The analytical strategy used to examine this material is the discourse analysis inspired by Michel Foucault. The study highlights that the teaching practices have undergone significant changes in the documents, emphasizing management over content teaching. As a result, educational norms have increasingly propagated business assumptions that establish competition in school environments, producing teachers who are expected to manage themselves and students' emotions.

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre las prácticas docentes contemporáneas movilizadas por documentos orientadores de la Educación Básica en el país. En particular, presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo examinar cómo se engendran las prácticas de enseñanza brasileñas, desde la racionalidad neoliberal, con contornos de gestión del desarrollo humano. Las bases teóricas se sustentan en estudios alineados con el pensamiento de Michel Foucault, más específicamente aquellos que utilizan las teorías del filósofo sobre la gubernamentalidad y el discurso. El material empírico examinado consta de documentos orientadores de la educación nacional: la Constitución Federal de 1988, los Parámetros Curriculares Nacionales, las Directrices Curriculares Nacionales, la Base Nacional Común Curricular y la Base Nacional Común para la formación de profesores de Educación Básica. La metodología utilizada es cualitativa, centrada en el examen de documentos. La estrategia analítica utilizada para operar en este material es el análisis del discurso de inspiración foucaultiana. Como resultado, se destaca que la enseñanza sufre un desplazamiento en los documentos, enfatizando la gestión en detrimento de la enseñanza de contenidos. En este sentido, las normas educativas han estado avanzando hacia una propagación de supuestos empresariales capaces de establecer competencia, también en entornos escolares, produciendo profesores que se gestionan a sí mismos y las emociones de los estudiantes.

Palavras-chave: Docência, Governamentalidade, Gestão.

Keywords: Teaching, Governmentality, Management.

Palabras clave: Docencia, Gubernamentalidad, Gestión.

1. Introdução

O presente artigo reflete sobre as docências contemporâneas mobilizadas por documentos orientadores da Educação Básica no país. Em especial, apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou examinar de que formas são engendradas, a partir da racionalidade neoliberal, docências brasileiras com contornos de gestão do desenvolvimento humano. As bases teóricas sustentam-se em estudos alinhados ao pensamento de Michel Foucault.

As discussões que envolvem a Educação e as formas contemporâneas de se conceber e exercer as docências estão diretamente amalgamadas às marcas que constituem a racionalidade neoliberal. Ou seja, a nosso ver, não há como refletir sobre a Educação e sobre os sujeitos escolares sem considerar que nossa forma de vida emerge sob os princípios neoliberais. Acompanhando autores como Cabanas e Illouz (2022) e Dardot e Laval (2016), tomamos o

neoliberalismo como uma expansão da esfera econômica a todos os âmbitos da sociedade, incluindo a área da educação.

Um dos efeitos advindos do espraiamento do modelo neoliberal no mundo contemporâneo pode ser visualizado no modo como estamos compreendendo determinados aspectos da nossa realidade: o trabalho se transforma na construção de projetos pessoais, criativos e empreendedores; a saúde, na busca por determinados hábitos e estilos de vida; o progresso social, no crescimento e desenvolvimento individuais; e a educação, na aquisição de habilidades e competências (Cabanas; Illouz, 2022). Nesta direção, percebemos que cada vez mais as relações de trabalho, de convívio social e práticas pedagógicas estão marcadas pela ênfase no utilitarismo, pelo mote na eficiência e na maximização dos lucros e

pela consolidação de um ethos terapêutico que situa tanto a saúde emocional como a necessidade de 'realização pessoal' no centro do progresso social e das intervenções institucionais (Cabanas; Illouz, 2022, p. 80-81).

Ademais, se pensarmos que a concorrência é a norma de conduta estabelecida pela racionalidade neoliberal; na atualidade, o Estado "não se destina tanto a assegurar a integração dos diferentes níveis da vida coletiva quanto a ordenar as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais" (Dardot; Laval, 2016, p. 284). Desse modo, percebe-se que a ordem do mercado é produzir sujeitos cada vez mais calculistas, individualistas e responsáveis pelo próprio sucesso, não incidindo mais na troca, mas na generalização da concorrência (Dardot; Laval, 2016).

Além disso, Ball (2014) assevera que o neoliberalismo transforma as relações sociais em cálculos, em meras mercadorias, fazendo da prática escolar um negócio. O Estado, nesse contexto, passa a ser um agente mercantilizador, "reajustando instituições" para torná-las homólogas à empresa e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar" (Ball, 2014, p. 73). A escola, sendo uma instituição na qual todas as crianças e jovens entre 04 e 17 anos devem obrigatoriamente estar matriculados, tem sido utilizada como um veículo capaz de auxiliar na manutenção e na propagação de determinados valores e aspirações neoliberais (Cabanas; Illouz, 2022).

Assim, interessa-nos discutir sobre as docências que passam a ser construídas nesse contexto. Com esse intuito, a primeira etapa desta pesquisa consistiu na revisão de literatura sobre o tema. Encontramos fortes aproximações com os estudos de Silva (2011), Brodbeck e Oliveira (2018), Dal'Igna, Scherer e Silva (2018), Petrini (2022), Carneiro (2023), Faleiro (2023) e Fabis (2023), que mostraram as ressonâncias do pensamento neoliberal nas formas de ser educador ao examinarem materiais como revistas pedagógicas brasileiras, trabalhos publicados em anais de eventos relevantes da Educação e narrativas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de alunos do Ensino Médio e de estudantes de licenciatura.

Se, por um lado, o presente artigo segue em termos teóricos e metodológicos as investigações antes citadas, por outro difere ao examinar documentos oficiais orientadores da Educação Básica nos últimos anos. Com isso, acreditamos que o trabalho pode contribuir para as discussões sobre docências contemporâneas em seus entrelaçamentos com a racionalidade

neoliberal, mostrando outras facetas desse tema. Na próxima seção, destacamos os referenciais teóricos e metodológicos que sustentaram a realização da pesquisa.

2. Bases teórico-metodológicas

As teorizações foucaultianas constituem o solo teórico e metodológico que guiou o desenvolvimento da investigação relatada neste artigo, em especial as ferramentas da governamentalidade e da análise do discurso. A articulação e o uso dessas ferramentas têm mobilizado a realização de várias pesquisas contemporâneas na área da Educação (Lima, 2023; Oliveira, 2023; Silva, 2023), principalmente aquelas que se dedicaram a escrutinar documentos oficiais e suas formas de conduzir uma parcela da população.

Em efeito, as teorizações foucaultianas sobre a governamentalidade emergem com as discussões do filósofo a respeito das artes de governar. No *Curso Segurança, Território e População*, Foucault (2008, p. 144) anuncia o neologismo “governamentalidade”, esboçando três possíveis definições para o termo: a primeira pode ser compreendida como um conjunto de reflexões, exames, cálculos que permitem exercer relações de poder tendo “por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança”. A segunda definição para o termo “governamentalidade” é significada por Foucault (2008, p. 144) como um tipo de poder chamado de “governo sobre os outros”, gerando tanto aparelhos específicos de governo, quanto a constituição de vários saberes. Enfim, na terceira reflexão, o filósofo diz que por “governamentalidade” é possível entender “o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, virou-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008, p. 144).

Em discussões posteriores, Foucault (2014) ressignifica seu entendimento sobre o “governo”, compreendendo-o como “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (Foucault, 2014, p. 291). Aqui iniciam as fortes aproximações entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. Isso porque, na perspectiva foucaultiana, as técnicas de si “permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser” (Foucault, 2014, p. 266).

Ancorando-se nesse viés, Fimyar (2009, p. 38) assevera que, no curso *Governo dos Vivos*, o autor francês compreende a governamentalidade “como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas”. Desse modo, tem-se uma aproximação entre as discussões sobre o governo e a condução de condutas, fazendo reverberar a ideia de que a governamentalidade tem a capacidade de “gerir um meio que conduz o indivíduo a reagir de uma maneira mais do que outra” (Lazzarato, 2017, p. 12).

Seguindo esse raciocínio, Lemke (2017) pontua que o filósofo francês conseguiu mostrar que o governo vai além da gestão estatal, espalhando-se a orientações direcionadas à família, a crianças, à gestão doméstica e à direção da alma, podendo ser definido como condução de condutas. De acordo com

Fimyar (2009, p. 37), esse modo de compreensão nos permite utilizar a governamentalidade enquanto uma ferramenta capaz de “problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado e desconstruir suas várias práticas e elementos que o constituem e que são inconsistentes”. Tem-se, assim, um Estado que passa a ser analisado como um efeito de múltiplas governamentalidades (Foucault, 2014). Isso porque, de acordo com Foucault (2014, p. 110), “não se trata de descobrir o segredo do Estado, trata-se de passar para o exterior e de questionar o problema do Estado, de investigar o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade”.

As ideias até aqui apresentadas, mesmo que de forma resumida, foram centrais para a realização de nossa investigação. Usamos as “práticas de governamentalidade”, ou seja, os documentos oficiais que orientam a Educação Básica do país, não para descobrir “segredos do Estado”, mas com o intuito de questionar e investigar as suas formas de guiar e conduzir as condutas de uma parcela importante da educação, como os professores. Para realizar esse escrutínio, apoiamo-nos na análise do discurso de inspiração foucaultiana, debatida pelo filósofo, centralmente, nas obras *Arqueologia do Saber* (Foucault, 1986) e *Ordem do Discurso* (Foucault, 1996).

Como já tem sido recorrentemente citado nos estudos que abordam o discurso, Foucault (1986, p. 56) o compreende como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos”. Assim, o filósofo destaca a positividade do discurso na constituição daquilo que somos, ou seja, os discursos são produzidos por signos, “mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 1986, p. 56).

Operar a análise do discurso, seguindo o entendimento foucaultiano, não se trata de buscar por significados ocultos, pelas supostas verdades ou pela determinação se tal discurso é verdadeiro ou falso. O interesse está em examinar o discurso pelos mecanismos que o engendram e pelas regras das práticas sociais que incitam a produção do que passa a ser expresso. Fischer (2001) destaca que, em Foucault, o discurso é um elemento constitutivo de práticas, moldado por relações de poder mutáveis e instáveis.

Apoiados no pensamento acima descrito, dispusemo-nos a escrutinar os materiais selecionados neste estudo: documentos oficiais de expressão nacional orientadores da Educação Básica. Acreditamos que eles cooperam para a produção de modos de ser docente, constituindo-se em instrumentos de governamentalidade. Apresentamos no quadro a seguir seus títulos e uma breve descrição de seu teor.

Tabela 1 – Documentos que compõem a empiria do estudo

Nome do documento	Breve descrição	Ano de publicação
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Estabelece os princípios e normas fundamentais que regem o Estado e a sociedade, promovendo a democracia, a cidadania e a proteção dos direitos individuais e coletivos.	1988
Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	A lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	O documento orienta e fornece diretrizes para a elaboração de currículos escolares, visando à promoção de uma educação de qualidade que contemple as diversidades culturais e as necessidades dos estudantes.	1997
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs)	O documento sistematiza os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, LDB e demais dispositivos legais, bem como orienta os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica.	2013
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	O documento, de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	2017
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-formação)	O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	2019

Fonte: Os autores

Justificamos a escolha desses documentos em virtude do caráter normativo que assumem na organização educacional brasileira nos últimos anos. Assim, cremos ser importante pontuar que não tomamos a empiria como uma inevitável evolução do sistema educacional, ou mesmo o resultado inequívoco de retrocessos advindos do exercício de uma suposta opressão do Estado ou de instâncias do mercado. Olhamos para os documentos selecionados em seu caráter produtivo, procurando compreender melhor os efeitos de sua circulação no cenário educacional e, em especial, nas formas de ser docente.

Isso não é dizer, contudo, que não pretendemos nos posicionar frente ao que será lido e analisado, mas que nosso olhar está direcionado, primeiramente, aos efeitos produzidos para, então, problematizar aquilo que mapeamos no estudo empreendido. Conforme elucidado por Veiga-Neto (2003), a análise discursiva engloba a investigação de diversos tipos de documentos, tais como leis, decretos, obras literárias, textos acadêmicos, representações visuais e registros históricos, com o propósito de compreender a manifestação do poder nos discursos e nas práticas do cotidiano.

Propor uma análise do discurso a partir dessa perspectiva é compreender que nossos atos comunicativos são produzidos a partir de um conjunto regulatório de caráter histórico com alicerces em verdades temporalmente localizadas. Segundo Fischer (2001), o que se diz está radicalmente amarrado a dinâmicas de poder e saber do tempo em que foi dito. Assim, o pesquisador que opera a análise do discurso a partir do pensamento foucaultiano deve mapear os ditos nas diferentes cenas enunciativas, multiplicando as relações.

Ora, multiplicar relações trata-se de situar as coisas ditas em campos discursivos, “extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos” (Fischer, 2001, p. 205). É preciso, por exemplo, tomar os documentos como monumento (Veiga-Neto, 2003, p. 125-

126), de forma que a leitura possa ser realizada “pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados”, estabelecendo “as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação”.

Dessa forma, a fim de empreender a análise apresentada neste trabalho, realizamos a leitura do conjunto de materiais dispostos como empiria deste estudo. Ao longo de nossa leitura, procuramos identificar e destacar enunciações, formas de conhecimento e relações de poder presentes nas discussões feitas sobre o trabalho docente e seus objetivos em sala de aula. Esse processo incluiu a identificação de palavras-chave, conceitos centrais e a identificação de como esses conhecimentos eram legitimados na própria escrita dos documentos, ou seja, que argumentos eram utilizados para dar sustentação àquilo que estava sendo dito.

Ademais, feita esta primeira leitura, procuramos mapear padrões e rupturas no discurso da docência na tentativa de compreender possíveis continuidades e descontinuidades no tocante à prática docente ao longo do tempo, avaliando de que forma ocorre o deslocamento do foco do trabalho docente. Assim, envidamos esforços para relacionar este fenômeno com o contexto histórico e social do momento de suas publicações no intuito de mapear relações de poder-saber que concorreram para possibilitar a emergência do que é escrito nos documentos analisados. Assim, ao nos debruçarmos sobre os documentos da empiria, pretendemos mapear sentidos que delimitam, organizam e definem modos de ser docente na Educação Básica. Por fim, buscamos organizar esses excertos em conjuntos capazes de nos indicar algumas recorrências e dispersões. Na seção a seguir, apresentamos o resultado dessa operação analítica.

3. A docência como gestão de desenvolvimento humano

Ao examinarmos o material empírico selecionado, identificamos que todos destacam a relevância da docência como forma de gerar uma educação de qualidade no país. Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) até a homologação dos documentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) esse é um ponto comum. A Constituição Federal de 1988 traz um importante e novo posicionamento para a educação: mais que um direito do indivíduo, é um dever do Estado e da sociedade, a qual é representada pela unidade familiar. Assim, a partir de sua publicação são estabelecidos aspectos gerais do raio de atuação da educação - e, por conseguinte, da docência - no novo ordenamento jurídico.

Focando nas formas pelas quais os documentos mencionam o papel dos educadores, percebemos que da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) até as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2013), de 2013, há um certo apagamento da ênfase dos conteúdos pela emergência das docências marcadas pela tríade: educação, cuidado e desenvolvimento humano. Os excertos abaixo nos ajudam a mostrar essa ideia:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 65)

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (Brasil, 1997, p. 33)

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (Brasil, 2013, p. 64)

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (...) Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (Brasil, 2013, p. 66)

Entre os muitos sentidos que poderíamos atribuir aos fragmentos acima, fomos capturados pelas afirmações que expressam ser o propósito da educação garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.65), reforçando que “é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando” (Brasil, 2013, p. 64). Isso nos indica que o foco central das práticas escolares e, conseqüentemente, do fazer docente está em estabelecer “trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas” (Brasil, 2013, p. 66). Mesmo ainda enfatizando a relevância dos conteúdos, como expresso nos PCN’s (Brasil, 1997), a ênfase está no ensino daqueles entrelaçados ao contexto, possibilitando gerar “instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente” (Brasil, 1997, p. 33).

A partir da leitura dos documentos supracitados, é possível apontar uma intenção de ruptura da nova educação nacional, instaurada pela Constituição Federal de 1988, com o que esteve posto antes como modelo educacional no momento da ditadura. Segundo Souza (2015), a educação proposta após o fim da ditadura civil-militar propunha um distanciamento da educação denominada tecnicista, que tinha por objetivo apenas promover a aprendizagem de conteúdos

extirpados de contexto. Nesse cenário, para atender a nova demanda, emerge a necessidade de propor uma docência que não espera que o discente adapte sua aprendizagem ao processo de ensino proposto pelo docente, como que em modelo fabril, mas de propor uma docência que adapte o ensino a fim de promover a aprendizagem. Assim, temos um deslocamento do foco no processo – o ensino – para o foco no resultado: a aprendizagem.

O estudo de Noguera-Ramírez (2009) aponta que, enquanto a Modernidade teve início nos séculos XVI e XVII como uma "sociedade do ensino", atualmente está se encerrando sob a forma de uma "sociedade da aprendizagem". Essa mudança representa uma transição da ênfase inicial em "ensino" e "instrução" para uma ênfase em "aprendizagem" e, simultaneamente, da "Didática" para as "tradições pedagógicas". O autor destaca a evolução dos conceitos pedagógicos ao longo das eras, desde a dominação dos conceitos de "doutrina" e "disciplina", na Idade Média, até a prevalência de "educação", "instrução" e "Bildung", nos séculos XVIII e XIX. No século XX e, aparentemente, nos primórdios do século XXI, o conceito central torna-se "aprendizagem", cuja origem anglo-saxônica está vinculada ao desenvolvimento da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX.

Noguera-Ramírez (2009) destaca a importância desse conceito na evolução do pensamento e das práticas pedagógicas ao longo do último século, o qual influenciou áreas como psicologia da aprendizagem, currículo, tecnologia instrucional, educação ao longo da vida e abordagens baseadas em competências. Além disso, a força desse conceito está relacionada à disseminação da governamentalidade liberal (e neoliberal), que busca governar menos para governar mais, enfatizando a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos. Assim, podemos dizer que “a aprendizagem é hoje a forma do governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, do Homo discens”, de forma que “aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo” (Noguera-Ramírez, 2009, p. 231).

Os documentos analisados em nossa pesquisa parecem clamar por uma docência que se assemelha muito mais a uma atividade de gestão: flexível, criativa, com foco no público e tendo por objetivo central a promoção da aprendizagem como forma de promover a emancipação cidadã do discente. Nesse contexto, cuidar e educar tornam-se conceitos fundamentais, exigindo do professor conhecer seus alunos a nível individual e adotar metodologias que os estimulem a aprender de maneira significativa. Além disso, o cuidado e a educação não se limitam à sala de aula: a escola, por intermédio do docente, desempenha um papel crucial ao promover o acolhimento do discente em um ambiente seguro, criando as bases para um desejável aprendizado efetivo.

É importante frisar, contudo, que apesar de o discente ser considerado o personagem central do processo de aprendizagem, isso não significa, a nosso ver, que o docente tenha perdido protagonismo no processo educacional. Parece-nos que quando se diz nas DCNs (Brasil, 2013) que o discente é central no processo de aprendizagem, isso significa que o processo deve ser articulado à especificidade de seu contexto de forma a produzir resultados, os quais, infere-se, serão diversos entre os estudantes, mas devem inequivocamente emergir como resposta da escola aos investimentos feitos pelo Estado. Quanto ao docente, seu protagonismo é declarado, embora muitas vezes de maneira tácita,

por meio do estabelecimento de regramentos e orientações sobre como abordar o processo de educar e cuidar.

A partir de 2013, uma série de eventos políticos e sociais no país instauram uma atmosfera de instabilidade no âmbito nacional, culminando com um processo de impeachment em 2016, abrindo caminho para uma troca abrupta de governo e, igualmente, de modus operandi no estabelecimento de diretrizes e normas no campo da educação. O projeto em construção da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é redirecionado e reorganizado a partir de outras formas de pensar a educação com vistas a produzir resultados que inicialmente não estavam previstos nas discussões feitas pela comunidade e pelo conjunto de profissionais do campo da educação inicialmente envolvidos na tarefa de instituir diálogos a fim de construir a Base.

Embora o texto final da BNCC (Brasil, 2017) incorpore, até mesmo por força jurídica, as discussões feitas pela legislação e diretrizes anteriores, a interpretação de determinados termos e noções varia de acordo com o que nos parece ser o propósito orientador estabelecido para a escolarização: o de produzir *Homo oeconomicus*. Inicia-se, então, o que consideramos ser um novo percurso da produção da docência nacional, aquela que gerencia desenvolvimento (do capital) humano. Os excertos abaixo mostram essa questão:

Art. 4º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades (Brasil, 2019, p. 2)

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019, p. 2)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (...)

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o

autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. (Brasil, 2019, p. 13)

Nesse momento da educação nacional, pautada pelas orientações da BNCC (Brasil, 2017), percebe-se que a escola narrada nos documentos supracitados é posicionada como um espaço de desenvolvimento humano, cuja missão é assegurar resultados concretos e quantificáveis no processo de aprendizagem. As expressões “planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (Brasil, 2019, p. 2), “avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino” (Brasil, 2019, p. 2), “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (Brasil, 2019, p. 2), além de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional” (Brasil, 2019, p. 13), “reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019, p. 13) mostram que cabe ao docente gerenciar o processo de aprendizagem do discente por meio do acompanhamento individualizado. A integração desses elementos visa a produção de indivíduos com habilidades e competências cognitivas e afetivas necessárias para prosperar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Assim, a gestão desse processo envolve aspectos pedagógicos, curriculares e organizacionais, com um foco central na gestão do desenvolvimento humano, garantindo que os espaços educacionais sejam seguros e saudáveis para a promoção da aprendizagem dos estudantes. Além disso, a docência deve assumir a responsabilidade de gerenciar não apenas o crescimento acadêmico, mas também o desenvolvimento profissional e humano tanto de si mesma quanto dos alunos.

Observando atentamente os materiais empíricos, percebe-se uma recorrência circunscrita à gestão, posta como um modelo de condução de condutas capaz de otimizar a eficiência dos indivíduos, instaurando a concorrência e a competição empresarial nos mais variados âmbitos sociais, incluindo o escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que o pressuposto utilizado nessa linha de pensamento é o estabelecimento de uma conexão direta entre uma docência gestora de si e a confecção de alunos-sujeitos gestores de si, sendo esse um efeito esperado do processo educacional. Os excertos abaixo corroboram esse argumento:

Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. (Brasil, 2019, p. 2)

Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. (Brasil, 2019, p. 2)

Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: (...) VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à

prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar. (Brasil, 2019, p. 5)

No Grupo I, devem ser tratadas ainda as seguintes temáticas: (...) III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem. (Brasil, 2019, p. 6)

Pode-se depreender dos trechos acima que ao profissional da educação cabe determinadas competências, como o planejamento, a criação e a gestão de ambientes de aprendizagem. Sobre a função do educador, os excertos são enfáticos quando dizem: “potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa” (Brasil, 2019, p. 2), “criar um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes” (Brasil, 2019, p. 2) e garantir “a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 6). Aqui percebemos o quanto a expressão “gestão” destaca-se ao longo dos documentos referentes à BNCC (Brasil, 2017).

Em efeito, os próprios cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019 p. 5) devem possibilitar a “apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar”. Nesse sentido, é necessário que o educador se transforme em um curador educacional capaz de proporcionar efetivas aprendizagens discentes, potencializando as suas experiências, transformando a sala de aula em um lugar produtivo e confortável, colocando na gestão o foco de sua prática cotidiana.

Ao que parece, seguindo essa perspectiva, a educação é vista como um investimento na produção de um determinado tipo de sujeito, um empreendedor de si, responsável pela aquisição de suas próprias habilidades, visando a intensificação do seu desempenho (Dardot; Laval, 2016). Destarte, se o modelo de ação adotado pelos sistemas de ensino na contemporaneidade tem sido o empresarial, os professores, imersos nesse contexto, adquirem a função de gerentes, profissionais hábeis em possibilitar a inserção dos alunos no processo de produção de resultados, atentando para a eficiência e a empregabilidade, produzindo gestores de si (Masschelein; Simons, 2017).

Em um cenário marcado pela empregabilidade, o indivíduo deve buscar uma aprendizagem ao longo da vida, investindo no seu próprio capital humano, responsabilizando-se vitaliciamente por encontrar e manter o seu emprego (Masschelein; Simons, 2017). Por conseguinte, a escola emerge como um espaço direcionado à aquisição de habilidades com vistas na qualificação do indivíduo que deseja se inserir no mercado de trabalho, valorizando o desempenho individual, pautando-se em critérios, precipuamente, mercadológicos, enfatizando “a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais” (Sibilia, 2012, p. 46). Articulados a esse *modus operandi*, os docentes precisam assumir a função de gerentes, missionários capazes de converter os alunos aos moldes empresariais, fornecendo

conhecimentos necessários para que os objetivos da sua instituição sejam alcançados eficaz e eficientemente (Klaus, 2017).

Os documentos antes apresentados posicionam o professor como um gerente de seu próprio tempo, estabelecendo prioridades, adequando as tarefas aos recursos disponíveis, observando o seu nível de qualidade, conduzindo sua vida à semelhança de uma empresa, permitindo que os problemas suscitados no ambiente de trabalho possam recair sobre si e sobre a sua forma de autogestão (Masschelein; Simons, 2017). Porém, um efeito que reverbera diz respeito à definição de professor, que não mais se encontra atrelada unicamente aos conteúdos, mas às competências, produzindo-se agora docentes mediadores, *coachs*, animadores, gestores de aprendizagem, submetidos permanentemente à reciclagem, “à precariedade laboral, à perda de sua autoridade simbólica (e o que é pior, de sua autonomia), e à tirania de uma instituição que funciona já como uma empresa e de alunos que se tornaram clientes” (Larrosa; Rechia, 2018, p. 492).

Na mesma esteira, em uma sociedade conduzida pelos pressupostos neoliberais, os indivíduos são responsabilizados pelo seu fracasso profissional, frustrando-se e culpando-se, acreditando que o insucesso advém de uma má gestão de si mesmos, fazendo do sofrimento psíquico uma recorrência (Lazzarato, 2017). Corroborando essa ideia, Han (2018) pontua que os indivíduos, na atualidade, não questionam o sistema no qual estão imersos, mas a si mesmos, ao se confrontarem com o fracasso, responsabilizando-se e envergonhando-se. Ademais, dirimindo possíveis resistências à racionalidade neoliberal, autoexploramos-nos, agredindo a nós mesmos, provocando a emergência de quadros depressivos (Han, 2018). Nesse sentido, reverbera a necessidade de serem geridas, também, as emoções, tanto docentes quanto discentes, na tentativa de serem mantidas sob controle as situações e os próprios sujeitos. Os fragmentos abaixo nos ajudam a mostrar essa questão:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2019, p. 2)

Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos. (Brasil, 2019, p.17)

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. (Brasil, 2017, p. 481)

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana,

reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes. (Brasil, 2019, p. 13)

Um dos pressupostos que está sendo movimentado nos referidos trechos coloca na função docente, balizada pelo desenvolvimento de competências, uma garantia formativa de um determinado tipo de aprendente, permitindo a confecção de sujeitos plenos, integrais, responsáveis pela gestão de si próprios, incluindo a esfera emocional. Como expresso pelos documentos examinados, os professores precisam garantir o desenvolvimento dos aspectos “intelectual, físico, cultural, social e emocional” (Brasil, 2019, p. 2) dos estudantes, evitando “comportamentos disruptivos” (Brasil, 2019, p. 17). Mais ainda, o educador passa a ser convidado a desenvolver “o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019, p. 13).

Nesta direção, Cabanas e Illouz (2022, p. 117) destacam que vivemos em um momento no qual o letramento emocional, o aprendizado de habilidades gerenciais e de empreendedorismo junto com a busca da felicidade “ganham cada vez mais proeminência como atributos dos estudantes em detrimento do pensamento crítico”. Em decorrência disso, tem-se a ideia de que os problemas são do indivíduo, havendo necessidade de serem buscadas melhorias *per se*, adaptando-se, passando-se a governar seus próprios estados psicológicos, legitimando cada vez mais o individualismo (Cabanas; Illouz, 2022).

Se o Ensino Médio, como citado em um dos excertos antes destacados, é a etapa na qual os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas, ampliando e aprofundando vínculos sociais e afetivos, a escola passa a ser significada como um espaço capaz de proporcionar aos discentes o desenvolvimento de um autocuidado, ensinando-lhes a gerirem sua saúde física e emocional, aprendendo a lidar com suas próprias emoções. A partir disso, pode-se afirmar que “a demanda atual não é apenas por competência cognitiva, mas também emocional” (Han, 2018, p. 66). Ao perceber que a emoção está no nível da performatividade, remetendo a ações, sendo fugaz e dinâmica, o capitalismo passa a celebrá-la a ponto de transmutá-la em uma consequência econômica (Han, 2018).

Os processos econômicos neoliberais tendem a impulsionar, cada vez mais, a instabilidade, produzindo um cenário propício ao capitalismo do consumo, com a introdução de emoções, a criação de necessidades e o estímulo à compra (Han, 2018). Desse modo, passamos a consumir emoções e não coisas, haja vista que “coisas não podem ser consumidas infinitamente, mas emoções sim. Emoções se desdobram para além do seu valor de uso. Assim, instaura-se um novo e infinito campo de consumo” (Han, 2018, p. 66).

Nesse contexto, em que o neoliberalismo faz uso da emoção para impulsionar as ações humanas, exacerbando os seus impulsos, os docentes têm um papel preponderante, sendo exemplos a serem seguidos. Ao criarem e gerenciarem ambientes seguros, atingem diretamente o aprendente, que tem diante de si a possibilidade de aprender a autogerir-se, evitando movimentos disruptivos, mantendo suas ações dentro dos padrões esperados. Assim, a escola pode ser vista como um veículo de manutenção de uma determinada lógica de condução de condutas, auxiliando na propagação dos pressupostos neoliberais que se servem da emoção enquanto “um meio muito eficiente de

controle psicopolítico do indivíduo” (Han, 2018, p. 68). Ademais, se os indivíduos deprimidos, marginalizados, pobres, desempregados, malsucedidos não conseguem levar vidas mais felizes e realizadas, é porque não fazem o bastante por si mesmos, não se esforçando suficientemente (Cabanas; Illouz, 2022).

4. Considerações finais

Na seção que finaliza o artigo, temos o propósito de apresentar algumas implicações do estudo para as discussões contemporâneas sobre a docência, foco central deste dossiê. A investigação que gerou este texto foi realizada com o intuito de examinar de que formas são engendradas, a partir da racionalidade neoliberal, docências brasileiras com contornos de gestão do desenvolvimento humano, tomando como material empírico documentos orientadores da Educação Básica. Ao examinarmos esses documentos foi possível perceber, inicialmente, um forte deslocamento nas funções dos professores que deslizam do ensino de conteúdos para a gestão das emoções dos alunos. Sobre esse deslocamento, gostaríamos de destacar, entre várias possibilidades, duas implicações.

A primeira refere-se ao mecanismo de esmaecimento do ensino que passa a operar na escrita dos documentos examinados. Nesta direção, nos apoiamos em Biesta (2020, 2018, 2013) ao destacar que, nos últimos anos, a área da Educação tem sido marcada por discursos enfatizando muito mais a aprendizagem do que o ensino, como percebemos nos materiais escrutinados. Em seus estudos, Biesta (2018) chama a atenção para o fato de que o uso da linguagem da aprendizagem se faz presente nas discursividades da política e das práticas curriculares, posicionando os estudantes como aprendentes, os educadores como facilitadores ou motivadores e as escolas como ambientes de aprendizagem. Ou seja, como é possível identificar nos documentos examinados, ao enfatizarem a aprendizagem são omitidos elementos como conteúdos, propósitos das práticas e um posicionamento mais diretivo por parte dos educadores. Como expressa Biesta (2018):

[...] nos últimos anos o papel e a posição do ensino e do professor foram desafiados a partir de dois pontos de vistas diferentes, mas complementares. Um desenvolvimento diz respeito ao impacto do fortalecimento da linguagem e de “lógica” da aprendizagem na educação; outro tem deslocado a atenção do ensino do professor para os estudantes e sua aprendizagem [...] O surgimento da linguagem e da lógica da aprendizagem transformou o professor de um “sábio no palco” para um “guia ao lado” – um facilitador de aprendizagem, como na expressão – ou ainda, de acordo com outros, para alguém que “fica por detrás das cortinas”. (Biesta, 2018, p. 22)

É possível observar que há uma espécie de polarização do professor à medida em que ele passa a ocupar outras funções que o deslocam do papel principal de ensinar. Essa ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino, segundo Biesta (2013), encontra fortes pontos de sustentação na racionalidade neoliberal, a qual estabelece novas posições para os sujeitos escolares: o aprendente passa a ser o consumidor; o professor é visto como o provedor das necessidades do aluno e “a própria educação se torna uma mercadoria – “uma

coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, a ser consumida pelo aprendente. (Biesta, 2013, p. 37-38). Aqui percebem-se as fortes aproximações entre a docência e o neoliberalismo, como discutido no artigo, conduzindo o papel do professor a um gestor das emoções.

Esta é a segunda implicação de nossa pesquisa: os efeitos da produção de um educador responsável pela gestão das emoções. As normativas educacionais presentes nos documentos examinados têm caminhado na direção de uma propagação de pressupostos empresariais capazes de instaurar a concorrência e a competição nos ambientes escolares, produzindo professores gestores de si que transformam seus alunos em gestores de si também. Desses curadores educacionais, espera-se que proporcionem efetivas aprendizagens aos discentes, tornando a sala de aula produtiva e confortável, evitando movimentos disruptivos suscitados pela instabilidade que reverbera na nossa cotidianidade contemporânea.

Nessa esteira, pode-se dizer que há uma demanda crescente pelo desenvolvimento de uma gestão das emoções, tanto docente quanto discente. Ao orientarem os professores, os documentos escrutinados esperam que eles realizem competentemente a mediação de situações em que ocorra a manifestação do sofrimento psíquico, dos outros e de si mesmos. Podemos pensar ainda que, servindo de exemplo aos alunos, seu modo de gerenciamento emocional expõe a fragilidade humana diante da responsabilização pelo próprio fracasso, possibilitando a instauração da culpa advinda da comparação com os demais. Por conseguinte, esse processo de autorresponsabilização e exortação do próprio sofrimento vem auxiliando na manutenção da racionalidade neoliberal, permitindo a celebração e o uso econômico das emoções no âmbito educacional, evitando-se focos de resistência, mantendo todos (in)seguros dentro de ambientes produzidos em conformidade aos padrões de conduta esperados.

A partir desse contexto cabe, portanto, avaliar os efeitos produzidos pela docência engendrada na tessitura dos documentos analisados neste trabalho, tanto sobre a qualidade de vida dos profissionais da educação, quanto nos horizontes delimitados aos estudantes que serão por ela atendidos. Destarte, é preciso questionar não só se é cabível a imposição do sofrimento psíquico gerado no estímulo à competitividade e à autorresponsabilização dos sujeitos escolares, mas também a tácita ausência de responsabilização do Estado nos documentos analisados no que tange à produção de resultados na educação. Em nossa leitura, parece-nos que elementos contextuais, tais como fome, desigualdade social, falta de infraestrutura escolar, remuneração não-atrativa, passam longe das discussões acerca do trabalho docente e sua medida de sucesso.

É preciso destacar que os documentos oficiais analisados tratam de estabelecer, nos termos da lei, os alicerces sobre os quais se assentará o *modus operandi* da educação nacional, delegando, inclusive, responsabilidades em seu âmbito. Nesse sentido, a escolha da palavra “gestão” para acoplamento ao trabalho docente parece-nos ser providencial: além de cuidar de si e dos alunos, é preciso gerenciar as faltas, as mazelas e as misérias, de forma que, independentemente do contexto, o investimento feito em educação retorne resultados. Longe de estar às margens do processo educacional, o professor, mais do que nunca, é peça central no projeto neoliberal de educação. Para além de ensinar, é a partir da inscrição do gerencialismo em sua alma que ele poderá

conduzir outros a gerenciarem a si mesmos, produzindo, assim, a sobrevivência e fortalecimento da racionalidade que dá contornos ao que entendemos por ser e estar no mundo.

Para finalizar, consideramos pertinente salientar que as formas de ser docente estão se produzindo e se reatualizando constantemente, não no sentido de inventar coisas novas, mas para (re)ver e, até mesmo, (re)inventar outras formas. Nosso desafio, enquanto pesquisadores e professores da Educação Básica, é problematizar os nossos modos de ser e viver as práticas pedagógicas que acolhemos a fim de entendê-las e colocá-las em suspeita. São esses movimentos que mobilizam as nossas docências e a escrita deste artigo.

Referências

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. 1ª ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. 1ª ed. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora, 2013. 182 p.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Claudia; SILVA, Roberto Rafael Dias (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo:** articulações entre pesquisa e formação. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 21-28.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino.** 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de maio de 2013. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2013. Seção 1, p. 43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13551-res-cne-ceb-004-2013&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 21 set. 2023.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). In: FABRIS, Elí Terezinha Henn Fabris; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-107.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia: fabricando cidadãos felizes**. 1ª ed. São Paulo: Ubu Editora, 2022, 288p.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça. **Jogos na Educação Matemática: ferramentas na condução das condutas dos sujeitos neoliberais**. 2023. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016, 402p.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn Fabris; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

FABIS, Camila. **Efeitos da Implementação do (Novo) Ensino Médio: Flexibilidade, Entretenimento e a constituição de um currículo artista**. 2023. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FALEIRO, Betina Wiebusch. **Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional**. 2023. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8308>. Acesso em: 3 set. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt> Acesso em: 3 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1986, 244p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1996, 79p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 572p.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014, 376p.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Áyiné, 2018, 102p.

KLAUS, Viviane. **Gestão & Educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, 96p.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 532p.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. 1ª ed. São Paulo: N-1 edições, 2017, 240p.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. **Plural**, Revista do Programa de Pós Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p. 194213. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/137508/133168>>. Acesso em: 16 set. de 2023.

LIMA, Maria Janete de. Trajetórias da institucionalização das políticas de assistência: identificando a governamentalidade neoliberal como um discurso. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e13018, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/13018>. Acesso em: 6 out. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, 154p.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento de. **Programa incluir e as ações implementadas na Educação Superior na UFAM - Manaus**. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

PETRINI, Silvane Gema Mocellin. **Nas tramas do empreendedorismo: a emergência de novos sujeitos na/da educação**. 2022. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, 224p.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em



Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVA, Andréa Carla Castro. **Efeitos do discurso neoliberal na educação**: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. 2023. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Democracia e qualidade: as consequências da ditadura militar ao sistema educacional, na frágil transição democrática brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 49-49, 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13415/11743 Acesso em: 1 set. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 191p.

Outros colaboradores:

Revisão textual: Matheus Trindade Velasques, matheus.velasques@ifc.edu.br.

Enviado em: 22/02/2024 | Aprovado em: 12/10/2024

