

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Luciana Pereira Leal Pinheiro

**FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMA(TA)ÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS/PELAS
TRAMAS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Belo Horizonte – MG

2022

Luciana Pereira Leal Pinheiro

**FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMA(TA)ÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS/PELAS
TRAMAS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Linha III – Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo

Belo Horizonte

2022

Pinheiro, Luciana Pereira Leal
P654f Formação docente: a forma(ta)ção de subjetividades nas/pelas tramas da racionalidade neoliberal / Luciana Pereira Leal Pinheiro. – 2022.
84 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Neoliberalismo – Teses.
3. Subjetividade – Teses. 4. Planejamento político – Teses. I. Azeredo, Luciana Aparecida Silva de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 379.1



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – PPGET
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Luciana Pereira leal Pinheiro

**FORMAÇÃO DOCENTE: A FORMA(TA)ÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS/PELAS
TRAMAS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em 25 de novembro de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
Instituto Federal de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus pais e à minha irmã que me apoiam e me amam até mesmo nas minhas imperfeições.

AGRADECIMENTOS

Sempre há e haverá coisas para agradecer nesta vida... Perceber que Deus nos presenteia a todo momento com sua graça e amor já é um bom motivo para gratidão; e, por mais dias ruins que tenhamos, ali está Ele, nos provando seu imenso amor por nós...

Dois anos passam como uma flecha e nesse tempo (2020 a 2022) vivenciei duas situações novas, pandemia e mestrado. A primeira me (nos) permitiu ver que a saúde é o bem mais precioso que podemos ter - agradeço por estar aqui, com saúde, para concluir essa dissertação - e a segunda, alguns desafios e reflexões, agradeço por me permitir vivenciar essa experiência e concluí-la.

Agradeço a meus pais, que em toda sua simplicidade, sempre nos (a mim e a minha irmã) incentivaram a estudar e, além de tudo, sempre nos fizeram (re)pensar por nós mesmas, não escondendo que a sociedade, por vezes, é cruel e que o caminho é árduo, mas que eles sempre estariam ali para nos apoiar. Minha irmã, minha melhor amiga desde sempre, a minha vida inteira, nossa caçulinha... não há palavras, só amor!

César, meu marido, que esteve nessa batalha do mestrado comigo, que me apoiou. Quando achei que deveria desistir, ele não deixou e o que ele disse foi bem incisivo, como sempre, “só sei que estou com você”! Minha família, amo vocês!

Minhas amigas de trabalho, equipe psicofono, que me ajudaram em diversos momentos assumindo tarefas do trabalho para que eu pudesse me dedicar ao mestrado, além de sempre me apoiar e torcer por mim. Que sorte a minha!

Agradeço imensamente à minha (des)orientadora Luciana, minha xará, que tem esse jeito calmo de conduzir, de orientar e, como boa foucaultiana, de remexer com nossas ideias, por isso, a brincadeira de nos (des)orientar, no sentido mais desafiador e positivo que podemos colocar nessa palavra. A minha colega Roberta Helena, que entrou no mesmo dia que eu e, apesar de a pandemia não nos deixar desfrutar da presença física, encontramos apoio uma na outra nessa empreitada.

Aos professores do CEFET-MG e à Professora Edilene Mizael de Carvalho Perboni (SEE-MG), saibam que meu coração fica em festa por ter tido cada um de vocês, acreditando, trazendo reflexões que construíram mais um pedacinho da minha história.

E por tudo agradeço a Deus, mais essa vitória, mais uma etapa concluída.

“Em tudo dai graças” (Ts 5,18).

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 2012, p. 13)

RESUMO

O cenário político, social e econômico mundial tem permitido que a Educação, desde sua formação básica até o ensino superior, seja atravessada por redes de poder-saber que visam conduzir condutas que favorecem a expansão de um sujeito “empresário de si”, com um claro viés neoliberal. No Brasil, algumas propostas sobre a formação docente a partir da promulgação da BNCC, no ano de 2017, com viés neoliberal, têm conduzido a Educação para a reprodução de sujeitos constituídos por competências esperadas pelo mercado de trabalho. Diante do exposto, esta pesquisa, inserida na Linha de pesquisa III: Processos formativos na Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), de cunho qualitativo, tem por objetivo geral compreender o contexto social e histórico da formação docente no Brasil e problematizar a subjetividade docente. Para tanto, tomamos como objeto de análise os documentos legais que tratam da formação docente inicial e continuada, especificamente: a BNCC, a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2020 e a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, respectivamente. Nosso objetivo específico é rastrear, na materialidade linguística dos documentos legais escolhidos, a presença da racionalidade neoliberal, com ênfase na identificação de propostas salvacionistas da educação. A fundamentação teórico-metodológica deste trabalho é a Análise de Discurso de linha francesa, especificamente ferramentas conceituais foucaultianas. Com base nos estudos teóricos e análises empreendidos, procurou-se salientar, partindo da materialidade linguística dos referidos documentos, como as práticas governamentais atuam no saber e na (des)construção da subjetividade dos sujeitos (docentes), evidenciando que o neoliberalismo conduz a educação como veículo de (re)produção de sujeitos adaptáveis e autogovernáveis, os sujeitos dos quais a sociedade atual precisa. Ademais, apontou-se a possibilidade de resistência docente por meio da problematização dos discursos vigentes e pelo cuidado de si e do outro na/para a Educação.

Palavras-chave: formação docente, neoliberalismo; subjetividade; governamentalidade.

ABSTRACT

The global political, social and economic scenario has allowed Education, from its basic training to higher education, to be crossed by networks of power-knowledge that aim to conduct behaviors that favor the expansion of a subject “entrepreneur of the self”, with a clear neoliberal bias. In Brazil, some proposals on teacher training since the enactment of the BNCC, in 2017, with a neoliberal bias, have led Education towards the reproduction of subjects made up of skills expected by the labor market. Given the above, this research, inserted in Research Line III: Training processes in Professional and Technological Education of the Graduate Program in Technological Education of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), of a qualitative nature, has the general objective is to understand the social and historical context of teacher training in Brazil and to problematize teacher subjectivity. To this end, we take as an object of analysis the legal documents that deal with initial and continuing teacher training, specifically: the BNCC, resolution CNE/CP nº 2, of December 20, 2020 and resolution CNE/CP nº 1, of 27 October 2020, respectively. Our specific objective is to trace, in the linguistic materiality of the chosen legal documents, the presence of neoliberal rationality, with emphasis on identifying salvationist proposals for education. The theoretical-methodological foundation of this work is the French Discourse Analysis, specifically Foucauldian conceptual tools. Based on the theoretical studies and analyzes carried out, an attempt was made to emphasize, starting from the linguistic materiality of the referred documents, how the governmental practices act in the knowledge and in the (de)construction of the subjectivity of the subjects (teachers), showing that neoliberalism leads to education as a vehicle for the (re)production of adaptable and self-governing subjects, the subjects that today's society needs. In addition, the possibility of teacher resistance was pointed out through the problematization of current discourses and by taking care of oneself and the other in/for Education.

Keywords: teacher training, neoliberalism; subjectivity; governmentality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de discurso francesa
BNCC - EB	Base Nacional Curricular Comum Ensino básico
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-formação continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN-BNC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FD	Formação discursiva
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sujeito Discursivo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCH	Teoria do Capital Humano

LISTA DE QUADROS

1 História da formação docente no país.....	42
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – GOVERNAMENTALIDADE, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	19
1.1 Governamentalidade	19
1.2 Neoliberalismo e Educação	24
1.3 (Re)construção do Sujeito Neoliberal	30
CAPÍTULO 2 – RACIONALIDADE NEOLIBERAL E FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.1 Panorama da formação inicial e continuada no Brasil	42
2.2 A formação docente e as diretrizes da BNCC	45
2.3 A formação docente na/para a EPTNM	54
CAPÍTULO 3 – NAS/PELAS TRAMAS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	57
3.1 Procedimentos metodológicos e ferramentas discursivas	57
3.2 Forma(ta)ção docente e neoliberalismo	60
ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS: BRECHAS PARA RESISTÊNCIA	74
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Um olhar ou uma reflexão que não perpetue um saber e um poder presentes, mas que gere uma inquietude necessária para conduzir a novas práticas discursivas e pedagógicas a uma nova maneira de moldar, constituir, enxergar e falar sobre o mundo me instiga (VEIGANETO, 2019). Essa “nova” maneira de (re)pensar e (des/re)construir o que se sabe me motiva a pensar que ainda podemos viver na esperança de legislações que promovam práticas educativas integrais e integradoras da *práxis* humana como condição para a construção de uma identidade educacional democrática, como idealizou Freire (2014).

Antes de entrar em detalhes sobre quem sou e a respeito da pesquisa por mim empreendida, considero importante dizer da minha identificação com a célebre frase dita por Foucault (2013, p. 20): “[...] não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo [...]”, pois essa frase marca, em meu ponto de vista, que somos seres de mudança e que, apesar do fato de tais mudanças, em muitos momentos, nos causarem medo e insegurança, não podemos deixar de vivenciá-las, pois fazem parte de nós.

Inicialmente, a minha inquietação atrelava-se às desigualdades sociais e de oportunidades que os jovens de escolas públicas tinham na escolha de suas carreiras. Essa inquietação vinha da minha própria história de vida. Meu pai, um homem negro que cursou a faculdade de Jornalismo em plena ditadura militar brasileira, não conseguiu exercer sua profissão, e minha mãe, empregada diarista e do lar, lutaram muito para educar minha irmã e eu. Incentivo à leitura e aos estudos não faltavam, mas, no momento da escolha do curso superior, a situação econômica restringiu nossas possibilidades e a primeira mudança aconteceu. Foi nesse processo que surgiu a Pedagogia, que inicialmente não estava entre as minhas escolhas. Olhando e estudando cada detalhe do caderno de profissões ofertado pela PUC-Minas, pensei: “acredito que vou gostar”. As matérias ofertadas pareciam interessantes e, no que se refere a fatores econômicos, a mensalidade era/é quase metade da do curso de Direito, minha primeira opção. Comecei o curso e meu caminho foi se (re)direcionando e foram surgindo novos gostos e o amor pela Educação brotou, em especial ao pensar que talvez outros não tivessem a mesma sorte que eu de encontrar luz em um novo caminho, ou seja, não tivessem a oportunidade de estudar.

Quando saí da faculdade de Pedagogia, atuei já logo no início com a coordenação pedagógica em um colégio particular de Belo Horizonte. Quando a crise econômica de 2008

me trouxe uma nova oportunidade, a de atuar em sala de aula, eu ainda me sentia muito despreparada e insegura e decidi buscar novos cursos que pudessem enriquecer minha formação e me ajudar nesse processo. Os cursos de formação docente continuada eram escassos e muito caros, não se tinha essa oferta de cursos na modalidade EaD que existe hoje. Então, procurei apoio de outras colegas que já estavam atuando em sala de aula para dividir experiências. Como bem sinalizou Tardif (2014, p. 21), a construção do saber docente não advém de uma única fonte, mas de várias e esses saberes se “constituem como o alicerce da prática e da competência do professor”.

Ao longo da caminhada, construímos nossos saberes e podemos acabar nos acomodando neles e, quando se precisa desconstruir para reconstruir, não é uma tarefa fácil, sempre acompanhada de mudanças e de (re)significações. Esse sentimento de que falta algo ou que aquele saber já não é suficiente é um incômodo que, como disse Foucault (2012), acontece quando em algum momento percebemos e vemos diferente de tudo aquilo que se construiu, momento esse que foi, e ainda é, indispensável para olhar para frente.

Quando entrei para o Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, como aluna de disciplina isolada, eu tinha certeza de quem eu era, do que eu queria e fui muito firme na construção do meu projeto para o processo seletivo. Contudo, ao ingressar no programa como aluna regular e participar das aulas, dos seminários e dos encontros de (des)orientação, deparei-me com uma nova mudança, percebi que eu não tinha mais certeza de nada e, novamente, a vida me surpreendeu de maneira positiva, pois, para mim, o início de uma caminhada pode não ser como imaginávamos, mas é preciso estar com o coração aberto ao novo.

Diante das novas possibilidades, mudamos nosso olhar para a formação docente e em como a nossa conduta enquanto docentes é (re)modelada por diversas situações, pessoais, econômicas e sociais, que nos (re)constroem enquanto sujeitos durante toda nossa vida. Em outras palavras, abri meus olhos para um novo caminho e todas essas mudanças contribuíram para que eu não permanecesse mais a mesma pessoa, mulher, profissional e pesquisadora.

Hoje, falo do lugar da gestão no ambiente escolar, pois estou como coordenadora em uma escola pública sob a administração da Polícia Civil de Minas Gerais, que é atravessada pelas “novas” diretrizes e que receberá “novos” profissionais que virão das mudanças previstas para a docência no país. E, cabe a mim, por diversos motivos, entre eles estar na

coordenação, promover momentos de formação docente, estando ciente de que somos interpelados pela estratégia neoliberal também no ambiente escolar.

Chegamos então, sem mais delongas, à “nova” pesquisa delineada. Nosso tema se encontra na problematização das reformulações para a formação docente inicial e continuada, alinhadas à racionalidade neoliberal. Inicialmente, apresentaremos um possível panorama do que podemos esperar dessas reformulações, visto que foram promulgadas em 2019 e 2020, formação docente inicial e continuada, e que tem uma temporalidade de dois anos a partir de sua promulgação para começar a vigorar, ou seja, no ano da defesa desta dissertação. Porém, cabe mencionar que ainda não recebemos professores formados pelas “novas” diretrizes para podermos fazer entrevistas, sob a perspectiva desses “novos” profissionais adequados a esses “novos” contornos para a docência.

Este trabalho está em consonância com a linha III – Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica, à qual pertence, linha esta que atua sob uma perspectiva tanto do âmbito educacional quanto nas relações sociais e de trabalho, concentrando-se no desenvolvimento dos saberes e competências que envolvem a profissão docente.

Os estudos iniciais sobre a formação docente indicam que o objeto de nossa pesquisa é um dos vértices das políticas públicas em Educação, sobre as quais versaremos mais adiante neste trabalho, que orientam e normatizam os sistemas de Educação no país. Neste estudo, focamos no campo educacional, especificamente na formação docente inicial e continuada, estabelecidas pela BNC-formação inicial e continuada.

Em um levantamento inicial em 2020, não encontramos muitos trabalhos acadêmicos disponíveis sobre a formação docente com direcionamento específico para a BNC-formação 2019-2020. Acreditamos que isso se deva ao fato de o tema ser recente (2019-2020) e de sua construção ter sido apressada para atender necessidades de alguns setores empresariais, o que mais adiante será problematizado nesta dissertação. Com o passar dos meses, foram surgindo muitas pesquisas a respeito, o que nos indica que o tema tem inquietado outros pesquisadores. Os primeiros levantamentos relacionados a questões sobre a formação docente demonstraram que o assunto não é novidade nas discussões acadêmicas e que o modelo apresentado para BNC-formação também não trouxe um ineditismo para a condução da Educação no país. Albino e Silva (2019), em trabalho composto por uma revisão bibliográfica e análise de documentos, já apontaram que esse modelo sustentado pelo discurso da competência teve sinalização nos documentos orientadores chamados Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN). Os autores ainda esclarecem que existe um alinhamento da BNC-formação/2020 com a BNCC (2017), tendo em vista a mesma proposta de formação por competências, tanto para docentes quanto para discentes. Nogueira e Borges (2021), que propuseram um estudo de natureza qualitativa, ainda complementam que, através desse alinhamento, a intencionalidade da Educação, forjada no modelo neoliberal, é atender as demandas do mercado, com foco em obter notas altas nas avaliações externas, elevando os índices educacionais do país, situação que garante investimentos do setor privado e de organismos internacionais.

Como já mencionado, o tema em estudo não é novo, ainda que sob o aspecto da condução de condutas pela/para a racionalidade neoliberal na/para a Educação, mas buscamos lançar um olhar outro sobre o tema, através da problematização das formações discursivas sobre formação docente presentes na BNCC (2017), BNC-formação inicial de 2019 e a BNC-formação continuada de 2020, a partir de ferramentas foucaultianas, principalmente, relações de poder-saber, governamentalidade neoliberal e subjetivação do sujeito docente.

Diante do exposto, justifica-se essa pesquisa de mestrado, em andamento, pelo fato de que as mudanças na formação inicial e continuada serem temas recentes nas discussões acadêmicas, cujas implicações ainda não vivenciamos, mas que existem/existirão, tornando o debate necessário para uma leitura e reflexão críticas, tanto dos documentos em questão quanto do contexto educacional atual. Ademais, a dificuldade de no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrar pesquisas educacionais em que a temática seja analisada através da Análise de Discurso franco-brasileira, em especial, por meio de ferramentas foucaultianas, algumas delas ainda pouco exploradas nas pesquisas em Educação, também justifica esta pesquisa.

Partindo de uma abordagem discursiva e problematizadora, para compor o *corpus* desta pesquisa, delimitamos recortes de duas resoluções específicas referentes à formação docente no país: a BNC-formação inicial pela CNE/CP n°1 em 20 de dezembro de 2019 e a BNC-formação continuada através da CNE/CP n° 02 de 27 de outubro de 2020, ambas amparadas na BNCC (2017), documento este do qual alguns trechos que se referem à formação docente também foram selecionados para constituir o *corpus*, a ser analisado à luz da análise do discurso francesa, especificamente de ferramentas foucaultianas.

Para melhor delimitar o campo de discussão que abrangerá este trabalho, inicialmente buscamos, através do Estado da Arte, reconhecer quais eram as abordagens já realizadas com

a temática, especificamente as associadas à perspectiva da AD, utilizando-se de ferramentas foucaultianas, que apresentaremos a seguir.

A primeira consulta no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizada com o termo “BNC-formação AND Foucault”, com data a partir do ano de 2020, tendo em vista o ano de promulgação da CNE/CP nº 02, que retornou 01 resultado nas dissertações de mestrado com título: *A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC (2020)*, de autoria de Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, que aborda a docência no contexto da BNCC e de outros documentos relacionados a ela, problematizando a desprofissionalização dos docentes, visando compreender a racionalidade neoliberal e seus atravessamentos na Educação. A autora analisa os saberes da formação profissional que vêm sendo inseridos na BNCC e na política oficial para a formação docente. Como resultado dessa pesquisa, a autora afirma que a educação se tornou um novo mercado de negócios e o docente tornou-se objeto e sujeito das mudanças nas políticas públicas que incorreram em sua formação. Essa nova formação docente abandona os saberes dos professores e centraliza a docência como atividade performática voltada para resultados, situação típica na política neoliberal.

Em outra consulta, com os termos “formação docente AND discurso”, tivemos um retorno de 110 resultados e selecionamos um trabalho para leitura detalhada devido à similaridade com esta pesquisa, em especial pela utilização de ferramentas foucaultianas e por seu objeto principal ser a docência. O trabalho é intitulado: *Existir docente: processo de subjetivação e o cuidado de si*, da autora Marina Contarini Boscariol, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A pesquisa traz uma narrativa pessoal sobre o cuidado de si da autora enquanto professora e sujeito de relações de poder e subjetivação, que lhes são impostas em sua vida profissional como professora de Educação Física. Nessa dissertação, observamos o uso de ferramentas foucaultianas e, ao final, a proposta de formas de resistência a partir de novas experiências na vida docente, contribuindo para a formação inicial e continuada dos professores, especialmente os atuantes na área de Educação Física.

E, por fim, as buscas pelos temas: Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação básica (BNC-formação) e formação continuada não obtiveram retorno de teses e dissertações que se assemelhassem à proposta desta dissertação, o que

acreditamos ter ocorrido pelos motivos já expostos anteriormente e sobre os quais debruçaremos mais adiante.

Diante das pesquisas preliminares para o Estado da Arte e do levantamento bibliográfico inicial de ferramentas conceituais de Michel Foucault e de outros autores do campo dos estudos pós-críticos, esta dissertação se propõe a melhor compreender e problematizar a política pública para a formação docente inicial e continuada no Brasil, regulamentada na CNE/CP nº01 que instituiu a BNC-formação continuada em 20 de outubro de 2020 e na CNE/CP nº02 que institui a BNC para formação inicial de professores em 20 de dezembro de 2019, visto que essas duas diretrizes atuarão na (re/des)construção de subjetividades de todos os docente no país.

Neste cenário, visando compreender a realidade global das mudanças na formação docente, começamos a nossa pesquisa com duas perguntas norteadoras:

- 1) Qual a concepção de formação docente nas novas diretrizes propostas para a formação docente entre os anos de 2017 até 2020.
- 2) Quais implicações podem já ser percebidas para a formação docente após essas reformulações?

A partir dessas considerações iniciais e das perguntas norteadoras, nosso objetivo geral, nesta pesquisa, é compreender o contexto social e histórico da formação docente no Brasil e problematizar a (des)construção da subjetividade docente pela/para a racionalidade neoliberal.

Em relação aos objetivos específicos a serem desenvolvidos durante esta pesquisa, temos:

- a) Investigar as condições de produção das políticas de formação docente presentes na BNCC (2017) e que culminaram nas diretrizes CNE/CP de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020, formação docente inicial e continuada, respectivamente;
- b) Rastrear, na materialidade linguística dos documentos legais escolhidos, a presença da racionalidade neoliberal, com ênfase na identificação de propostas salvacionistas da educação;
- c) Refletir sobre a formação docente no país diante das novas diretrizes e apontar a possibilidade de uma postura problematizadora do docente nesse processo como uma forma de resistência.

Cabe ressaltar que, nesta dissertação, não temos o objetivo de fazer julgamentos quanto ao posicionamento do professor, tampouco de prescrever receitas prontas. Entende-se esta dissertação como um exercício crítico diante das reformulações impostas, com o intuito de que este estudo possa possibilitar olhares outros para a educação atual.

Para a consecução dos objetivos propostos, este trabalho foi organizado em 3 capítulos, além da introdução. O capítulo 1 versa sobre o filósofo Michel Foucault e suas ferramentas teórico-metodológicas, sendo elas governamentalidade, racionalidade neoliberal e o sujeito neoliberal, conceitos-chave para o desenvolvimento dessa pesquisa. No capítulo 2, aborda-se a formação docente e a (re/des)construção de subjetividades, tanto na formação inicial quanto na continuada. No capítulo 3, empreende-se a análise de recortes dos documentos, um rastreamento da presença de indícios do neoliberalismo atuante nas políticas de formação docente inicial e continuada. Por fim, tecemos algumas considerações, ou seja, faremos “um exercício crítico do pensamento” (REVEL, 2005, p. 71), procurando responder à pergunta: ainda é possível resistir após essas reformas?

CAPÍTULO 1 – GOVERNAMENTALIDADE, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Essa indagação, trazida por Foucault, refere-se a como os poderes se ligam aos discursos e aos efeitos que causam nos sujeitos. Apesar de Michel Foucault não ter escrito propriamente sobre a Educação, suas problematizações podem auxiliar educadores a compreender as construções que envolvem os sujeitos da/na Educação e, no caso desta pesquisa, a formação docente, pois Michel Foucault tinha uma maneira própria de problematizar as circunstâncias que envolvem os sujeitos e suas relações, retomando uma questão central nietzschiana: “que estão (os outros) e estamos nós fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO, 2017, p. 11).

Nesta dissertação, buscamos compartilhar uma forma de realizar pesquisa em Educação a partir de ferramentas foucaultianas, como governamentalidade e neoliberalismo, permeadas pelas relações de poder e de saber, forma esta que nos permite lançar um olhar outro para o processo de ensinar, para o jogo de poder e saber e para a condução das condutas que atravessam a Educação. Assim, lançamos esse olhar sobre o que está explícito/implícito nos discursos produzidos na/para a Educação em uma/por uma racionalidade neoliberal.

Abordaremos a seguir as ferramentas selecionadas para compreender melhor o processo educativo como uma trama capaz de disseminar rapidamente discursos e ideias pré-determinadas, em um dado contexto social e histórico, e que são conceitos basilares para amparar as discussões tratadas nesse estudo.

1.1 Governamentalidade

O que Foucault chamou de *governamentalidade* surgiu, de acordo com Fernandes (2012), através dos estudos que o autor empreendeu sobre as formas de poder estruturadas pelo governo, e que eram impostas à população.

Para chegarmos ao que Foucault denominou em seus estudos de governamentalidade, é preciso revisitar a ideia de governo, poder e população. Não nos aprofundaremos na questão da evolução do poder, visto que existem inúmeros estudos que o abordam, porém, faz-se necessário uma revisão de alguns conceitos para se chegar à ferramenta denominada *governamentalidade*, que busca explicar o surgimento da arte de governar do Estado moderno.

Em seus estudos, Foucault buscou historicamente o significado de “governar”, que em sua concepção, se trataria de governar homens, pessoas ou indivíduos, ou seja, o governo se faz para governar os homens (FOUCAULT, 2008). Assim, o governo não se refere a um território, conceito político ou econômico, mas a uma população. Esse conceito de governar atrela-se aos seus estudos sobre as relações de poder. De acordo com Foucault (2008), governar se trata de estratégias impostas e que intervêm regulando a vida social da população, um conjunto de indivíduos enquanto seres biológicos a serem administrados.

Nos estudos iniciais, Foucault (1979) abordou o poder pastoral. Esse poder se dava ao fato de a condução se dar por meio de discursos que eram considerados como verdades absolutas e incontestáveis. Esse discurso do poder pastoral não se dava pela proibição ou pela ameaça, mas pelo estímulo de conceitos morais, ou seja,

O poder pastoral [...] só se encarrega da alma dos indivíduos na medida em que essa condução das almas também implica uma intervenção, e uma intervenção permanente na condução cotidiana, na gestão das vidas, mas também nos bens, nas riquezas, nas coisas (FOUCAULT, 2008, p. 204).

O pastor direciona os conteúdos que suas ovelhas devem consumir, exercendo um poder de direcionar a consciência de suas ovelhas. Trata-se de uma obediência que, segundo Foucault (2008), implica a anulação do próprio eu e de sua vontade. Nesse sentido, o pastor é considerado o portador da verdade, aquele que através do ato de ensinar, de conduzir, irá constituir a subjetividade do sujeito, sendo assim, “trata-se de ensiná-lo não apenas por princípios gerais, mas por uma modulação cotidiana, esse ensino também tem de passar por uma observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível, sobre a conduta integral (FOUCAULT, 2008, p. 239). Para Foucault, o poder pastoral foi reformulado com as mudanças sociais, adaptado para atender a novos desígnios da sociedade atual, ou seja, o poder pastoral “[...] por certo foi deslocado,

desmembrado, transformado, integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi verdadeiramente abolido” (FOUCAULT, 2008, p. 197).

Assim, conforme Foucault, o pastor é um governante que ensina a todos, porém, não da mesma maneira para todos, pois os “[...] espíritos dos ouvintes são como cordas de cítara, são tensionadas diferentemente e não se pode tocá-las da mesma maneira (FOUCAULT, 2008, p. 228), ou seja, o rebanho é classificado por suas necessidades e características comuns como solteiros, casados, ricos, pobres, doentes, saudáveis entre outros. Para Foucault (2008), o poder pastoral não se desfez, mas sim, seu *modus operandi* foi absorvido e modernizado para atender às novas expectativas sociais. Nesse ponto, o autor esclarece que a relação do poder pastoral passa a ser entendida como um governo político desde o fim do século XVII e começo do século XVIII, quando há uma desarticulação entre o Império e a Igreja e constantes revoltas sociais. Em suma, o poder pastoral prosseguiu para o âmbito político e econômico à medida que passa a existir a figura do Estado do governante no lugar da igreja, do pastor, passando a governar o modo de viver em sociedade e cada indivíduo.

É a partir do poder pastoral que Foucault inaugura a ideia de governo dos homens, de condução dos sujeitos, estabelecendo-o como o modelo para o sistema de governo da sociedade moderna. Foucault (2008) afirma que a governamentalidade é um regime moderno de poder e a conceitua como

[...] 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. 143-144).

Esse regime de poder foi entendido pelo filósofo como uma evolução da arte de governar, uma aplicação de estratégias de condução das condutas dos sujeitos, que permitiu a formação do Estado moderno tal qual o conhecemos hoje.

Nesse sentido, a governamentalidade se manifesta pelo poder exercido sobre todos os sujeitos na sociedade moderna, exercido sobre os corpos, as mentes e as ações, e que manipula, através da arte de governar, o tempo e trabalho dos sujeitos, ou seja, “este novo mecanismo de poder é mais dependente dos corpos e do que estes fazem do que da terra e seus produtos. É um mecanismo de poder que permite que tempo e trabalho, mais do que riqueza e mercadorias, sejam extraídos dos corpos” (FOUCAULT, 2013, p. 291). Talvez, por

essa razão Foucault (apud RABINOW e DREYFUS, 1995) afirmou que seu objetivo era os estudos dos sujeitos e o que era feito deles e com eles. Cabe ressaltar que, para Foucault (1979), o poder é produtivo, ele produz os sujeitos de que cada sociedade precisa.

Essa relação de governo que objetiva conduzir a vida da população na sociedade moderna foi o fio condutor para Foucault (2008) estabelecer o conceito de governamentalidade como maneira de pensar a racionalidade do Estado moderno, bem como o começo do (neo)liberalismo como arte de governar os homens pelos homens (FOUCAULT, 2011).

A primeira vez que Foucault tratou do termo *governamentalidade* foi em seu curso em 1977/1978, ministrado no *Collège de France*, inicialmente direcionado a tratar o tema da Biopolítica, que deu origem à obra *Segurança, Território, População* (1977-1978). De acordo com Nogueira-Ramirez (2011), quando Foucault trouxe em seu curso o conceito de governamentalidade, o mundo estava em transformação e a arte de governar acompanhou essas mudanças que estavam ligadas à maneira que o governo enxergava a população.

Em relação à população, antes do século XVIII, ela tinha duas funções sociais para o Estado: a primeira função se tratava de repopular cidades atingidas por grandes tragédias, como guerras, doenças, etc. e a segunda, como objeto de demonstração de força, pois quanto mais populoso era um reino, maior era seu exército e maior sua força diante de outras nações (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). Logo, a relação estabelecida entre a população e seu governo era de submissão e obediência à vontade suprema do poder governamental.

Entre os séculos XVIII e XIX, as práticas governamentais utilizavam a população a seu serviço e, através das relações de poder-saber, a controlavam para que cada vez mais se tornasse subserviente à sua vontade. A partir do século XVIII, é possível perceber uma mudança na função da população, com o advento de um novo modelo econômico, no qual ela passa a ser vista como uma força produtiva que move a economia do governo por meio da utilização de sua mão-de-obra (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011). Tendo em vista essa nova função da população, a forma de governar também é alterada com objetivo de continuar controlando a população. Esse novo meio de controlar a população, de acordo com Nogueira-Ramirez (2011, p. 134), se refere não à obtenção de “obediência dos súditos à vontade do soberano, mas de influir sobre as coisas que, ainda aparentemente distantes da população, podem – segundo o cálculo, a análise e a reflexão – atuar sobre ela”.

Sobre essa evolução do modelo de atuação do poder e de governar, instaurada na sociedade moderna sobre a população, Nogueira-Ramirez (2011), baseado nos estudos foucaultianos, salienta que a fonte de condução da população está em atender aos desejos dos sujeitos e, de forma controlada, garantir a sua regulação por ações governamentais que irão conduzir os desejos dos sujeitos ao encontro dos interesses do governo (FOUCAULT, 2008a). Dito de outro modo, a governamentalidade é a arte de governar os homens (sujeitos) por uma organização, articulação de poderes e saberes capazes de influir sobre a população, na qual o governo se utiliza de suas instituições para gerir as vidas, as ações e os pensamentos dos sujeitos, de modo que possam ser conduzidos para atender aos desejos do próprio governo ou de quem ele designar.

De acordo com Azeredo (2019, p. 97), Foucault analisa a governamentalidade em dois eixos. No primeiro eixo, através das “técnicas usadas para dominar o indivíduo” para que o sujeito seja útil ao Estado; no segundo, analisa a “confluência de técnicas” exercidas sobre os outros e sobre si. Sendo assim, as técnicas de governamentalidade são exercidas sobre os sujeitos, conduzindo-os, administrando-os, guiando-os para ações que os tornem úteis aos interesses do Estado, e esses interesses dependerão das condições políticas e econômicas da conjuntura social. Essa nova arte de governar da sociedade moderna, agora, não apenas influi sobre as pessoas, os sujeitos, mas sobre seus interesses e desejos, ou seja, “[...] é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados. O governo, ou em todo caso, o governo nessa nova razão governamental, é algo que manipula interesses” (FOUCAULT, 2008a, p. 61), e devido a isso, afirmamos que o governo só se interessa por interesses, visto que essa é a nova razão governamental estabelecida pela/para a sociedade moderna.

As questões levantadas por Foucault (2013) e os estudiosos de sua obra sobre a questão da governamentalidade, que busco problematizar durante este trabalho, são muito relevantes para conhecermos os meios pelos quais somos governados e governamos a nós mesmos e os outros, ainda que não sejam suficientes, por si só, para entender amplamente o que é feito de nós ou o que fazemos com os outros, mas, servem, minimamente, para problematizar as ações do Estado, especificamente quanto à Educação e à formação docente, que nos transformam e transformam a sociedade que vivemos.

Cabe mencionar novamente que, apesar de Foucault não tratar em sua literatura especificamente da Educação, é possível, a partir de seus estudos, (re)pensar a Educação e a

formação docente como estratégias de condução das condutas e problematizar algumas das possíveis articulações entre a governamentalidade neoliberal e a Educação. Abordaremos a seguir a racionalidade neoliberal, fazendo uma retomada histórica das condições de seu surgimento como estratégia política e econômica, desenvolvida a partir da evolução da governamentalidade na sociedade moderna.

1.2 Neoliberalismo e Educação

Após compreender governo e governamentalidade, passamos para o campo do (neo)liberalismo, que trata, inicialmente, da ordem econômica, entendido por Foucault (1979) como um modo de funcionamento da sociedade moderna. E, juntos, governamentalidade e neoliberalismo, determinam o funcionamento estratégico político e econômico do que Foucault (2004) chamou de sociedade moderna.

Em relação à nova razão governamental estabelecida pela/para a sociedade moderna, a fim de influir sobre a população, entendemos que a sociedade moderna é um conjunto populacional de sujeitos com interesses próprios e que podem ser regulados, manipulados e conduzidos pelo governo (DREYFUS e RABINOW, 1995). Assim, iniciamos nossos estudos sobre o (neo)liberalismo, como uma evolução da arte de governar a sociedade moderna através de relações de poderes e saberes, com efeitos transformadores na vida social.

Antes, é necessário entender o (neo)liberalismo, lembrando que, inicialmente, estava concentrado no governo do campo econômico, mas que, rapidamente, se tornou governo do campo político. Este estudo inicial nos permite compreender e problematizar mais adiante o seu atravessamento na Educação e identificar os discursos que são usados para justificar a introdução de conceitos neoliberais na Educação e as mudanças na proposta de formação docente que vivenciamos atualmente.

A arte de governar que conhecemos como (neo)liberalismo surgiu do que era chamado de liberalismo, que, como técnica de governar a população, teve início no século XVII e XVIII e tinha a intenção de acabar com o antigo regime monárquico que dominava o mundo. Para os defensores dos ideais liberais, o ser humano nascia com direitos naturais, pensamento herdado do filósofo inglês John Locke. Sua característica principal é a não intervenção do Estado na economia e a manipulação do desejo de liberdade da população, liberdade de ir e vir, vender e comprar, acumular bens, de ascender economicamente. Porém, com o passar dos

anos, observou-se que essa ascensão ficou restrita àqueles sujeitos que já nasciam com um *status* econômico favorecido e que, para os outros sujeitos, não eram garantidos direitos civis básicos, como emprego assalariado, participação política, renda, moradia ou Educação. Para Laval (2020), a questão liberal era uma arte de governar com o menor esforço do Estado, que somente atua em aspectos mais específicos.

Assim, a racionalidade política liberal tem por princípio não somente governar o menos possível, mas fazê-lo de modo que os indivíduos sejam incitados a agir por interesse pessoal em conformidade com o “interesse geral” da sociedade. O comando da lei deve ser prolongado, suplementado e substituído por *incitações* produzidas sobre os interesses mediante a ação governamental (LAVAL, 2020, p. 52, grifo do autor).

Para Foucault (2008a), essa arte de governar se tratava de uma gestão do Estado sobre a vida dos sujeitos de modo a suscitar um interesse geral que será manipulado para atender a fins desejados pelo Estado. Quando o liberalismo começou a entrar em crise com a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929, buscaram-se novas formas de estabilizar a economia e fazer política (LAVAL, 2020). Para Foucault (2008a), a crise se intensificou nas décadas de 70 e 80, com o que ele chamou “crise de governamentalidade”, caracterizada pela dificuldade de associar a liberdade que a sociedade de mercado solicitava e a grandiosidade que se tornou o Estado para tentar atender as demandas sociais. Assim, para que um novo sistema possa vigorar, é necessário substituir aquele que já não mais atende a sociedade e implantar outro com ideais que irão conduzir as demandas da sociedade e do Estado e, assim, surgiu o que se conhece por (neo)liberalismo, uma nova versão do liberalismo, revista para ser adaptada a uma nova realidade social, preencher falhas geradas pelo liberalismo e para servir como um sistema firme e duradouro (LAVAL, 2020).

Foucault (2008a) faz um panorama do contexto político no mundo quando o (neo)liberalismo estava começando a ganhar força, especialmente, na Inglaterra, no governo da primeira-ministra Margaret Thatcher (1925-2013) que ocupou o cargo por onze anos, de 1979 a 1990. A Dama de Ferro, como ficou conhecida Thatcher, defendia alguns ideais do liberalismo econômico que marcavam uma intervenção mínima do Estado na liberdade econômica dos sujeitos. Nesse contexto, o liberalismo tendia a uma intervenção regulatória favorável ao próprio Estado (FOUCAULT, 2008a).

Na Inglaterra, no ano de 1980, para que o (neo)liberalismo fosse imposto à população, foi necessário desestruturar a classe operária inglesa e os sindicatos, vistos como defensores

dos direitos da população. Essa imposição atuou de maneira a haver a retirada dos direitos trabalhistas e o abandono do Estado de Bem-estar Social. No mesmo ano, nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan (1911-2004), foram adotadas, assim como na Inglaterra, medidas econômicas que se afastavam do Estado de Bem-estar Social, o que impulsionou a implantação do neoliberalismo nas Américas (ABREU, 2021).

Conforme o exposto acima, historicamente, esse modelo econômico e político ganhou força nas décadas de 1980 e 1990. A adesão do regime (neo)liberal, ocorrida nos Estados Unidos, deu início aos pacotes de mudanças propostas para a América do Sul. Essas mudanças foram iniciadas no Chile, em meados da década de 70, marcando a transição de um governo socialista (Presidente Salvador Allende) para capitalista (General Augusto Pinochet), no que tange à economia (ABREU, 2021). Esse pacote de medidas neoliberais foi imposto à sociedade chilena graças ao período ditatorial, com fechamento do congresso e supressão de direitos civis, em 1973. Diferentemente do neoliberalismo chileno que privatizou quase todas as suas empresas estatais, afastando o Estado de intervir, especialmente, na economia, o Brasil, apesar de também viver um momento ditatorial com presidente e General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), buscava medidas econômicas com a intervenção do Estado e com menos privatizações de empresas estatais.

Ainda no Brasil, a adesão ao modelo neoliberal americano começou a ser implantado na década de 90, com maior afastamento do Estado de suas obrigações e implementação de políticas sociais privatistas, favorecendo empresários do setor privado em detrimento da redistribuição do capital e investimentos nos grupos sociais menos favorecidos. Assim, no Brasil, a adesão à racionalidade neoliberal iniciou-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com aprovação de uma série de privatizações, implantando uma série de reformas políticas e administrativas com o pretexto de garantir a estabilidade econômica.

É aqui que podemos compreender a importância da ligação entre as análises de Foucault sobre a governamentalidade, o neoliberalismo e os conceitos de população, governo e poder. Suas análises problematizam como o governo faz a gestão das condutas dos sujeitos para que se tornem determinados sujeitos, ou seja, como a racionalidade neoliberal, ainda na modernidade, interfere na subjetivação dos sujeitos, sutilmente, visando à exploração para atender às demandas de mercado (DARDOT; LAVAL, 2016).

Passa-se do gerenciamento da população através do poder disciplinar, da violência que atuava pela prática de castigos, punições e da vigilância, enquanto “retirada da sua força de trabalho” (VEIGA NETO, 2016, p. 65) para o estudo do gerenciamento da sociedade moderna através de um governo das mentes (governamentalidade) sem abandonar a condução do corpo, tema do livro *Nascimento da biopolítica*, originalmente publicado em 1979.

Como um sistema de gerenciamento da vida da população advindo do campo econômico, o governo se tornou especialista em gerir as condutas através da manipulação dos desejos que contribuem para a perpetuação dessa arte de governar. Dardot e Laval (2016, p. 34) caracterizam o neoliberalismo como uma “evolução” da arte de governar, pois é “precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade”. A governamentalidade neoliberal se consolidou na sociedade intervindo e produzindo desejos, ou seja, o “controle que se pode exercer sobre si mesmo, sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008b, p. 113). Em suma,

O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17)

Quando tratamos do contexto educacional, as ações e os efeitos do neoliberalismo são sentidos quando há adoção da lógica econômica em favorecimento do atendimento das demandas de mercado e na forma(ta)ção do sujeito-empresa, chamado de *homo oeconomicus*¹, imposição do ideal neoliberal. Através dessa atuação no contexto social, baseada no governo da sociedade moderna, o sujeito forma(ta)do pela Educação assume as características de um sujeito que também é econômico, que se autogoverna e que é autorresponsável por suas ações, inclusive, por seus estudos.

Em termos educacionais, isso é da maior importância, na medida em que ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades (VEIGA-NETO; BRANCO, 2013, p. 21).

¹ *homo oeconomicus* definido na racionalidade neoliberal como um sujeito empresarial ou como capital humano (ABREU, 2021).

Nessa perspectiva, a Educação se tornou uma área estratégica, submetida aos interesses do mercado para atender às classes mais favorecidas e é considerada como um bem pronto para exploração econômica (LAVAL, 2019). É vendida a ideia de que não é a sociedade e o Estado que devem fornecer recursos educacionais, mas o próprio sujeito deve capitalizar seus recursos e investir em sua educação, assim, seu fracasso ou sucesso é apenas uma responsabilidade individual.

Nesse sentido, Laval (2019) afirma que através da educação poderíamos garantir o acesso universal à cultura e um combate mais efetivo às desigualdades sociais, entretanto, esbarramos no sistema econômico neoliberal que prevê uma acumulação de capital acima de qualquer bem-estar social. Não podemos imputar todas as dificuldades que a educação e a sociedade enfrentam ao modelo neoliberal, mas, é possível afirmar que o neoliberalismo reforça velhas tradições da classe dominante (LAVAL, 2019). Ademais,

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nesta sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. (FOUCAULT, 2008a, p. 199).

Como podemos notar, o neoliberalismo interfere na trama social, a regra do jogo muda de acordo com o que se espera do sujeito (FOUCAULT, 2008a), o que se aplica também à Educação, pois as regras foram e são alteradas de acordo com interesses de pequenos grupos que visam à lucratividade na/pela Educação. Ademais, para Foucault (2008a), o neoliberalismo não tem a pretensão de construir ou corrigir falhas, nem promover o bem-estar social. Sua intenção, na verdade, é reforçar velhas práticas de desigualdade.²

Mais adiante, trataremos da BNCC³ como origem das mudanças feitas na formação docente inicial e continuada, conduzindo a Educação pelo viés neoliberal. Resumidamente,

² De acordo com Revel (2005, p.84), a subjetividade trata-se do “pensar o sujeito como um objeto historicamente construído sobre a base de determinações que lhe são exteriores [...] como o sujeito pôde, numa certa época, tornar-se um objeto de conhecimento e, inversamente, como esse estatuto de objeto de conhecimento teve efeitos sobre as teorias do sujeito como ser vivo, falante e trabalhador.”

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

podemos adiantar que a BNCC (2017) é uma política pública usada para interferência nas regras educacionais, visando ao fortalecimento do Estado neoliberal, (re)afirmando discursos que advogam a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, priorizando uma formação técnica em detrimento de uma formação crítica e holística.

Vale ressaltar que Foucault (2008b) não emite juízo de valor sobre o neoliberalismo e seus aspectos, apenas discorre a respeito, na forma de problematização da “evolução” da arte de governar, talvez pelo fato de que ele não tenha vivenciado o acirramento da racionalidade neoliberal que vivemos no momento atual. Em contrapartida, Paulo Freire⁴ (1998, p. 15) emite juízo de valor ao dizer, por exemplo: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. Freire era sonhador e, para ele, o neoliberalismo retirava do Estado a obrigação de promover condições de igualdade para os sujeitos e delegava essa responsabilidade ao próprio sujeito *homo oeconomicus*. Em outras palavras, o fracasso ou o sucesso são de responsabilidade do próprio sujeito, empreendedor de si. Nesse modelo, desconsidera-se qualquer condição adversa que o sujeito possa ter vivenciado em sua construção social e histórica e se coloca a todos em um mesmo ponto de partida (GATTI, 2009).

Em suma, com características de privatização de empresas do setor público, afastando o Estado de assistir aos mais necessitados, reduzindo oferta de serviços básicos ou oferecendo-os de forma precária, torna-se obrigatório para os sujeitos trabalhar cada vez mais para ter condições de investir em seu bem-estar via setor privado. Dito de outro modo, a subjetividade humana é decorrente da lógica de mercado, o sujeito é considerado um bem a ser consumido pelo mercado já que é medido por sua competência (LAVAL, 2020).

É nesse ponto que salientamos a importância de interrogar como essas estratégias adentraram e, atualmente, interferem e irão interferir na Educação através de um conjunto de práticas discursivas. Nesse sentido, Foucault nos indica a necessidade de interrogar os mecanismos de funcionamento da sociedade e fazer da problematização um meio para a crítica, para a interrogação dos regimes de verdade considerados como os “tipos de discurso” acolhidos e que funcionam para a sociedade como verdadeiros (REVEL, 2005, p. 86).

Assim sendo, buscamos, especialmente, através das reformulações da formação docente inicial e continuada, que serão problematizadas em sua discursividade, mais a frente,

⁴ Por mais que seja de um espectro teórico diferente do de Foucault, ressaltamos a resistência de Paulo Freire a um neoliberalismo nocivo à educação atual.

compreender como a racionalidade neoliberal interfere na forma(ta)ção do docente colocando-o como sujeito pronto para atuar no mercado educacional e, conseqüentemente, para forma(ta)r discentes. Cabe ressaltar que, como Foucault (2013, apud RABINOW; DREYFUS, 1995) nos demonstra em seus estudos, devemos interrogar o que nos é transmitido, refletir sobre nosso papel enquanto pesquisadores/docentes e como este papel favorece a sociedade através dessa desnaturalização de discursos que recebemos e da (não) aceitação dos regimes de verdade impostos, além da problematização, enquanto sujeitos, do que é/será feito de nós.

A seguir, buscaremos apresentar algumas características do sujeito da sociedade moderna, tendo em vista compreender melhor a interação entre a racionalidade neoliberal e a Educação e o sujeito que se forma(ta) dessa/nessa relação.

1.3 (Re)construção do Sujeito Neoliberal

Foucault tinha uma preocupação com o sujeito e o que era feito dele, por isso, ele trata da ideia da subjetividade visto que, através da interferência nessa subjetividade, é possível (re)produzir produtos (sujeitos) que (re)produzem realidades, objetos e verdades para/em uma determinada sociedade.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, apud RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 231).

Antes de adentrarmos na constituição do sujeito, é necessário esclarecer a diferença entre dois processos, pelos quais o sujeito passa durante sua trajetória, que são complementares para/na sua constituição: a objetivação e a subjetivação (REVEL, 2005). A subjetivação refere-se ao modo como o próprio sujeito se compreende como indivíduo, dono de determinado tipo de conhecimento, ou seja, como esse sujeito percebe a si mesmo em relação às próprias experiências (REVEL, 2005). A objetivação refere-se à maneira como o sujeito pode, ao longo de sua história, se tornar um objeto de/para o conhecimento, o que significa “que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação” (REVEL, 2005, p. 82). Nesse sentido, compreendemos o

desafio proposto por Foucault (2016) quando afirma ser preciso analisar o sujeito e sua constituição dentro da História. É preciso compreender a trama histórica em que o sujeito moderno se insere e como ele se constituiu para culminar nesse sujeito subjetivado pelo neoliberalismo.

Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo não é o ressurgimento do liberalismo, mas uma nova lógica no mercado, em que o Estado, saturado de governamentalidade neoliberal, produz novos dispositivos institucionais de criação de concorrências, introduzindo sensação de liberdade de escolha e métodos de avaliação de desempenho que conduzem a conduta e mudam a identidade do sujeito. Assim, com essa estratégia, é possível forma(ta)r os sujeitos nos moldes necessários para atender a racionalidade neoliberal, com aval do Estado.

Como já mencionado anteriormente, a subjetividade humana é decorrente da lógica de mercado (LAVAL, 2020) e este “novo” sujeito foi denominado por Foucault (2008a, p. 311) de “empresário de si”, aquele que se comporta como uma empresa e que busca ampliar seu lucro através de investimentos em si. Essa ideia de sujeito produtivo e competitivo surgiu no campo econômico e, logo, foi agregada ao campo educacional como característica garantidora de sucesso, estratégia que se nomeou de Teoria do Capital Humano (TCH), de que trazemos um histórico, importante para entender como ela adentrou na Educação para forma(ta)r determinado tipo de sujeito.

A TCH surgiu nos Estados Unidos na década de 50 como estratégia do campo econômico, lembrando que nessa década também estava surgindo o neoliberalismo. Nas décadas seguintes, a TCH foi incorporada pela/na Educação, visto que os sujeitos deviam sair da escola para o mercado de trabalho, brecha para impor tais ideais no processo educativo. De acordo com Abreu (2021), para a TCH, o fator humano é essencial para o crescimento econômico de um país, o que leva ao incentivo de uma educação mais vinculada ao ensino técnico, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades que atendam às demandas do mercado, ou seja, aporta um aspecto tecnicista, modelo de Educação dos anos 70, para a Educação, além de outras consequências que dizem respeito às práticas educativas, visando ao fortalecimento da ideologia de classes dominantes no desenvolvimento econômico e social. Ademais, interfere na política de formação docente por diversos mecanismos baseados na modernização das estratégias sociais, tecnológicas e econômicas que acompanham o desenvolvimento social na sociedade moderna (ABREU, 2021).

Foi uma parceria perfeita, o neoliberalismo, que promove o afastamento máximo do Estado da obrigação de promover o bem-estar da sociedade, de modo geral, com a TCH que promove a autorresponsabilização pelo desenvolvimento de competências e habilidades, como forma de aprimoramento individual.

Esse movimento proposto pela TCH na Educação incentiva o desenvolvimento de características individuais em detrimento de uma educação colaborativa, crítica e preocupada com a sociedade, legitimando relações fragilizadas já que todos são vistos como possíveis concorrentes. No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, as políticas educacionais foram conduzidas para um modelo de Educação baseado na TCH e com padrões mensuráveis em competências e habilidades que atendessem às demandas do mercado de trabalho (ABREU, 2021). Nesse movimento proposto pela associação do neoliberalismo à TCH, a Educação se torna uma ferramenta que fomenta as desigualdades sociais, dentro e fora do ambiente escolar, isto é,

[...] os alunos mais inteligentes aprendem rápido e, por um custo limitado, acumulam um capital muito rentável, enquanto os menos inteligentes penam para conseguir um diploma cujo custo não será compensado por um retorno futuro. É essa lógica que vemos em ação no mercado da formação continuada, promovida a modelo da educação de base e cujo efeito mais certo é a produção de desigualdades entre os que se beneficiam mais (os executivos) e os que se beneficiam menos (os assalariados que executam). Desse ponto de vista, a estreita articulação entre escola e empresa não é necessariamente a mais democrática (LAVAL, 2019, p. 55).

Essas subjetividades modernas estão inseridas na racionalidade da competição, sendo as relações humanas estão submetidas à ideia de desempenho e lucro máximos. Para Dardot (2016, p. 24), assim como compreendido por Foucault, o neoliberalismo não é só uma forma de governo, “mas também uma forma de existência e subjetividade que os políticos neoliberais – na esfera do trabalho, da educação, da saúde – tinham o objetivo de pôr em funcionamento”. O sujeito neoliberal caracteriza-se pelo pensamento empresarial em todos os setores de sua vida, um ser competitivo a todo o momento e qualquer oportunidade deve ser aproveitado para obtenção de lucro, um permanente competidor consigo e com outros (DARDOT; LAVAL, 2016). Esse sujeito neoliberal tem a noção ilusória de ampla liberdade, fortemente defendida pelo setor empresarial, na qual o trabalho se torna um regime flexível, passando o sujeito a ser controlado por dispositivos tecnológicos que visam garantir maior eficiência, eficácia, agilidade e maior produtividade na realização de diversas tarefas (DARDOT; LAVAL, 2016), perdendo o controle sobre seu tempo, que deve ser dedicado,

quase que em sua totalidade, para o trabalho. As características marcantes do sujeito neoliberal, entre elas, eficiência, flexibilidade, comprometimento, espírito de competição, permanentemente produtividade, rentabilidade, ilusão, empreendedorismo, conformismo, disciplina, são estimuladas, promovidas como formas de torná-lo um sujeito “modelo” de sucesso para/na racionalidade neoliberal.

A análise empreendida com base no referencial teórico e analítico da AD, em seus entrelaçamentos com ferramentas foucaultianas, pretende problematizar as “novas” subjetividades impostas aos professores em sua formação docente e as possíveis implicações dessas mudanças. Cabe ressaltar que a atuação nas subjetividades, seja na formação inicial ou continuada de docentes e, conseqüentemente, na formação discente, ocorre através da organização curricular que atinge grandes massas, sequestrando-lhes grande parte do seu tempo, inculcando-lhe ideias baseadas na eficiência, no empreendedorismo, na produtividade e no acirramento da competitividade entre alunos, professores e até mesmo entre as escolas.

As escolas fabricam sujeitos para uma sociedade que se queira (re)construir e, para isso, precisam usar técnicas de subjetivação e de condução de condutas. Nesse sentido, para Dardot e Laval (2016), no sistema neoliberal, essas práticas de subjetivação e gestão do indivíduo e o efeito por elas visado é “fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Esse sentimento de ser dono de si faz com que o sujeito aceite a dominação sem, muitas vezes, perceber que ela está atuando sobre seu corpo e sua mente, conduzindo suas vontades, alinhando-as à vontade do mercado, ou seja, o desejo do sujeito é o desejo do outro, imposto de maneira muito sutil pelos processos de subjetivação desde a infância e em várias instâncias, em especial na escola. Para Fernandes (2012), na escola, utilizando-se das legislações educacionais e tendo os professores como interlocutores, há uma fixação da palavra nas mentes dos sujeitos, uma apropriação de discursos sociais que determinam o papel dos sujeitos na sociedade. Para Foucault (1995, p. 243), a escola tem ação “sobre um corpo, sobre umas coisas; força, submete, destrói e constrói; fecha e abre possibilidades”, como instrumento de (re/des) construção de possibilidades.

Os sujeitos, no caso dos docentes, com esse papel de interlocutores de discursos são atravessados pelos discursos de outros e a eles se alinham ou se distanciam, ou seja, os

docentes são marcados por constantes mudanças em suas subjetividades ao receber ou rejeitar esses discursos, vivenciando constantes conflitos históricos e sociais (FERNANDES, 2012). Quando colocado nessa posição contraditória, o docente consegue assumir diversas posturas no contexto social, assim como o louco para Foucault (2004) que, em um primeiro momento, era considerado criminoso e, em outro, passa a ser considerado apenas um desajustado. De forma semelhante, o docente tem vivenciado essa mudança discursiva, oscilando entre culpado pelo fracasso escolar a detentor do poder de transformar a Educação do país. Com essa “naturalização” engendrada pelo discurso do/sobre o papel docente na sociedade, tornou-se imperativo redirecionar esforços governamentais que levassem o professor a assumir essa nova posição diante da sociedade por meio de mudanças curriculares atreladas que indicassem um “novo” fazer docente, voltado para a eficiência e a eficácia das ações com foco em resultados mensuráveis. Dito de outro modo, com a “naturalização” dos discursos, se toma a vontade do outro como natural e posta como a melhor opção para a coletividade. E, assim, a Educação “vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, sofrendo os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados” (LAVAL, 2019).

Em suma, esse é o sujeito que chamamos de neoliberal, (re)forma(ta)do pela arte de governar, que tem suas condutas legitimadas pelo mercado, resultado da racionalidade neoliberal e suas estratégias. Nesse sentido, Foucault (2008a) esclarece que dois processos foram necessários para a efetivação dessa arte de governar, o primeiro é considerar o sujeito como um capital humano que precisa de incentivo ao próprio investimento e, segundo uma afirmação de sujeito mensurado por suas competências a serem exploradas. Assim sendo, somos sujeitos inseridos nesse contexto da racionalidade neoliberal, somos produzidos e conduzidos em nossas ações, que não são despretensiosas, mas sim, com um objetivo, um papel a ser desenvolvido, ou seja, o sujeito neoliberal é conduzido para ter comportamentos previsíveis por meio de intervenções na subjetividade e mantidas por meio de estratégias sociais para mantê-lo assujeitado.

Esse processo de subjetivação, imposto pela racionalidade neoliberal, tornou os sujeitos, apenas objetos, produtos da própria sociedade, de uma educação que, agora, é vista como formação inicial preparatória para o ensino profissional (LAVAL, 2019). Para efeitos desta pesquisa, vamos tratar dos efeitos e dos modos de subjetivação que se enquadrem nas

perspectivas da governamentalidade e da racionalidade neoliberal e seus imbricamentos nas políticas públicas de formação docente inicial e/ou continuada.

Voltamos agora nossas reflexões para como o neoliberalismo utiliza-se da Educação como estratégia de forma(ta)ção de um sujeito neoliberal, considerando que a Educação é responsável por (re)criar sujeitos que possam ser úteis ao mercado e que parte do princípio de que todo homem (sujeito) é educável e basta ser aprimorado, um sujeito pedagógico (VEIGANETO, 2017). Baseada nesse sujeito moderno, educável, constituído por práticas históricas (objetivação/subjetivação), surge a escola como instituição responsável por conduzir e controlar as mentes, os corpos e o tempo daqueles que precisa(va)m ser moldados. Um exemplo é o surgimento das primeiras escolas no Brasil com os jesuítas⁵, cujo objetivo era formar sacerdotes e catequizar o índio, intervir na subjetividade indígena e formar uma educação para a elite da época.

Para que houvesse sucesso na (re/des)construção de um sujeito neoliberal, o primeiro passo foi retirar da Educação sua autonomia de ensinar conteúdos pré-definidos por ela mesma (LAVAL, 2019), criando leis e diretrizes que engessassem seus meios e modos de atuação. Como exemplo, temos a BNCC (2017), que contém as diretrizes que guiam os conteúdos, competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho dos alunos. Essa interferência na Educação a afasta de uma abordagem holística e a aproxima de uma educação apenas técnica, preocupada com o desenvolvimento individual em detrimento do desenvolvimento coletivo. Para a (re/des)construção desse sujeito moderno e educável, apenas intervir na escola e em seu funcionamento não foi suficiente. Era também necessário inscrever os agentes que compõem a prática educativa e o próprio processo educacional. Assim, a escola neoliberal é

a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (LAVAL, 2019, p. 21).

Desse modo, a escola foi/é (re)forma(ta)da para atender as demandas do mercado e da sociedade moderna através das políticas públicas em Educação, promovendo mudanças

⁵ Os jesuítas eram padres que fundaram a Companhia de Jesus, ordem religiosa voltada para o ensino, assim como para a obediência hierárquica total. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.com/jesuítas/>.

sociais e reconstruindo-a e, até mesmo, em sua função social e, assim, “a razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (LAVAL, 2019, p. 69). Além disso, o Estado se aparelha a outras instituições, como prisões, quartéis, manicômios, que se ocuparão de uma (re)educação dos sujeitos não adaptados (FOUCAULT, 2004). Dito de outro modo, a instituição Escola, responsável por escolarizar os sujeitos, é um instrumento nas mãos do governo, utilizado como meio de conduzir a sociedade para atender os desejos do próprio governo, sob a desculpa de escolarizar para transformar os sujeitos em cidadãos plenos que contribuam para a construção de uma sociedade democrática.

Cabe mencionar que, dentro e fora do espaço escolar, todos estão em uma relação de saber-poder, não unívoca, pois todos são objeto das ações de governo e, assim, todos participam da dinâmica neoliberal que rege a sociedade moderna. Nesse sentido, dizemos que a comunidade escolar, de modo geral, sofre alteração em seus papéis na própria escola, e conseqüentemente, na sociedade. Sempre que o papel social muda, seja por política, economia, ou pelo desejo do governo de atender ao mercado, novas expectativas são ordenadas e novos meios de subjetivação são (re)construídos. Esse processo faz parte do próprio ambiente escolar.

Foi-nos possível, a partir dos estudos foucaultianos, observar que a escola foi utilizada como mecanismo de poder sobre os corpos dos sujeitos e que, na sociedade moderna, essa característica atribuída à escola se tornou mais marcante, visto que, além de agir sobre os corpos, ela passou a agir também sobre as mentes, atuando, assim, na subjetividade de todos os participantes do processo educativo (VEIGA-NETO, 2017).

Essa atuação foi possível graças à responsabilidade atribuída à Educação de acompanhar as necessidades que a sociedade exige dos trabalhadores, isto é, a arte de governar criou estratégias que pudessem garantir novos métodos que culminassem no produto esperado: sujeitos docilizados (DARDOT; LAVAL, 2019). Assim, percebeu-se que os processos educacionais eram/são muito mais abrangentes que apenas controle de corpos, influenciando o que seria/deveria ser ensinado nas escolas, inculcando os preceitos da racionalidade neoliberal. Como já afirmamos anteriormente, a interferência no meio educacional não é algo recente na história do país e nem mesmo do mundo, mas para fins

desse estudo vamos nos atentar à interferência por meio da BNCC (2017), sobre a qual falaremos mais à frente.

Cumpramos reafirmar que a condução das condutas atua na (des)construção das subjetividades, dos sujeitos, não somente dos docentes e discentes, mas de toda a sociedade. Essa preocupação foucaultiana sobre como somos governados nos leva a reflexões sobre situações que fazem parte, inclusive, do cotidiano escolar e que, por vezes, parecem aleatórias e até naturais. A ação neoliberal provoca um jogo de concorrência em que o Estado garante o funcionamento econômico e o controle da liberdade dos docentes, que pensam, muitas vezes, que fazem Educação, mas na verdade estão atados em uma trama de poder que os torna objeto de sua própria profissão (LAVAL, 2020), uma “nova racionalidade educativa” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011, p. 148). Em outras palavras, a partir dessas intervenções no processo educativo e na formação docente, os professores são considerados incapazes de gerir o espaço escolar e seu saber e, por isso, devem ser conduzidos pelas políticas públicas que controlam sua liberdade dentro da escola, sendo considerados objetos manipuláveis, induzidos pelos discursos afirmativos de serem uma peça importante de “novas” estratégias que buscam a melhoria da educação no país.

Essas alterações, que vêm através das políticas públicas educacionais e que afetam a subjetividade docente, têm como consequência, além de intervir na subjetividade docente, alterar as condições de trabalho desse profissional. Essas políticas, baseadas no modelo neoliberal, criam um sujeito autorresponsável e flexível para o mercado de trabalho, apoderam-se da sua subjetividade, como já mencionado. Esse apoderamento da subjetividade docente está intimamente ligado à produção dos desejos que dá origem a um processo de condução para aceitação das condições impostas pelo mercado, levando à autorresponsabilização por seu possível fracasso ou sucesso. E, no caso do professor, ainda recai sobre esse profissional o fracasso e o sucesso de seu aluno, de sua escola e do próprio sistema educativo.

Esse processo de subjetivação dos sujeitos traz e trará consequências para a sociedade, pois “a identidade tornou-se um produto consumível” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 358). Através de indivíduos mais competitivos e menos críticos com relação a seu próprio papel social, o que se tem é a satisfação imediata dos desejos, criados pelo próprio neoliberalismo ao incentivar o consumo e que, assim que são satisfeitos, transformam-se em outros novos desejos. Essa volatilidade e imediatismo dos objetos também são perceptíveis nas relações

humanas que estão mais próximas de relações comerciais do que relações pessoais, ou seja, todos são vistos como pequenos empresários prontos para gerar lucro em alguma área. Quanto à Educação, a relação entre professor e aluno também se mantém como uma relação empresarial, através do ensinamento de conhecimentos previsíveis e bem planejados, o professor se torna responsável pelo sucesso de seu aluno, não abrindo espaço para a manifestação do pensamento crítico e problematizador haja vista sua pouca previsibilidade e utilidade para o mercado de trabalho. Tais fatores se aproximam da concepção docente de transformar-se em um agente transferidor de conhecimentos (TARDIF, 2020), afastando-se do que Freire (2014) idealizou para a docência, como uma prática que dá condições para uma educação integradora e humana.

No próximo capítulo, trataremos, especificamente, da formação docente, iniciando com uma retomada histórica, pois o passado é essencial para compreender os atuais discursos que se sobrepuseram a outros e que resultaram na atual proposta para a formação docente.

CAPÍTULO 2 - RACIONALIDADE NEOLIBERAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A política neoliberal consiste, então, em criar e sustentar uma ordem concorrencial na qual sujeitos serão colocados e a qual devem se adaptar, funcionando como empresas, ou seja, como unidades de capitalização privada (LAVAL, 2020, p. 80).

A investidura neoliberal sobre a docência nos traz grandes inquietações sobre o entendimento da Educação como um investimento pessoal de ordem econômica, a racionalização dos saberes, a mercantilização do conhecimento com pretexto de uma universalização da Educação e, principalmente, acerca do que será feito com o caráter social da Educação, em especial em nosso país.

Neste capítulo, abordaremos a formação docente atravessada pela racionalidade neoliberal. Inicialmente, faremos um levantamento do panorama da formação docente no país revendo algumas investidas de introdução de “novas” ideias na legislação escolar, que conduziram às tentativas de remodelações no processo educacional, mas que, com o advento da sociedade moderna ficaram obsoletas e julgadas como incapazes de arcar com novas propostas para a construção de uma sociedade de sujeitos neoliberais.

Esse resgate histórico nos permite compreender que as diversas interferências na formação docente obedeceram a propósitos específicos. Hoje, essas intervenções são marcadas pela racionalidade neoliberal e é essa ligação entre as tramas do passado e do presente que tentaremos esclarecer mais adiante. Ademais, traçaremos a importância do sujeito-docente para a sociedade moderna neoliberal, que terá seu papel redefinido para atender às demandas do mercado, sendo posicionado como principal responsável pelo ensino “eficiente”, no sentido de forma(ta)r sujeitos-discentes, deixando-os prontos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho e, talvez, perpetuar o ensino desigual no país.

Faz-se necessário, antes de prosseguirmos, estabelecer o contexto em que se encaixam as legislações educacionais e, para isso, iniciamos por diferenciar as chamadas Políticas de Estado e das Políticas de Governo.

O termo “política pública” remete a um conceito amplo na disciplina das Ciências Políticas que se ocupa do estudo da organização e funcionamento do Estado. Geralmente, as políticas públicas sofrem influência dos campos da Economia, da Administração, do Direito e

da Sociologia. De acordo com Secchi (2020), trata-se de ações tomadas pelo Estado por discussões, discursos e votações que organizam e disciplinam a vida em sociedade. Toda e qualquer atuação do Estado gera impactos e os mais perceptíveis na vida cotidiana são aqueles relacionados às políticas públicas do âmbito social, como por exemplo, as relativas às áreas de saúde, educação, saneamento básico, transporte e segurança.

De acordo com Höfling (2001, p. 31) o Estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. O autor ainda esclarece que

o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Ou seja, o resultado da relação das políticas de Estado e de Governo são as políticas públicas, consideradas por Höfling (2001) como o “Estado em Ação”, isto é, “o Estado implantando um projeto de governo, através dos programas e ações voltadas para os setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31). Quanto às políticas públicas educacionais, consideram-se como políticas públicas de Estado as ações tomadas pelo Estado que vão definir os rumos da Educação no país através das discussões supostamente democráticas e que, em teoria, dentre as diversas políticas públicas de Estado de responsabilidade do próprio Estado, encaixam-se as legislações educacionais diretrizes norteadoras do processo educativo, que têm reflexos por um período maior que o próprio governo que a promoveu. Nesse sentido, de acordo com Perboni (2015), as políticas públicas educacionais são formadas por diversas instituições e movimentos econômicos e políticos, nacionais e internacionais, que interferem na condução dos processos educacionais e determinam que modelo de ensino está se desenhando pelo/no país.

No Brasil, desde o início dos anos 2000, com o exercício dos governos mais progressistas, temos acompanhado mudanças no cenário educacional, principalmente no que se refere às políticas educacionais. Uma série de ações afirmativas, para citar alguns exemplos, como o Fies, o Prouni, as políticas de cotas para negros foram implantadas e que garantiram uma maior diversidade e democratização no acesso ao ensino superior.

Por outro lado, concordamos com Gallo (2012, 2020) quando afirma que, no Brasil, uma governamentalidade democrática⁶ foi interrompida nos últimos anos com a ascensão da extrema direita ao governo. Conforme Carvalho e Gallo (2020, p. 147), “desde 2016, emergiu uma enunciação visando a combater as experiências e as teorias educativas voltadas para as diferenças e as políticas afirmativas de inclusão social”. Para fins dessa dissertação, é conveniente esclarecer o contexto que a alteração da formação docente foi/está inserida.

A necessidade no Brasil de uma Base Nacional Comum é mencionada desde a CF/88, sendo depois ratificada na LDB/1996. Houve algumas tentativas como os PCN, mas que ficaram apenas no campo de documento norteador, sem caráter obrigatório. No ano 2008, se reiniciaram as discussões sobre uma Base Nacional Comum que possibilitasse a padronização de conteúdos mínimos obrigatórios para todos os alunos do território nacional, que culminou em um documento chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lei 13.145, de 16 de fevereiro de 2017, resultado da conversão da medida provisória nº 746, 2016, sancionada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro no ano de 2019, com posição política de direita ou para Arrais (2016) de extrema direita, que além defender o capitalismo, defende o tradicionalismo da família. Esse documento versa sobre os conteúdos mínimos e sobre as expectativas na condução do processo educativo no país. Esses conteúdos mínimos exigidos do sujeito-aluno vão, em linhas gerais, ao encontro do que se propõe na política nacional da extrema-direita, um modelo conservador pautado em características exigidas no/pelo mercado de trabalho neoliberal, elencadas neste trabalho.

Sendo assim, as políticas curriculares sofreram alterações e, logo, observou-se a necessidade de adequação também das políticas voltadas para a formação docente. Essa adequação do perfil docente foi realizada por uma proposta alinhada aos propósitos estabelecidos na BNCC, definidos pela Resolução CNE/CP, Nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a resolução CNE/CP, Nº02, de 20 de dezembro de 2019, versando sobre as Diretrizes de Formação Inicial dos Professores. Salientamos que essas

⁶ Segundo Gallo (2012, p. 12): “uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social”. O autor avança nessa discussão em textos posteriores.

novas diretrizes serão impostas a todos os docentes, desde aqueles que atuam em educação básica, passando pelos que atuam em nível superior e até por aqueles que atuam na Educação Profissional técnica de nível médio (EPTNM). Nesses documentos, o perfil socioprofissional do docente aparece sob a forma de adequação ao perfil que se espera do aluno receptor dessas diretrizes, sendo o professor entendido como agente educativo, transmissor e/ou aplicador dessas novas diretrizes.

Após os apontamentos sobre políticas públicas e sobre as diretrizes que são foco desta dissertação, passemos a um panorama histórico da formação de professores no país.

2.1 Panorama da formação inicial e continuada no Brasil

Quando reconhecemos o processo histórico que envolve a formação docente no Brasil, reconhecemos o sujeito que escolhe tornar-se professor e, através desse reconhecimento, é possível fazer uma reflexão crítica acerca dessa profissão que atua na/para a construção da sociedade, pois

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer lugar (TARDIF, 2020, p. 240).

Tardif (2020) exprime na frase acima, de certo modo, a importância do processo de formação inicial e continuada, mas é também uma crítica ao que se estabeleceu nos últimos anos, especialmente após o século XIX uma vez que a formação de professores sempre foi objeto de debates e de profundas reformulações no Brasil e no mundo, na maioria das vezes, sem consultar os interessados nessas mudanças abruptas.

De acordo com Saviani (2009, p. 143) “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa (entre 1789 e 1799), foi colocado o problema da instrução popular”. Já no Brasil, essa preocupação só aconteceu depois da Independência, no ano de 1822.

Como marco histórico, Saviani (2009) esclarece que tivemos seis períodos na história da formação de docentes no Brasil, que apresentaremos de forma sucinta no quadro abaixo:

Quadro 1: História da formação docente no país

Período	Principais acontecimentos
1824	* Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição do país.
1827-1890	* O advento da lei das escolas primárias, obrigando os professores a se instruir, baseada no modelo de Escola Normal, com as despesas pagas pelas próprias professoras; * A preocupação do currículo da escola normal era a transmissão de conhecimentos; * Dom Pedro I, em 15 de outubro de 1827, manda criar escolas de primeiras letras ou de Ensino Elementar em todas as cidades mais populosas do Império.
1834-1837	* Abertura da primeira Escola Normal do país situada no Estado do Rio de Janeiro; * Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, pela qual são proibidos de frequentar escolas os negros, mesmo que livres, e pessoas doentes.
1878	* Através do Decreto 7031 de 06 de setembro de 1878, pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados podiam se matricular na escola Elementar, excluindo mulheres e escravos.
1890-1932	* A reforma do ensino da Escola Normal do Estado de São Paulo, que passa a ter perfil republicano, adequando-se ao modelo político da época, voltado para teoria geral da Administração. Essa reforma, inicialmente no Estado de São Paulo, foi essencial para que outros Estados promovessem reformas similares.
1932-1939	* Manifesto dos pioneiros defendendo a educação pública para todos, na qual os professores devem ter formação universitária, o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório; * Organização dos Institutos de Educação, com objetivo de ensino e pesquisa no país, inspirados nos ideais de educação pública do Manifesto dos pioneiros: o Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo.
1939-1971	* Inicia-se a implementação da habilitação específica para o magistério, com a Lei 5692/71; * Organização e implementação de cursos de Pedagogia dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; * Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus para todas as escolas, públicas e privadas, com o objetivo de profissionalização dos estudantes.
1996-2006	* Elaboração do novo perfil do curso de Pedagogia; * Promulgação da LDB/1996, que se tornou a lei maior da Educação no país.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Saviani (2009, p. 144).

Parece-nos que, atualmente, há um novo período devido às reformulações da educação básica, começando pós-1996, com a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de

2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, promulgada no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), convertida na Lei n. 11.494 em 20 de junho de 2007. Ainda em 2006, o MEC passou a utilizar um novo indicador educacional denominado Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB), que avalia através das provas externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um conjunto de avaliações externas de larga escala com intuito de diagnosticar a educação básica brasileira e fatores que possam interferir no desempenho do estudante.

Para a formação inicial de todos os alunos de Ensino Superior, em 2004, o Inep desenvolveu e implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), formado por três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes, sendo a prova nomeada de Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), com o intuito de avaliar o rendimento dos concluintes da graduação. Inicialmente, participar do Enade não era obrigatório para todos os estudantes, mas, no ano de 2017, houve uma reformulação e se passou a avaliar todos os estudantes concluintes de nível superior, inscritos pela respectiva instituição de ensino superior.

Salienta-se aqui, uma forma de controle sobre os processos educativos, do ensino e dos estudantes, classificando escolas, professores e regiões no país, a partir da expectativa de um desempenho único padronizado. A esse respeito, Perboni (2015), partindo de Foucault, salienta que uma das características do governo neoliberal é avaliação sistêmica dos sujeitos, pois

[...] os governantes precisam de um saber muito específico para governar e manter sua força de governo. Esse saber não se trata dos saberes legais e sim dos que estão vinculados a conhecimentos da realidade do Estado, da população. E para isso, os saberes estatísticos respondem às necessidades governamentais de conhecer nas minúcias, a realidade do estado e de sua população (PERBONI, 2015, p. 61).

Sendo assim, as diversas maneiras de classificar e avaliar os sujeitos são mecanismos atrelados à governamentalidade, estratégias da arte de governar e conduzir os sujeitos a seguir determinados padrões esperados pela/para a sociedade.

No país, movimentos de transformação da Educação, através das políticas públicas de formação docente para adequá-la à política vigente na época, não são recentes na História, como se pôde observar no Quadro 1. Após a CF/1988, a inquietação para a criação de uma base nacional comum curricular que padronizasse a Educação no país se tornou lei através da promulgação da LDB/1996 (LESSARD, 2016). Foram elaborados, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeira tentativa de uma adequação do currículo no país, mas que ficaram apenas no campo de documento norteador, sem caráter obrigatório. No ano de 2008, foram retomadas as discussões sobre uma base nacional comum curricular que possibilitasse a padronização de conteúdos mínimos obrigatórios para todos os alunos do território nacional, que culminou em um documento chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro no ano de 2019.

Esse histórico de mudanças nas políticas públicas em Educação nos aponta tentativas de assimilar a Educação à modernização das sociedades industrializadas visando garantir a adaptação dos sistemas escolares para o modelo voltado ao referencial neoliberal de eficiência, eficácia e foco na competitividade (LESSARD, 2016). Na próxima seção, abordaremos as mudanças mais recentes, especificamente a BNCC e suas implicações para a subjetividade docente e, conseqüentemente, discente.

2.2 A formação docente e as diretrizes da BNCC

Mesmo que seja um assunto já bastante discutido na literatura acadêmica, as transformações que ocorrem na História e na sociedade nos permitem encontrar fatores que alteram a maneira de conduzir a própria sociedade, inclusive, a formação de professores no país e, por isso, vemos como imperativo entender a nova forma(ta)ção da docência. Porém, primeiramente, é preciso compreender a concepção da atividade docente, o ser professor.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2020, p. 230).

Tomando por base essa concepção da profissão docente e considerando que diversos são os motivos que levam um sujeito a traçar seu caminho na docência, por exemplo, a

influência de familiares e/ou antigos professores, experiências escolares bem-sucedidas, a valorização que o professor recebe de seu meio ou até mesmo um sentimento de que “nasceu para ensinar” (TARDIF, 2020), observa-se que o chão teórico em que se estabelece a carreira docente, não é neutro, mas já estruturado a partir de vivências e da vida escolar pregressa (TARDIF, 2020). Entende-se que a formação inicial docente começou quando, por diversos motivos, o sujeito escolheu a carreira docente, traçando-a já antes mesmo de entrar para a universidade, um dado apontado por Tardif (2020, p. 79) como o “início da construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional”.

Relembrando que os saberes docentes são sócio-historicamente construídos, é preciso atentar-se para os perigos que isso pode trazer, como reprodução de comportamentos e atitudes através da escola, como afirma Tardif (2020). Gatti (2013) complementa alertando que, devido aos perigos da reprodução de comportamentos que também se relacionam com a rápida expansão do ensino associado ao crescimento populacional, tornou-se árduo o trabalho docente, dificultando não só a reformulação eficaz das políticas públicas de forma(ta)ção docente para acompanhar e adaptar-se às mudanças sociais, econômicas e políticas exigidas dos sujeitos, mas também e principalmente uma formação que questione as próprias mudanças, partindo do pressuposto de que ensinar não é um caminho a ser percorrido na/para a neutralidade.

Na Educação, os saberes são traduzidos no documento que contém os conteúdos a serem ministrados pelos professores que, hoje, chamamos de BNCC. Esse documento versa sobre os conteúdos mínimos e sobre as expectativas na condução do processo educativo no país. Esses conteúdos mínimos exigidos do sujeito-aluno vão ao encontro do que se propõe na política nacional da extrema-direita, um modelo conservador pautado em características exigidas no/pelo mercado de trabalho, na eficiência e eficácia dos alunos (LESSARD, 2016).

Sendo assim, se o conteúdo curricular que atinge diretamente os alunos sofre modificações, a formação docente também passará por mudanças que se adequem ao perfil do docente, em uma proposta alinhada aos propósitos estabelecidos na BNCC. E esse processo culminou em duas resoluções: a primeira que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a segunda Diretriz Curricular Nacional para a formação Inicial de professores para a Educação Básica (BNC-formação). Em ambos os documentos, o perfil socioprofissional do docente parece estar reduzido a uma adequação ao perfil que se espera do

aluno receptor dessas diretrizes, sendo o professor entendido como o agente educativo incumbido de transmitir, de aplicar em sua prática essas “novas” diretrizes, como já mencionamos.

Em um levantamento do contexto histórico e político, observa-se que as discussões mais efetivas acerca da elaboração da BNCC foram iniciadas a partir da CONAE (Conferência Nacional de Educação) no ano de 2010. Essa conferência ocorreu com discussões democráticas, em todo o país, nos âmbitos, federal, estadual e municipal, por comissões formadas pela comunidade escolar com representantes de professores e da sociedade.

No início dessas discussões sobre a nova BNCC, o país era administrado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), e esse evento contou com uma Comissão Organizadora Nacional, coordenada por Francisco das Chagas (Secretário Executivo Adjunto) e composta por 35 membros, que tinha representantes do Ministério da Educação e suas diferentes secretarias, do Senado e da Câmara, além de representantes dos estados e municípios, entre outros, com vistas a discutir esse plano para a educação nacional. Um dos eixos propostos foi exatamente a formação e valorização dos trabalhadores em Educação, incluídos todos os profissionais que atuam no sistema educacional, seja público ou privado.

Até o ano de 2015, ainda na administração do Governo PT, houve diversas consultas públicas, abertas à sociedade, acerca da construção de uma versão da BNCC. No ano de 2016, a então presidente Dilma Rousseff, também filiada ao PT, sofreu um *impeachment*, golpe civil de cunho parlamentar, que fez chegar à Presidência da República o então vice-presidente, Michel Temer, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), considerado partido de oposição ao PT. O grupo que assumiu o poder, no comando do presidente Temer, trouxe consigo um projeto de governo conservador, classista e autoritário (POCHMANN, 2017). O primeiro ato na área educacional ditado pelo Presidente Michel Temer foi a Medida Provisória nº 746/2016, sem um debate organizado com a sociedade, como já havia acontecido anteriormente. Em contrapartida, a medida contou com apoio de grandes grupos empresariais que compõem o movimento Todos pela Educação⁷ e o Conselho Nacional de

⁷ O movimento se denomina como uma “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. [...] O Todos é

Secretários de Educação (CONSED). No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu a BNCC.

No ano de 2020, no governo de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), em consonância com o movimento (neo)conservador e neoliberal que tomou conta do país após o *impeachment* sofrido pela presidente Dilma Rousseff, nos deparamos com a publicação, via Ministério da Educação (MEC), da resolução que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e para total implementação em até dois anos após sua promulgação em 2020. Essa nova diretriz, que define a política de formação docente, alinha o currículo dos cursos de formação em nível superior às diretrizes estabelecidas na BNCC e, diferentemente do que vinha ocorrendo nos governos anteriores, não houve novas discussões com a comunidade educacional interessada no país, apenas com grandes conglomerados educacionais interessados em uma educação para o mercado de trabalho, pautada na visão empresarial, distante de uma educação crítica, reflexiva e propedêutica.

As mudanças que ocorreram nas políticas públicas de formação docente inicial e continuada se basearam em mudanças ocorridas na BNCC que estabelece as diretrizes do currículo no país, por isso, esclarecemos a importância de abordar a BNCC, ainda que de forma sucinta, para continuar com as análises empreendidas. Trata-se de um documento obrigatório para todas as instâncias da educação básica, seja de escola pública ou privada. Visa conduzir os currículos e propostas pedagógicas estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades adequados a todos os estudantes e que devem ser desenvolvidos durante seu processo de escolarização. Na BNCC a competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8). Como pode ser visto, tem-se o alinhamento dos mesmos conceitos trazidos pela TCH, como dito por Abreu (2021).

O investimento que é dado ao fator humano ou chamado de capital humano, se tornou essencial para o crescimento econômico de um país, induzindo a uma educação mais

vinculada ao ensino técnico, e como a própria BNCC traz, voltada para o mercado de trabalho desenvolvendo por meio da educação competências e habilidades que atendam às demandas do sistema neoliberal.

Salientamos a contrariedade vista na BNCC de possuir um currículo rígido, inflexível, porém, exigir dos sujeitos a flexibilidade dos conteúdos a serem administrados em sala de aula e relacionados ao mercado de trabalho, o que marca um aspecto neoliberal no currículo, em que o sujeito tem uma liberdade controlada, vigiada, como um “peixe para nadar em seu aquário” (LAVAL, 2020, p. 42). Existem limites que são impostos e o professor está preso dentro deles. Essa busca por situar a Educação dentro de estratégias governamentais, utilizando-a como estratégia de adequação política, econômica e social não é novidade, mas, ainda é preciso discutir, hoje, o que isso reflete na sociedade e nos papéis que cada sujeito exerce nesse contexto (GADOTTI, 1996).

A forma(ta)ção docente está associada, neste trabalho, especificamente à BNCC (2017), na qual estão previstas as aprendizagens essenciais dos estudantes. Já para a formação docente, o documento prevê princípios que correspondem às competências que serão exigidas aos professores em formação e àqueles já atuantes. Na BNC-formação, no Art. 4º, as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. A análise dessas competências será feita mais a frente, mas já mencionamos que a noção de competência, de acordo com BNCC (2017), é trazida como mobilização de conhecimentos para atender as demandas da vida cotidiana, para exercício da cidadania e para a preparação para o mundo do trabalho.

Com a BNCC, reforçou-se o discurso do governo e dos setores empresariais de que mudanças no conhecimento eram necessárias, na escola, no currículo, na aprendizagem dos alunos e dos professores, com viés de responsabilização individual, sobretudo colocando nos professores a culpa pelo sucesso ou fracasso da Educação. Por meio desse discurso, logo se criou a urgência da mudança da formação docente, que culminou em duas novas resoluções, aqui já elencadas, a primeira foi a (BNC-formação), em 20 de dezembro de 2019 e, em seguida, a BNC-formação continuada de 27 de outubro de 2020, documentos específicos para alinhar o currículo oferecido aos professores em formação e os já atuantes em sala de aula à racionalidade neoliberal.

Essa adequação da formação de professores ao currículo voltado para as demandas do mercado considera que todos os sujeitos são iguais e desconsidera que o ato de ensinar deve, simultaneamente, dar subsídios aos discentes para que enxerguem as relações que existem na sociedade, para que entendam que não devem ser repositórios do saber e problematizem o conhecimento adquirido, afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 47).

Tomando por base esse modelo de ensinar, destacamos uma atuação nas subjetividades dos sujeitos-docentes, por meio da governamentalidade neoliberal, especialmente, na relação entre Estado e os sujeitos, através das políticas públicas em Educação. É por meio dessa relação bilateral que se ratifica que os professores se transformem em agentes de reprodução dos discursos, não só de suas vivências do saber docente anteriormente construído, mas também com auxílio das universidades que se veem obrigadas a adequar-se ao discurso neoliberal, reforçando o conceito de escola-empresa e de uma Educação como um bem para poucos,

[...] um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social. (LAVAL, 2019, p. 21).

Esse modelo de ensino, estimulado e promovido pelo setor privado, reforça o conceito de que o professor deve ser responsável por seu aprendizado, por sua atualização e, se não o fizer, será responsável não apenas pelo seu fracasso, mas também pelo de seus alunos. Trata-se do professor empresário de si, ou seja, da autorresponsabilização como uma das estratégias que marcam a sociedade neoliberal (VEIGA-NETO; BRANCO, 2013).

Assim, com a influência do setor privado, a escola, com características de escola-empresa, regurgitou nos professores novas exigências, visto que o novo formato de competências ou de “aprender a aprender” exigirá do professor uma formação mais técnica com objetivo de facilitar a padronização dos sujeitos e conduzi-los à autorresponsabilização. Nesse processo, para Laval (2019, p. 43), “não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o ‘destinatário do serviço’, ou seja, a empresa”. Dito de outro modo, a escola se tornou

a fonte primária dos futuros empregados, com o dever de moldar esses sujeitos para atender ao mercado de trabalho.

Desse modo, o processo de tornar-se professor, aprender a ensinar vem carregado pela adversidade e pelas constantes (re)adaptações que ajudam na (des/re)construção da própria identidade dos professores. Nesse processo de forma(ta)ção docente, o ato de ensinar leva, por vezes, a questionamentos sobre a própria capacidade de ensinar, não pelo conhecimento adquirido, mas pelo que exigem que o professor ensine e, assim, “entro em crise quando tenho que ensinar conhecimentos que não coincidem com minha realidade, com a história, as lutas pela vida que aconteceram em meu entorno e em minha vida” (ARROYO, 2013, p. 29). Ao dizer isso, Arroyo (2013) afirma sua consciência dos caminhos que o papel do professor tomou diante da racionalidade neoliberal, um caminho técnico que abandona o conhecimento crítico de/para a vida e volta-se para a forma(ta)ção de um sujeito útil, que servirá de mão de obra técnica para a elite que domina o mercado e explora a mão-de-obra do trabalhador. Essa forma(ta)ção docente, seja inicial ou continuada, estabelece mudanças na base pedagógica do professor, padronizada para atender a lógica de mercado, com discursos de valorização da prática sobre o campo teórico, sob o pretexto que o campo prático subsidia condições de inserção no mercado de trabalho (BNC-formação, 2019).

As mudanças em forma(ta)ção docente partem da crença de que a solução para o suposto problema da Educação do país está na quantidade de horas práticas do docente. Ou seja, reduz-se a quantidade de aulas teóricas e o profissional docente poderia se dedicar a entender a prática da sala de aula. Desconsidera-se o fato de que a teoria e a prática andam lado a lado. Como afirma Freire (1998), a teoria não dita a prática, mas serve para manter a prática ao nosso alcance para proporcionar uma educação crítica e libertadora. Portanto, a teoria é um caminho que aprimora a prática docente e, por isso, é um campo que exige constante atualização por parte do professor sobre novas teorias pedagógicas, ancorados em novas tecnologias e, principalmente, reflexões sobre questões sociais e históricas vivenciadas para se construir uma prática próxima à realidade social, sendo assim, “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação docente dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2020). Portanto, é compreensível o interesse em interferências nesse campo da Educação para conduzir a novas concepções pedagógicas que contribuam para a perpetuação do sistema neoliberal e das classes dominantes.

Resumindo, as mudanças na formação docente não são construídas despreziosamente, mas, na verdade, sempre apresentam uma justificativa do Estado para que aconteçam, e não são novidades no processo educacional no Brasil e no mundo. As mudanças mais recentes na forma(ta)ção docente partem de uma estratégia da racionalidade neoliberal que visa forma(ta)r um determinado sujeito que irá atender às demandas de mercado.

As políticas públicas que atuam sobre a formação docente mudaram a forma de fazer e enxergar a Educação, especialmente, para as camadas mais populares da sociedade que as sentem de maneira mais abrupta do que os alunos que buscam o setor privado. Essa precarização da educação pública também faz parte da racionalidade neoliberal, pois incentiva o “consumo” de uma educação particular que garantirá àquela minoria, que pode arcar com essa educação privada, a aquisição das habilidades e competências esperadas e o sucesso tão incentivado pelo mercado de trabalho. Como já dissemos, logo na introdução, a redução da desigualdade social não é objetivo da racionalidade neoliberal e já está posto que, na verdade, ela a promove através da seleção de sujeitos.

Embora não seja foco deste trabalho, de modo a exemplificar a forma como a desigualdade é/será alimentada na/pela BNCC, faremos, a seguir, um comentário sobre a nova estrutura curricular para o ensino médio, na qual se abandona a estrutura do ensino através das disciplinas e contempla a escolarização por itinerários formativos “escolhidos” pelos estudantes, mas considerando a disponibilidade de cada escola.

Segundo a BNCC (2017), os itinerários formativos serão divididos em quatro campos do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e que serão “escolhidos” pelos alunos no Ensino médio. Porém, é sabido que, de modo geral, as escolas públicas não têm condições estruturais para ofertar todos os itinerários. Cabe ainda mencionar que o aluno em situação de vulnerabilidade não tem, na maioria das vezes, condições financeiras para pagar pelo transporte até a escola mais próxima, onde é ofertado o itinerário de seu interesse, ficando, assim, sua “escolha” limitada ao(s) itinerário(s) oferecido(s) em escola(s) próxima(s) de sua casa.

Diante do déficit estrutural nas escolas públicas, não é difícil prever um desmonte da escola pública e um favorecimento proposital da escola privada, tornando-a mais atrativa e lucrativa, angariando mais “clientes”, visto que poderá ofertar mais opções de itinerário

formativo para seus alunos. Essa situação poderá causar uma maior precarização da escola pública e alargar o distanciamento da qualidade de ensino oferecida entre as escolas públicas e privadas.

Quanto aos professores, em relação aos itinerários, é reforçado o esvaziamento do seu papel e de sua formação já que, para as disciplinas de “formação técnica e profissional”, não haverá exigência de formação em licenciatura para a prática docente, pois, de acordo com o discurso inserido na BNCC e referendado em atualização do artigo 61 da LDB/96, “profissionais com notório saber reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”. O professor está no centro dessas mudanças com reflexos em sua formação e identidade tendo seus saberes docentes subjetivados pela racionalidade neoliberal que (des)constroem os saberes historicamente construídos (LAVAL, 2016).

Desse modo, “os professores”, agora, sem necessidade de uma formação acadêmica específica em licenciatura, tornam-se sujeitos neoliberais, sujeitos flexíveis, que podem atuar em diversos campos, em diversas profissões já que ele é um profissional “dinâmico”, uma peça que pode se encaixar no que é exigido pela sociedade neoliberal, um sujeito múltiplo, inespecífico e autorresponsável, tornando a formação docente precária no sentido de não conseguir oferecer aos professores uma formação problematizadora, forma(ta)ndo-os em sujeitos adaptáveis, incapazes de refletir sobre a própria condição de exploração, assim, ainda que (in)conscientemente, assumindo e colaborando para manter a desigualdade social no país.

Para concretizar essa reestruturação, as políticas neoliberais se encarregam de incluir o que Foucault (2004) chamava de *estratégias de controle e vigília dos sujeitos*. As estratégias adotadas de vigiar, controlar e separar os sujeitos que obterão “sucesso” daqueles julgados como “fracassados” são estabelecidas em avaliações governamentais de larga escala, padronizadas para todo o país, indiferentemente da situação financeira, social em que estiverem inseridos, alunos, docentes e escolas. Atuando para o desmonte e precarização da educação pública, a racionalidade neoliberal atua inculcando o desejo de ser um sujeito definido pelo *status* social de “sucesso”, apontando a educação dada pelo setor privado como uma alternativa para as famílias economicamente mais abastadas e abandonando as famílias menos favorecidas. O mais perverso é que a racionalidade neoliberal consegue naturalizar a desigualdade social (GADOTTI, 1996), isto é, quem é bem-sucedido pode pagar por uma

educação de qualidade aos filhos, pode ter um plano de saúde privado e um plano de previdência social complementar, entre outros, culpabilizando quem não o é.

2.3 A formação docente na/para a EPTNM

No país, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96 (LDBEN), a educação profissional e tecnológica abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação; técnicos de nível médio e tecnológicos de graduação e pós-graduação, cujo objetivo é a formação, qualificação e profissionalização dos trabalhadores que irão assumir os novos postos de trabalho no mercado. Dito isso, faz-se necessário, averiguar alguns dos possíveis impactos que irão refletir, inclusive, na formação desses professores que atuam no ensino técnico, após as reformas das diretrizes da formação docente.

Para o trabalhador e para o mercado de trabalho importa saber sobre o domínio da prática de seu ofício, inclusive para o professor, nesse sentido, o trabalho remete ao domínio contínuo de seu saber que são decorrentes de “conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas” adquiridas em contato com situações parecidas enfrentadas em seu cotidiano (TARDIF, 2020, p. 58). Para o professor do EPTNM, esse conceito trazido por Tardif (2020) faz ainda mais sentido e torna ainda mais intenso os desafios dentro de sala de aula, visto que ele será o profissional que irá conduzir outros profissionais ao mercado de trabalho e um de seus objetivos na construção desse conhecimento é apresentar aos seus alunos uma experiência que se aproxime o máximo possível da realidade que será ofertada no mercado de trabalho, relacionar conteúdos sobre processos técnicos do trabalho humano, além de fomentar uma construção crítica sobre o próprio processo de trabalho construído socialmente e historicamente (TARDIF, 2020).

Retomando na história da formação docente na EPTNM, tivemos no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso a diretriz sobre a formação docente no decreto 2.208/97, regulamentando artigos da LDBEN que se referiam à educação profissional. Esse decreto teve como efeito a separação da educação profissional do ensino médio propedêutico, retirando dos professores do ensino técnico a exigência de licenciatura, um requisito para os professores que atuassem na educação básica (IMBERNÓN, 2009). Já as diretrizes mais recentes, CNE/CP n°1 em 20 de dezembro de 2019 e a BNC-formação continuada através da CNE/CP n° 02 de 27 de outubro de 2020, ambas amparadas na BNCC (2017), não

mencionam a formação docente necessária para atuar na EPTNM, contudo devemos observar que através da reforma do ensino médio estabeleceu uma divisão do currículo do ensino médio em duas partes: uma comum a todos os estudantes, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, e outra orientada pelos chamados itinerários formativos, sendo uma parte do currículo voltada para a formação técnica e profissional. Assim, descreve-se que o objetivo dos itinerários formativos está no “[...] foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas” BNCC (2017, p.477). Sendo assim, o que se entende é que os professores deverão estabelecer um ensino aos moldes tecnicistas de Educação, modelo este que vigorou nos anos de 1970 no Brasil (TARDIF, 2020).

Essas novas diretrizes são bastante rasas no que tange à formação docente para os profissionais que atuam na Educação EPTNM. Transformaram o ensino médio em modelo repaginado de ensino técnico a ser aplicado para todos os estudantes e há uma omissão quanto à formação dos professores do ensino da EPTNM, tanto em formação continuada quanto em formação inicial. O novo texto incluído na LDBEN, no artigo 61, parágrafo IV, traz um “novo” termo chamado de “notório saber”, que se refere a

IV- “profissionais com notório saber reconhecido” pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (LDBEN, 1996, Art. 61).

Trata-se de um critério atender as disciplinas relativas a esses itinerários do novo modelo curricular proposto na BNCC (2017), abrindo precedentes que viabilizam a contratação de profissionais com experiência profissional em determinada área como professores das disciplinas ligadas à formação técnica, aos itinerários formativos, mesmo que não tenham a formação pedagógica exigida para a docência no ensino básico.

Nesse contexto, refletimos que a falta de uma política de educação específica para a formação de docente para atuar na EPTNM abriu brechas para inserir profissionais que tenham a formação técnica do trabalho, mas não necessariamente a habilidade necessária para construir conjuntamente com essa formação técnica uma formação propedêutica que objetiva formar o trabalhador e ao mesmo tempo um sujeito que consiga, além de realizar sua tarefa no

mercado de trabalho, possa refletir criticamente sobre a sua própria condição social e histórica do trabalho (TARDIF, 2020).

Assim, visto que há uma falta de material sobre a EPTNM no que se refere à formação docente nas diretrizes propostas como objeto de estudo, ficamos apenas com a reflexão crítica sobre como a falta de regulamentação desse profissional específico abre brechas para uma possível precarização na/para a educação desses jovens que poderão ter a parte crítica da reflexão sobre o próprio trabalho suprimida de sua formação, o que nos aponta para a estratégia da racionalidade neoliberal já mencionada anteriormente.

Após uma incursão na/pela BNCC, com foco nos primeiros passos da reformulação de uma educação, visando à reafirmação de um processo educativo para forma(ta)ção docente e observando alguns impactos na EPTNM, na próxima seção, buscaremos levantar alguns recortes da BNCC e das recentes alterações nas políticas públicas de formação docente que corroborem com os apontamentos apresentados, problematizando as possíveis consequências de tais reformulações no/ao próprio processo educativo do país.

Cabe mencionar que não foi objetivo deste trabalho analisar e problematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Conselho Nacional de Educação, como consta na Resolução CNE nº 06/2012, mas sim, o que se menciona a respeito da EPTNM na BNCC e nas resoluções escolhidas como *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - NAS/PELAS TRAMAS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44).

No presente capítulo, serão empreendidas as análises de recortes⁸ dos documentos escolhidos, à luz das ferramentas elencadas na parte teórica deste trabalho. Trata-se de recortes extraídos da BNCC (2017) e da BNC-formação docente inicial (2019) e BNC-formação continuada (2020).

As análises visam compreender (efeitos de) sentidos, por meio da materialidade linguística (palavras ou expressões) na relação com as formações discursivas acerca da/sobre a Educação e manipulação dos sujeitos para forma(ta)r o docente, o discente e a Educação, de modo geral, aos moldes da racionalidade neoliberal. Vale ressaltar que se julgou importante incluir recortes da BNCC visto que o próprio documento afirma que será a base para mudanças propostas para a formação docente.

A análise se divide em duas subseções: na primeira, analisamos alguns recortes da BNCC que subsidiaram as reformulações das políticas curriculares de formação docente; na segunda, alguns recortes da BNC-formação inicial (2020) e da BNC formação continuada (2019) que corroboram para a perpetuação de uma política neoliberal no contexto educacional.

3.1 Procedimentos metodológicos e ferramentas discursivas

Como já mencionado, a presente pesquisa se propôs a problematizar as reformulações para a formação docente inicial e continuada, promulgadas em 2019 e 2020, alinhadas à racionalidade neoliberal, vislumbrando possíveis implicações nos/para os caminhos da docência.

⁸ A definição de recorte encontra-se em Orlandi (1984, p. 14): “um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Recortes são “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”.

Inicialmente, gostaríamos de nos aventurar em questões relativas à desigualdade social, mas ao longo de seminários e estudos mais aprofundados, percebemos que a maneira como a educação e a formação docente é parte de estratégias que consolidam e reafirmam discursos de manutenção da desigualdade social e, para fazer essa leitura crítica do contexto educacional nacional, em especial no que tange à formação docente, que recorreremos à AD, que, como afirma Orlandi (2020, p. 19), tem o objetivo de “compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento”, ou seja, lança-se mão de procedimentos de análise da materialidade linguística do discurso, porém, o sujeito, a ideologia, a história, entre outros elementos relativos às condições de produção de discursos são considerados para a análise de um discurso que não mais pode ser considerado neutro (ORLANDI, 2020).

O discurso é uma categoria fundante do sujeito, do saber, do poder, da verdade, da subjetividade. [...] o discurso está em uma relação direta com o sujeito, como o que o constitui, ou o produz, e em relação direta com a história, visto que a história determina/possibilita a existência do discurso (FERNANDES, 2012, p.18-19).

A pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, além da AD como fundamentação teórico-metodológica, foi dirigida pela natureza qualitativa que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Trata-se também de uma pesquisa documental, por partir de materiais que “não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55). Nesse caso, partimos dos documentos legais que tratam da formação docente inicial e continuada, resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2020 e resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, respectivamente e da BNCC (2017). Cabe ainda mencionar que o levantamento bibliográfico feito servirá de aporte para as análises dos recortes selecionados.

Para esta dissertação, três ferramentas conceituais da AD são chaves: formação discursiva, discurso e sujeito, a serem abordadas a seguir, pois servem de base para compreensão das tramas que envolvem a construção sócio-histórica da legislação que trata da formação docente.

De acordo com Orlandi (2000, p. 15), “na análise do discurso busca-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral,

constitutivo do homem e da sua história”, ou seja, a análise do discurso é uma ciência da linguagem que estuda a produção de sentido que ocorre na relação entre a língua, o sujeito e a história.

Iniciaremos a exposição sobre as ferramentas conceituais da AD a partir da *formação discursiva* (FD), derivada da obra de Michel Foucault *A Arqueologia do Saber* (1969). Segundo Pêcheux (1990, p. 314 *apud* FERNANDES, 2012, p. 24), a noção de formação discursiva não se refere a “um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente ‘invadido’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais”. Em outras palavras, na perspectiva pêcheutiana, as formações discursivas são elementos relacionados diretamente com as formações ideológicas, ou seja, referem-se ao que é dito/discursivizado em determinada época e contexto histórico-social.

Por outro lado, a título de complementação, o conceito de formação discursiva na perspectiva foucaultiana, segundo Fernandes (2012), se concentra em sobreposições de enunciados através da história, são modos próprios de “dizer” pelos quais o sujeito se inscreve, dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Para os estudos de cunho discursivo, é importante esclarecer o que se entende por discurso. A AD “toma o discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em uma relação direta com a história” (FERNANDES, 2012, p. 16). No discurso, tem-se a ação política e apresentam-se as posições ideológicas do sujeito e os espaços sociais presentes ali. Nesse sentido, é possível perceber as relações de poder atuantes no discurso, pois essas relações alteram o campo de atuação do sujeito e, assim, podem também modificar o seu discurso (FERNANDES, 2012). O discurso em si é a construção linguística junto ao contexto social e histórico, no qual o sujeito está inserido. Nessa construção linguística em que esses discursos são produzidos, devem ser considerados os sujeitos, o contexto social, as escolhas das palavras e das imagens. Com essas observações, poderá se revelar o local de fala de cada sujeito, como observado por Fernandes (2012, p. 48), que define o discurso como “o lugar de dizer e o direito de falar privilegiado ou exclusivo de algum(ns) sujeito(s) em detrimento de outro(s)”. O discurso compreende, assim, além da manifestação da língua, elementos como valores, princípios e significados que estão além do texto, ou seja, é possível pelo discurso identificar e compreender a relação do texto com o sujeito e o contexto no qual foi produzido.

E por fim, trazemos a terceira ferramenta conceitual da AD, cara a esta pesquisa: sujeito. As análises foucaultianas sobre sujeito abordam também a relação de poder e “suas diferentes manifestações diante dos diferentes segmentos sociais, em diferentes momentos históricos de sua existência” (FERNANDES, 2007, p. 52). Sendo assim, o sujeito em Michel Foucault surge como fruto de discursos permeados por relações de poder. Para Michel Pêcheux (1995), além de sua formação sócio-histórica, assim como Foucault, o sujeito é formado também pelo viés ideológico, ou seja, “trata-se portanto de pensar em o sujeito como objeto historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores” (REVEL, 2005, p. 84). Esse sujeito, pode-se considerar fruto das conexões dos discursos que nos são impostos e as práticas de poder que capturam e (des)constroem a nossa subjetividade (REVEL, 2005).

Diante do exposto, o contexto sócio-histórico-ideológico é de suma importância para que se possa compreender esse sujeito construído através da legislação educacional de formação docente, implementada pela nova DCN-formação. Na AD, esse contexto, chamado de condições de produção do discurso, no qual se estabelece a relação do sujeito e da linguagem, são os “processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2020, p.16). Assim sendo, esse sujeito histórico que, através de uma “nova” construção social das condições de produção do discurso, é “livre” para fazer suas escolhas desde que atenda aos anseios ideológicos produzidos pela sociedade neoliberal.

Em seguida, passaremos para as análises dos recortes que corroboram para ilustrar o imbricamento da formação docente e da racionalidade neoliberal, até aqui já explicitado. Assim, começaremos com os apontamentos da BNCC que alinham essa intencionalidade do currículo e da formação docente com viés neoliberal, em seguida, recortes que tratam da forma como o docente será subjetivado nessas novas diretrizes e, por fim, teceremos algumas considerações sobre a intencionalidade do Estado de afastar-se de suas obrigações para favorecer as demandas neoliberais.

3.2 Forma(ta)ção docente e neoliberalismo

Inicialmente, pensamos em tratar das políticas próprias para a formação docente, mas, ao longo do levantamento inicial, foi possível verificar que as políticas sobre a docência

tiveram seu ponto de partida na BNCC (2017). Por esse motivo, nosso primeiro gesto de análise se dará pelos recortes da BNCC que tratam da formação docente no país devido a sua articulação com os outros documentos que analisaremos mais adiante.

RD1⁹: [...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir **para o alinhamento** de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores [...] (BNCC, 2017, p. 10, grifo nosso).

Como já trabalhado anteriormente, a BNCC foi o fio condutor de todas as outras alterações para a formação docente, garantindo de forma clara a intencionalidade de alinhar a formação docente para atender as demandas da racionalidade neoliberal. E subsequente à BNCC, foram promulgadas a BNC-formação e a BNC-formação continuada. Este alinhamento pode provocar, enquanto efeito de sentido, uma homogeneização da Educação ao longo do país, apagando as diferenças regionais.

RD2: A BNCC por si só **não alterará o quadro de desigualdade** ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança **tenha início** porque, além dos currículos, **influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.** (BNCC, 2017, p. 5, grifo nosso).

No recorte acima, parte-se da desigualdade, latente em nossa sociedade, e se alega que a BNCC não será capaz de, por si só, diminuir seus efeitos, mas pode ser o início de mudanças. Porém, trata-se de um discurso falacioso visto que, como afirmou Laval (2019), o neoliberalismo perpetua e reforça as condições de desigualdade através do favorecimento de velhas práticas das camadas mais abastadas da sociedade.

Outro ponto a ser destacado nessa afirmação de que a BNCC sozinha não consegue combater a desigualdade é a presença de um outro discurso, ainda que abafado, muitas vezes, não ouvido, que denuncia a responsabilidade do Estado para com o combate à desigualdade, já que a BNCC não será capaz sozinha, ela precisa de ajuda, e ajuda governamental, por meio de financiamento, de incentivo à docência, de políticas de valorização da Educação e do professor, de incentivo à cultura, de melhores salários, de segurança, entre outros. Nesse sentido, vemos que o recorte pode remeter-nos a algumas pequenas considerações sobre a

⁹ Recorte discursivo: trazemos os recortes discursivos centralizados para melhor visualização e diferenciação das citações.

necessidade de socorro para que a Educação consiga vislumbrar qualidade e equanimidade para todos os sujeitos.

Ademais, reconhecemos que o RD1 nos remete, majoritariamente, à (auto)responsabilização dos sujeitos, docentes e discentes, por seu sucesso ou fracasso, um sujeito que aceita a realidade na qual está inserido, com pouca ou nenhuma intenção de questionar, apenas de buscar atender as demandas exigidas pelo mercado. O governo atinge seu objetivo agindo para que o indivíduo respeite as regras impostas pelo capital, forma(ta)ndo um indivíduo inteiramente econômico no sentido de gerenciar sua vida como um capital humano a ser explorado. Essa autorresponsabilização se dá pela falta de atuação do Estado em oferecer uma educação de qualidade. Para suprir a falta do Estado, esse sujeito, para conseguir se estabelecer na parcela populacional considerada de sucesso, buscará uma educação que poderá permitir maiores chances de êxito no setor privado, já que a educação oferecida pelo setor público, como mencionado na BNCC(2017), em si não dará conta de amenizar ou acabar com a desigualdade social existente na sociedade, sendo assim não oportunizará chance de sucesso no mercado de trabalho.

Logo em seguida, quanto à formação docente inicial e continuada, RD1 afirma o alinhamento entre a BNCC e os documentos norteadores da docência no país: *influenciará a formação inicial e continuada dos educadores*. Tal alinhamento também aparecerá no RD2.

Ainda sobre o RD1, afirma-se que essa condução da formação docente, pautada na BNCC, se dará em todos os seus níveis de aprendizado, desde “a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais”, ou seja, todo o processo educativo. Nesse sentido, reforçamos a importância da compreensão e problematização da BNCC (2017) visto que nenhum processo fugirá de sua trama.

Voltando ao alinhamento que se dará, tomando a BNCC como norteadora do que o professor deverá aprender a ensinar, um modelo de currículo com técnicas a serem aplicadas pelo professor que garantirá um *status* de professor tutor de conteúdos programáticos pré-definidos para o Brasil todo, independentemente de situações que fogem do controle da docência, como fome, precariedade estrutural das escolas, seca e outras situações de adversidade que se tem no Brasil devido a sua vasta territorialidade e grandes diferenças sociais e econômicas dentro de seu território, como observamos no recorte abaixo:

RD3: Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais **professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem**. Nesse sentido, **eles próprios devem assumir** uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 401, grifo nosso).

É possível perceber a presença da racionalidade neoliberal por meio de uma racionalidade educativa específica, a dos sujeitos autogerenciáveis (Nogueira-Ramirez, 2011; Veiga-Netto e Branco, 2013), isto é, espera-se que professor e aluno sejam responsáveis por si e devam assumir a responsabilidade pelo processo educativo durante toda sua vida, desonerando o Estado e suas instituições de sua parcela de responsabilidade.

O RD3 também nos remete ao discurso da TCH de modo a “incentivar” o desenvolvimento de características individuais, como afirmou Abreu (2021). Nesse sentido, o fator humano deve ser desenvolvido constantemente, visto que, é essencial para o desenvolvimento econômico do país. Essa ideia corrobora com os estudos que Foucault (2008a) de que, para a efetivação da arte de governar neoliberal, é necessário inculcar nos sujeitos que o sucesso depende, única e exclusivamente, do investimento de/em si mesmo. Para que a racionalidade neoliberal possa se perpetuar, ela trabalha a mente dos sujeitos, criando desejos a serem atendidos no sentido de que só será feliz ou só terá sucesso aquele que tiver algo a ser consumido, algo novo, algo moderno. Através dos discursos de que somos responsáveis por nós mesmos, cria-se em nossas mentes expectativas de sucesso com relação à Educação e que o professor, como responsável por transmitir esse conhecimento, tem a obrigação de fazer seu aluno chegar ao sucesso prometido pelo neoliberalismo.

Para que esse sucesso aconteça, é preciso investir em si, consumir cursos mais modernos, novas teorias pedagógicas, vendidos como garantidores de sucesso e, na boa intenção de manter-se atualizado, atualização que lhe é cobrada diuturnamente, o professor introjeta em sua mente que todo esforço será para garantir o bem de seus alunos, cabendo-lhe motivar-se e motivar seus alunos a desenvolver características individuais e trilhar certo caminho. Essas demandas são imediatas e têm que ser atendidas, pois deixar de investir em si é tratado como sinônimo de perda de tempo e, no modelo neoliberal, não se pode perder tempo, pois perder tempo é perder ou deixar de acumular capital.

O investimento em si é tratado como um bem de consumo, pois é parte de um fator essencial para o crescimento econômico, ou seja, o efeito de sentido que isso provoca é o de que investir em si é um fator essencial a ser explorado e, por isso, deve ser fomentado.

Quanto a ser *sujeito do processo* e ao *dever de assumir*, podemos depreender que se trata de responsabilidades individuais, uma vez que Estado se afasta desse investimento, não tendo responsabilidade sobre o sujeito. Esse sujeito deve, sozinho, se autofomentar e gerar seu crescimento econômico e, conseqüentemente, o do país. Devido a esta condução das condutas, pautada na autorresponsabilização, o sujeito que não consegue alcançar sucesso tende a não questionar a sociedade ou o Estado pelo modelo econômico, político e/ou falta de assistência social. Muitas vezes, acaba questionando a si mesmo e a sua (in)competência que não foi desenvolvida de maneira para atender às demandas exigidas dele pelo mercado. Podemos considerar que somos nós mesmos exploradores de nossa força de trabalho. A autoexploração, como diz Freire (1998, p. 15), se traduz como uma “malvadez neoliberal”. Outro recorte em que se observa um reforço da ideia da autogestão docente, já preconizada na BNCC (2017), encontra-se na BNC-formação inicial, no artigo 4º, parágrafo terceiro:

RD4: I - comprometer-se **com o próprio** desenvolvimento profissional; (BNC-formação, 2019, grifo nosso)

Aqui a autogestão neoliberal se faz presente no uso do pronome reflexivo *se* em *comprometer-se*, reforçado pelo uso do vocábulo *próprio*. Esse discurso de sujeito-professor-empresário de si, que deve assumir por/para si o sucesso e/ou o fracasso do processo educativo de seus alunos, nos remete aos estudos de Dardot e Laval (2016, p. 378) sobre a sociedade moderna, regida pelos preceitos neoliberais em que “cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar”.

Esse conceito de que cada sujeito é uma empresa foi incorporado pela Educação, que tem o dever de entregar um sujeito apto ao mercado de trabalho, comprometido consigo mesmo, autogerenciável. Nesse sentido, podemos observar que todo indivíduo é tratado por um trabalho, por sua profissão, sendo a nossa identidade o próprio trabalho, isto é, não pode existir dentro do contexto neoliberal um sujeito sem ofício, sem seu trabalho. Somos conduzidos para trabalhar como uma empresa, gerenciar a vida como se gerenciássemos uma empresa e viver para isso (DARDOT; LAVAL, 2016). Existe aqui um empresariamento da vida e a Educação se torna mecanismo de perpetuação desse modelo de gestão neoliberal, auxiliando a manter a população ignorante do seu processo de autoexploração.

Esse recorte nos permite refletir, observando, sobre a existência de um discurso de que a melhoria da Educação no país é responsabilidade do professor, que deve capacitar-se para

lidar com as dificuldades que aparecem em seu cotidiano. A cada dificuldade apresentada, o docente deve buscar um novo curso, uma nova especialização, uma nova ação visando alcançar o sucesso e superar os “obstáculos”, que não são exclusivos do campo educacional. Assim como os outros trabalhadores, o docente condiciona o próprio sucesso a um investimento individual e acaba assumindo, por vezes inconscientemente, o compromisso de entregar ao mercado de trabalho sujeitos que também serão trabalhadores explorados e ignorantes da própria condição.

Ainda na BNC-formação, podemos entrever o sentido de professor como empresário de si, autônomo e autorresponsável:

RD5: VI - fortalecimento da **responsabilidade**, do **protagonismo** e da **autonomia** dos licenciandos com o **seu próprio** desenvolvimento profissional; (BNC-formação, 2019, grifo nosso).

Novamente, observamos o uso de *próprio* para substanciar que os adjetivos/características que o professor deve desenvolver ao longo da sua carreira são de responsabilidade dele mesmo, ou seja, autogerenciar suas habilidades em cursos e especializações, pagos do seu próprio bolso, no sentido de estar comprometido consigo mesmo e com seu desenvolvimento pessoal e profissional. A estratégia das políticas neoliberais é individualizante, captura o sujeito como se sua “realidade” fosse algo pessoal, exclusiva, desvinculada da própria sociedade. Sobre o nexo educação-neoliberalismo, é preciso recusar uma leitura não crítica do afastamento do Estado de sua responsabilidade para com a sociedade, terceirizando-a aos sujeitos. Essa terceirização, muitas vezes, é naturalizada e internalizada nos dias atuais.

Cabe aqui nos atentarmos para as características do bom professor, citadas na legislação, já preconizadas na BNCC: *fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia*. Esses atributos devem ser desenvolvidos pelos *próprios* professores, e mais, cabe a eles desenvolvê-los nos alunos e, por isso, a formação docente se tornou alvo de mudanças que possibilitem inculcar nos jovens esses discursos que escondem o fato de que o Estado abandona os sujeitos, mas exige deles constante desenvolvimento pessoal e profissional para atender às demandas do mercado, o que destoa totalmente do que preconiza a LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado”.

Através desse alinhamento com a racionalidade neoliberal, a Educação garante uma subjetivação humana baseada na lógica de mercado, forma(ta) esse novo sujeito que Foucault (2008a, p. 311) chamou-se de “empresário de si”. A ideia de sujeito produtivo e competitivo, que surgiu no campo econômico, foi estabelecida como um sujeito padrão no campo educacional e incorporada nos discursos educacionais como característica garantidora de sucesso. Assim, torna-se cara para as análises sobre a formação docente essa aproximação de um professor que também é empresário de si.

A BNC-formação-continuada também traz em diversos recortes o vocábulo *próprio* para reforçar um compromisso individual que o docente deve ter com seu desenvolvimento. Para ilustrar, trazemos o artigo 5º da diretriz de 2020, que nos chamou a atenção:

RD6: VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado **próprio** e dos alunos, **como parte indissociável do processo de instrução** [...] (BNC-formação continuada, 2020, grifo nosso).

Em suma, ao longo de todo o texto da BNCC e das resoluções que tratam da formação docente, a palavra *próprio* é usada como reforço da partícula *se*, como em *comprometer-se*; *centrar-se*; *desenvolver-se*, entre outras, para reforçar que cada sujeito é responsável por si, seja ele criança ou adulto, discente ou docente.

A Educação traçada para atender as demandas neoliberais cria uma ilusão de independência, de autossuficiência nos sujeitos, o que contribui para garantir maior servidão ao trabalho, aumentar o lucro de pequenos grupos dominantes. Como afirma Foucault (2013, p. 291), “é um mecanismo de poder que permite que tempo e trabalho, mais do que riqueza e mercadorias, sejam extraídos dos corpos”. A Educação, através de políticas públicas curriculares de formação docente, por meio da autorresponsabilização, do empresariamento de si, corrobora para a alienação ao forma(ta)r uma população que ignora a própria condição de uma exploração de seu trabalho, agora velada em discursos de liberdade amplamente defendida pelo setor empresarial, diferentemente da forma mais escancarada como funcionava na escravidão (DARDOT; LAVAL, 2016).

Outro destaque nesse recorte é a palavra *instrução* que faz com que a Educação regrida ao modelo de Educação dos anos 70, o modelo tecnicista, que passa a ideia de uma organização e transmissão mecânica de conhecimento, sem que este seja problematizado, sem espaço para discussão ou questionamentos. Nesse modelo, há mera transmissão de

conhecimentos previamente estabelecidos e o professor torna-se instrutor que recebe um conteúdo pronto para ser repassado aos alunos (TARDIF, 2020).

Concluindo esta seção, pode-se dizer que a BNCC produz um efeito cascata sobre a Educação, reafirmando conceitos neoliberais, desde o currículo estudantil até a formação docente, em todos os seus níveis, visando à produção de um sujeito neoliberal que, na perspectiva de Foucault (2004), se trata de um sujeito dócil, manipulável através da Educação para atender aos desígnios de uma sociedade marcada pela competitividade, pela individualidade e pela aceitação de que cada um é responsável e empresário de si, o que se distancia de uma educação holística, crítica e humanizadora de Freire (1998), como aponta Veiga-neto (2017).

No próximo recorte, vamos destacar características fundantes do sujeito neoliberal que se deseja construir, especialmente, na formação docente, foco deste trabalho. Na preocupação de Foucault (1995) com a construção do sujeito e do que era feito dele, fica evidenciada a interferência na (re)construção da subjetividade por meio da inserção de características úteis para o sucesso. Observa-se que alguns vocábulos que nos remetem à FD neoliberal são usados nas legislações educacionais como observado nos próximos recortes.

RD7: VI - **fortalecimento da responsabilidade**, do **protagonismo** e da **autonomia** dos licenciandos com o **seu próprio** desenvolvimento profissional (BNC-formação, 2019, grifo nosso).

Nesse recorte, temos características absorvidas da TCH. De acordo com Abreu (2021), o fator humano era/é essencial para o crescimento econômico de um país e, nesse sentido, é preciso inculcar essas características úteis ao sujeito que irá ocupar lugar no mercado de trabalho. A TCH promove, simultaneamente, a autorresponsabilização e a construção de competências e habilidades essenciais ao mercado de trabalho, que são estabelecidas como padrão para se obter o sucesso na vida. E, quando alocada como “qualidade” exigida do professor, o sentido proposto de *responsabilidade* não está ligado a uma responsabilidade coletiva e social, mas uma autorresponsabilização para com suas ações e as consequências delas, uma característica imposta ao sujeito como ser individual, como empresário de si.

Em seguida, é utilizado o substantivo *protagonista*, às vezes substituído por *autoria* na BNCC, que também nos remete a uma característica própria e desenvolvida por si, além da palavra *autonomia*, indicando um ser autônomo, também uno, individual. Reforçam-se essas

características com o uso de *seu próprio*. Nesse sentido, o discurso de professor *protagonista* parte da formação ideológica neoliberal que permeia a educação, conduzindo os professores para formar sujeitos com foco no desenvolvimento profissional (TCH) e que, como alertavam Freire (1998) e Tardif (2020), podem ser apenas meros transferidores, instrutores do conhecimento.

Ainda sobre o mesmo recorte, vale ressaltar que temos outro complemento do currículo para o docente, o “protagonismo”, discurso copiado da BNCC (2017), com termos sinônimos como “aprendentes”, “criadores”, “empoderados” e “autoria”. São elementos discursivos que trazem a ideia de que todos são atores principais e únicos de sua vida, tanto docentes quanto discentes, retomando aqui a ideia já trabalhada durante o trabalho sobre a figura do docente empresário de si.

A utilização de vocábulos de afirmação positiva, de empoderamento, é uma importante estratégia para a não compreensão, ou minimização da existência de outras problemáticas sociais, fatores sociais negativos, que impedem um sujeito de alcançar essa liberdade, esse sucesso traduzido em acúmulo de capital, de consumo de bens prometidos pela racionalidade neoliberal. O professor, nesse sentido, absorve esse discurso em uma tentativa, nem sempre consciente, de minimizar as dificuldades por ele mesmo enfrentadas em sua prática educativa e por seus alunos.

Ainda sobre as características esperadas do docente, temos:

RD8: VI - **Submissão**, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de **comportamentos condizentes** com a importância social dos profissionais de educação como **modelos de comportamento** (BNC-formação continuada, 2020, grifo nosso).

Um professor *submisso* é um professor que obedece, que não questiona, ou seja, depreende-se do recorte que ao professor está sendo imposto um poder sobre suas ações. Esse professor (des)construído que não forma para uma educação crítica, poderá tornar-se submisso aos desígnios do neoliberalismo, aceitando as características que lhe são impostas, sem, muitas vezes, dar-se conta de tal submissão. Esse docente passa a ser um tutor, um técnico que aplica os conteúdos listados em um programa, sem questionar o porquê de ter que atender a um conteúdo e não o outro e, assim, esse professor também pode forma(ta)r seus alunos, tornando-os (mais) submissos, oprimidos em suas ações.

Como nos esclarece Foucault (1996), o poder permeia nossas relações, ninguém está livre das relações de poder e saber e, no neoliberalismo, a “evolução” da arte de governar faz a gestão das condutas. Trata-se da arte de fazer obedecer, de ser submisso sem que necessariamente se dê conta disso (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, a escola, a Educação e o docente são partes de uma estrutura que reafirma e legitima o poder de punir, vigiar, controlar, conduzir a vida dos sujeitos, o que passa a ser visto como natural, como aceitável, como correto pela sociedade (FOUCAULT, 2004). Isso vai ao encontro do que Foucault (1979) explanava sobre as relações de poder, que elas não advêm de apenas um lugar, o poder estatal, por exemplo, mas elas são tramas que permeiam a sociedade, assim, enquanto o professor é subjetivado, ele também subjetiva seu aluno em sua prática docente, podendo atuar como um braço do neoliberalismo.

No que tange ao *comportamento condizente* exigido do docente, podemos inferir que, novamente, há uma gestão da conduta dos sujeitos, especialmente, do professor, que deve ter uma conduta padrão, harmonizada com as necessidades do mercado de trabalho, impostas pelo neoliberalismo. Os vocábulos deste recorte apontam para a redução ou eliminação de comportamentos indesejáveis e para a aquisição de comportamentos socialmente desejáveis, conformes ao padrão da sociedade moderna. Em suma, apontam para a forma(ta)ção de um professor não crítico, não humanizador e limitante. Este comportamento esperado se alinha ao viés conservador de que trata a política de direita, de acordo com Arrais (2016). Segue-se a uma política da direita, do conservadorismo e subjugamento do comportamento. Assim como tratado por Foucault (2004), aqueles sujeitos que fogem da “normalidade”, desse comportamento condizente, são excluídos/punidos da sociedade.

Na BNC-formação, no anexo I, que trata das competências gerais da formação docente, são elencadas dez competências que devem ser adquiridas pelo professor em sua formação. Primeiramente, vejamos o que se entende por competência.

RD9: Na BNCC, competência é definida como a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes** e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do **pleno exercício da cidadania** e do **mundo do trabalho** (BNCC, 2017, p.10, grifo nosso).

Esse conjunto de competências elencadas na BNCC e que, agora, fazem parte das competências exigidas dos professores, são oriundas das TCH, que cabe recordar, são estratégias para conduzir as condutas dos sujeitos, com o intuito de fortalecer as elites e (re/des)construir os sujeitos, forma(ta)ndo-os em sujeitos educáveis aos moldes necessários da

racionalidade neoliberal, com amparo legal do Estado, como afirma Nogueira-Ramirez (2011).

Quanto ao fator trazido como pleno *exercício da cidadania* como qualidade de ser cidadão, vamos esclarecer que cidadania remete a um fator coletivo, uma construção para uma sociedade mais justa e igualitária, como preconizado na CF/88. Para que um sujeito possa ser considerado cidadão, ele tem direitos e deveres e, entre esses direitos, está a educação, como afirma a própria BNCC (2017, p. 461) [...] “direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro”. Ao mesmo tempo, esse cidadão, como afirma Dardot e Laval (2016, p. 115), ocorre pelo Estado a garantia de direitos inclusive da “concorrência e da estabilidade monetária”. Nesse sentido, através da Educação, é possível garantir o direito da concorrência, pressuposto da racionalidade neoliberal. Esse sujeito se torna, pela condução feita através da educação, um “cidadão-consumidor” para a sociedade do direito privado, da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 113). Dito de outro modo, o conceito de cidadão está atrelado à manutenção de um sujeito que irá se capitalizar para atender ao mercado e para o mundo de trabalho. Trata-se de forma(tar) um cidadão-consumidor, empresário de si, abandonando, assim, uma formação holística, omnilateral, com a visão de coletividade, essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária em direitos e deveres. Como menciona Foucault (2004), essas exigências atuam sobre a (des)construção de um sujeito que deve ser produtivo para a sociedade. Assim, estabelecendo um padrão de sujeito docente que será exigido a partir desses documentos, fica claro esse alinhamento entre a Educação e a arte de governar neoliberal (condução das condutas), que abandona uma educação para a criticidade, reforça o individualismo em contraposição ao bem-estar coletivo e prioriza o ensino técnico em detrimento do ensino científico.

Em outro recorte, retirado da BNC-formação, observamos a presença de diferentes FDs, inclusive contrastantes ao que foi proposto na BNCC, que podem nos remeter ao resgate de uma educação para a coletividade.

RD10: Agir e incentivar, pessoal e **coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BNC-FORMAÇÃO, 2019, p. 13).

Coletivamente e com autonomia nos remetem a algo contraditório, que parece difícil de acontecer, ou seja, o fato de um sujeito preocupar-se com o coletivo e ser autônomo ao

mesmo tempo. Aqui, a antítese, a nosso ver, parece produzir o efeito de sentido de lembrar ao leitor, ao docente, objeto de ação dessa lei, que ainda existe uma sociedade coletiva, apesar de a racionalidade vigente reforçar o individualismo, disfarçado, algumas vezes, de autonomia.

Ressaltamos também a presença do vocábulo *resiliência* no recorte que, de acordo com os dicionários de língua portuguesa, significa a capacidade de o sujeito lidar com problemas, com a má sorte, adaptar-se a mudanças, superar e resistir às adversidades, e ainda sim, manter-se positivo. A *resiliência* nos referidos documentos parece ser usada como instrumento para a disseminação de uma certa conduta dos indivíduos, atrelada à arte de governar e usada para garantir um sujeito adaptável. Assim, aproveitando-se desse discurso de superação de problemas, a resiliência garante uma forma de promoção da racionalidade neoliberal, o incitamento ao autogerenciamento e à adaptação às exigências do jogo neoliberal sem, ou quase sem nenhum questionamento sobre as condições adversas que se abatem, especialmente sobre as camadas mais populares. Nesse sentido, o professor tem o papel de trabalhar em seus alunos essa perspectiva de vida, de adaptação e de sujeição como método de alcançar o tão esperado sucesso, pois aquele sujeito que consegue superar as adversidades que a vida lhe impõe é um sujeito, de acordo com o neoliberalismo, que está mais propício a ser um vencedor. O termo *resiliência* aponta para a precarização do trabalho docente, no sentido de que, por exemplo, mesmo doente, o professor deve ser capaz de exercer sua atividade laboral.

Novamente, existe um afastamento das obrigações do Estado para com os cidadãos, que estão jogados à própria sorte. Essa sorte está construída - ou não - com seu capital humano, como estabelece as legislações atuais sobre o currículo e a formação docente.

Para finalizar as análises, observamos a (ir)responsabilidade do Estado diante dessas mudanças para a formação docente e, como já tratamos durante levantamentos anteriores, uma das características da racionalidade neoliberal, é a desoneração do Estado, a este respeito, trazemos a seguir um recorte da BNC-formação.

RD11: XI - estabelecimento de **parcerias formalizadas** entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o **planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas** previstas na formação do licenciando; (BNC-formação, 2019, p. 04).

Quando se fala em parcerias entre setor público e privado, encontramos os termos: *compartilhamento de responsabilidades*, na BNCC (2017, p. 36) e *parceria formalizada na*

BNC-formação (Art. 7, inciso XI) que podem, a princípio, ser entendidos como uma responsabilidade colaborativa entre os setores. Entretanto, o recorte acima aponta para uma transferência das obrigações e do próprio poder de Estado para o setor privado, tendo em vista que cabe a este executar as políticas públicas. Essa parceria, nas palavras de Foucault (2004), faz parte das estratégias da arte de governar, afastando o Estado de sua obrigação de assistir aos menos favorecidos, colocando essa responsabilidade junto ao setor privado, abrindo a possibilidade de privatizações de setores essenciais, entre eles a Educação. Essa entrada neoliberal reconfigura processos de trabalho, utilizando-se da Educação como maneira de redefinição do papel social das escolas, tornando-as (re)produtoras de conceitos neoliberais. Para Laval (2019, p. 65), atualmente, “a educação visa à formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil”. Inculca-se nas mentes dos sujeitos que melhor serviço é oferecido pelo setor privado e, utilizando-se desses discursos, inculca-se que o setor privado poderá ofertar uma educação de melhor qualidade, desqualificando o setor público e seus serviços, explorando todos os eixos ligados à Educação.

Em outro recorte, observamos a mesma sinergia da racionalidade neoliberal, especificamente, para a formação docente.

RD12: XI - estabelecimento de **parcerias formalizadas** entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais **para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas** previstas na formação do licenciando (BNC-formação, 2019, p. 04).

Há uma alegação nesse discurso de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e, por isso, devem receber suas tarefas prontas. É possível observar uma precarização inclusive do processo de gestão democrático, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pois o professor e a comunidade escolar, interessados no processo de elaboração das diretrizes educacionais não participam do processo de construção, visto que, todo o processo educacional é montado pelas parcerias público-privadas, desde o currículo escolar até a gestão democrática da escola, perpassando o controle das condutas (processos) através de avaliações que possam garantir essa condução da educação pela/para a racionalidade neoliberal. Desse modo, os chamados “produtos” “pedagógicos comercializados escapam ao controle dos produtores e podem circular sob o controle exclusivo da diretoria, como mercadorias certificadas pela instituição universitária” (LAVAl, 2019, p. 61). Esse

processo reforça a visão de professores instrutores para atender uma educação tecnicista, especialistas de conteúdo (GATTI, 2013), ou como afirma Laval (2019, p. 80), os professores se tornarão “guias, tutores e mediadores da aprendizagem” que atendem às demandas repassadas pelo próprio mercado.

Em suma, ressaltamos que a análise não visa esgotar os documentos em sua totalidade, porém, buscamos exemplificar a presença imperativa da racionalidade neoliberal nos referidos documentos através da análise de alguns recortes. Na AD, não se advoga em direção a uma única leitura/interpretação, mas gestos de leitura/interpretação embasados teórico-metodologicamente, partindo as condições de produção sócio-histórico-ideológicas e de pistas fornecidas pela materialidade linguística que nos remetem a FD, essas sempre heterogêneas. Já partindo para o fim de nossas reflexões traremos duas possíveis brechas que atendam ao nosso último objetivo de apontar a possibilidade de uma postura problematizadora do docente nesse processo como uma forma de resistência.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS: BRECHAS PARA RESISTÊNCIA

Iniciamos por retomar nosso objetivo principal, o de compreender e problematizar o contexto social e histórico da formação docente e sua relação com a racionalidade neoliberal como meio de forma(ta)ção da subjetividade docente, materializada nos documentos e discursos que tratam da formação docente inicial e continuada no país.

A fim de alcançar nosso objetivo principal, tratamos de descrever as condições de produção das políticas de formação docente a partir da BNCC (2017), que culminaram nas diretrizes de formação docente inicial e continuada CNE/CP nº02 (2020) e CNE/CP nº01 (2019). Levantamos pontos de convergência que propiciaram ao neoliberalismo maior interação com a Educação, especificamente com a formação docente no país, rastreados na materialidade linguística dos documentos escolhidos e, por fim, apontaremos aqui nesta seção final a possibilidade de resistência por meio de uma formação docente problematizadora diante de todo esse contexto.

Antes, contudo, devemos ressaltar, sobre essa dissertação, que os estudos pelas ferramentas foucaultianas nos permitem outros modos de problematização que são essenciais para compreender as “novas” reformulações políticas dadas para a docência no país. Para o trabalho do professor, problematizar os discursos impostos pela racionalidade neoliberal parece-nos necessário, sobretudo, quando percebemos a urgência como essas reformulações são feitas e aprovadas, com objetivos estranhos à própria função docente. Nesse caminho, contrário à formação docente neoliberal, entendemos como contribuição foucaultiana para a educação ressaltar a positividade do poder, que emana de todos nós e não apenas de um órgão central, uma força regular que move e atua em todos os sujeitos em todas as instâncias sociais, não havendo como fugir. Porém, o autor também salienta que é nas malhas do poder que podemos vislumbrar uma construção que fuja da ação de individualização imposta pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, o poder é produtor e produz os sujeitos de que cada sociedade precisa, ou seja, o poder é uma prática social constituída historicamente e como prática social se estabelece por toda parte provocando ações sobre ações (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, as ações podem não ser apenas individualizantes, mas podem gerar diversos outros modos de viver em sociedade e de se fazer Educação.

Iniciamos nossa pesquisa com duas perguntas norteadoras, que retomamos aqui: 1) qual a concepção de formação docente nas novas diretrizes propostas para a formação docente

entre os anos de 2017 até 2020; 2) quais implicações podem já ser percebidas para a formação docente após essas reformulações?

Como relação à primeira, o que mensuramos após as análises nos remete à possibilidade de forma(ta)rmos um professor técnico, precarizado, autogerenciável, autogovernável, autossuficiente para si e para seus alunos, aos moldes da TCH e da racionalidade neoliberal, abandonado pelo Estado, mas cobrado por ele.

No que tange à segunda pergunta, ainda não temos um corpo docente formado para se empreender análises de dados, mas, com base nos estudos teóricos empreendidos, podemos esperar uma formação docente voltada para o ensino técnico, mais preocupada em oferecer profissionais ao mercado de trabalho e afastada do ensino propedêutico, crítico e reflexivo. Isso torna a educação, especialmente a pública, ainda precarizada observando um crescimento do abismo educacional já existente entre o ensino público e privado, visto que as escolas particulares oferecerão uma melhor qualidade e quantidade de itinerários, ou seja, os alunos oriundos do ensino público, mais precarizado, terão menos oportunidade de acesso a todos os itinerários formativos, sugeridos na BNCC, terão maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o que pode condená-los a empregos mais precários. Nesse contexto, é possível vislumbrar um reforço da desigualdade social já latente em nossa sociedade. Quanto à EPTNM, ainda é necessário haver discussões sobre a implementação de uma legislação específica para este nível educacional que verse, entre outros, sobre a contratação de docentes com notório saber e sem a formação pedagógica exigida para outras modalidades educacionais, a fim de conduzir, mesmo na educação profissional, uma reflexão crítica sobre a relação da técnica e da função social do trabalho.

A análise empreendida corrobora para explicitar que as ações e os efeitos do neoliberalismo na Educação são sentidos na adoção da lógica de mercado neoliberal e na forma(ta)ção do sujeito-empresa, do professor-empresa, aluno-empresa. Essas ações conduzem a Educação como uma área estratégica, com base nos interesses das classes dominantes, e a utiliza como meio de exploração lucrativa, mantendo o nível de desigualdade controlado. Esse meio de conduzir a Educação e a própria forma(ta)ção docente nos afasta da possibilidade de alcançarmos uma sociedade idealizada pela própria CF/1988, mais justa, igualitária e com a Educação como direito de todos, pois, por meio da Educação, seria possível garantir o acesso universal à cultura e um combate mais efetivo às desigualdades sociais (LAVAL, 2019).

Sobre o neoliberalismo, Foucault (2008a) afirma não emitir juízo de valor, em nenhum aspecto por ele analisado, porém essas mudanças sociais devem ser analisadas “se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar” (VEIGA-NETO, 2017, p.26). Assim sendo, dentro da perspectiva foucaultiana, ousamos sinalizar duas brechas que podem ajudar ao docente, desde o ensino básico ao superior, em especial os da EPTNM, a esquivar-se das tramas do neoliberalismo, salientando que, na perspectiva adotada, não se pretende fornecer receitas prontas e definitivas, a serem seguidas, rumo à eficácia e eficiência, por exemplo, mas salientar a importância de estarmos abertos a possibilidades outras de ser, de viver e de educar(-se).

A primeira brecha de resistência refere-se a manter em si uma luta contra a dominação da racionalidade neoliberal, manter uma postura crítica diante dos conceitos impostos através dos estudos sobre os processos educacionais, lembrando que quando Foucault (1995) demonstra grande preocupação com a construção do sujeito e do que era feito dele/nós, ele nos propõe uma maneira de questionar os modos de pensamento refletidos nos acontecimentos históricos com objetivo de compreender como nos formamos e como é possível libertar-se daquilo que nos formou.

A palavra “problematização”, que reflete a busca do pensamento crítico foucaultiano e que usamos nessa dissertação, é o “verdadeiro exercício crítico” Revel (2005, p. 71) em uma recusa a respostas metódicas e em solução de problemas a partir de respostas comuns, no sentido de que é preciso compreender para melhor resistir, ir à origem do problema e interrogar sua formação para então compreendê-lo e assim aceitá-lo ou rejeitá-lo (REVEL, 2005). Um docente que se propõe a problematizar recusa as respostas fáceis, as autoexplicativas.

A segunda brecha que sinalizamos é que conduzir nossas vidas em uma determinada direção não é um resistir passivamente, mas envolve conhecimento de si mesmo e da sua história, um cuidado de si para se proteger e poder seguir em outra direção e, como consequência, podermos vislumbrar uma nova conduta ou uma “contraconduta como forma de resistência a essa governamentalidade [que] deve corresponder a uma conduta que seja indissociavelmente uma conduta para consigo mesmo e uma conduta para com os outros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 400). É essa nova maneira de conduzir a si mesmo que, na visão foucaultiana, poderá tornar possível a transformação do outro, condutas que vão gerar a

cooperação necessária, um caminho para a educação libertadora, como sonhou Freire e esperamos todos.

Esse conhecimento de si envolve numa filosofia foucaultiana do “cuidado de si”, que se trata de desorganizar as ideias em um processo de transformação de si mesmo e dos outros por consequência, ou seja, “desassossego ao lidar com nossas faltas e equívocos que a sociedade contemporânea neoliberal procura tamponar por meio da banalização do cuidado, a serviço da ideologia neoliberal” (AZEREDO, 2018, p. 36). É nesse sentido que tomamos o cuidado de si através do conhecimento com um caminho para condutas de resistência, nas quais será possível transformar a nós e aos outros e conduzir os sujeitos a caminhar em outra(s) direção/direções, em busca de uma cooperação mútua necessária para uma transformação social.

Os recortes analisados nos permitiram resgatar esse exercício do pensamento crítico que nos conduziu a pensar e questionar a forma(ta)ção docente e a constituição histórica, além de aguçar a preocupação com o sujeito, docente e discente, e com o que é feito de nós. Embora tenhamos visto que a forma(ta)ção docente é utilizada como meio para atingir determinados fins, sejam de interesses de ordem econômica ou política, percebemos, a partir/com Foucault, que sempre existe a possibilidade de recusa das posições individualizantes do sujeito, de nos envolvermos em práticas de liberdade. É essa prática de liberdade que possibilita o exercício da liberdade na recusa da naturalização dos discursos a nós impostos (FOUCAULT, 2013).

Assim, chegamos ao final desta dissertação, reafirmando a importância do pensamento crítico, da possibilidade de pensar diferentemente do que se pensa, de ser/fazer diferente (FOUCAULT, 1984; AZEREDO, 2019). Seria incoerente, na perspectiva adotada, trazer neste trabalho uma conclusão que dê a ideia de finalização do processo de (re)pensar, refletir e (re)problematizar. Podemos, sim, apontar possíveis caminhos, que são passíveis de (re)problematização sob um novo olhar. Afinal, a Educação é um processo contínuo de relações sociais, que se (re)constrói pela/na interação humana (TARDIF, 2020). A nosso ver é possível (re)construir as verdades para (re)forma(ta)r os sujeitos para o pensamento crítico.

Certa vez, disse um operário à Freire: “Cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico” (FREIRE, 1998, p. 23). Assim, esperamos que esta dissertação possa trazer algumas contribuições e reflexões sobre a racionalidade neoliberal e suas implicações na/para a forma(ta)ção docente, para a Educação, de modo geral,

promovendo uma postura problematizadora da realidade que vivemos na Educação, por meio da crítica constante aos discursos já impressos em todos nós. Ademais, esperamos que essa “nova” experiência de se saber sujeito assujeitado, atravessado pela racionalidade neoliberal, que procuramos escancarar nesta pesquisa, auxilie os docentes a reconhecer-se como muito mais livres do que pensam e a vislumbrar a possibilidades de criticar certos discursos fabricados em dados momentos históricos (FOUCAULT, 1984) e contribuir em mais um passo, ainda que ínfimo, para a construção uma educação libertadora e crítica, como tanto desejou Freire (1998).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo José de. **O sujeito discursivo empreendedor de si e a teoria do capital humano no contexto da escola pública contemporânea**. 2021. 136 p. Tese de Doutorado. Curso de Educação. Universidade Federal de São Francisco. Itatiba, 2021. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/881255362329275.pdf>. Acesso em 03 fev 2022.
- ARRAIS, Rafael. **Entre a Esquerda e a Direita: Uma Reflexão Política; Textos para Reflexão**, 2016.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEREDO, Luciana Aparecida. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade**. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino médio**. Brasília, DF: MEC. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/>. Acessado em: 23 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.276 de 06 de Dezembro de 1999**. Brasília, DF: MEC. 2019. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110851/decreto-3276-99>. Acesso em 03 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Esclarecimentos sobre mudanças na dinâmica de trabalho da SESu em decorrência do decreto 3.276/99 e da resolução CP nº 01/99 DO Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/3276.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- CARVALHO, Alexandre; GALLO, Silvio. **Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva**. *Mnemosine*, Vol.16, nº1, p. 146-160 (2020).
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010.

FARIAS, Marcela. **A docência em fio**: Alinhavos sobre profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. Dissertação de Mestrado. Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_6493e40387743139223eda6e8fbb4fc2. Acesso em: 17 jan. 2021.

FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERNANDES, Cleudemar. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel **Vigiar e Punir**. história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo, Centro de Cultura Social. Rio de Janeiro, Achiamé, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. Tradução de Rosemary Costhek Abilio. São Paulo. Martins Fontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 294.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Instituto Paulo Freire, 1996.

GALLO, Silvio. **Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. v. 42, p. 48-64, 2012.

HÖFLING, Eloisa. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. P. 30-41.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha e Nilton Ken Ota. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2022. Tese Doutorado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/18256> Acesso em: 12 fev. 2022.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. **A leitura e os leitores possíveis**. In: ORLANDI (Org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes. 1998. p. 07-24.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni de Lourdes P. **Recortar ou segmentar?** In: *Linguística: Questões e Controvérsias*. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

PERBONI, Edilene Mizaél de C. **Os sujeitos das políticas de avaliação sistêmica da alfabetização em Minas Gerais: uma analítica à luz da governamentalidade**. Tese de doutorado. Itatiba, 2015.

POCHMANN, Marcio. **Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república**. Educação e Sociedade, Campinas, (Kimball, s.d.)38, n. 139, p. 309-330, abr.-jun. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf Acesso em: 12 set. 2022.

REVEL, Judith. **Foucault conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 30 dez. 2021

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Análise das políticas públicas: diagnóstico de problemas e recomendações de soluções**. São Paulo, Editora Cengage; 1ª edição, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Caude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de Joao Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ. 7ª edição. Editora Vozes, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.