

ORGANIZADORAS

Fernanda Wanderer

Camila Alves de Melo

Ana María Bermúdez Alfaro

RASTROS DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



ORGANIZADORAS

Fernanda Wanderer

Camila Alves de Melo

Ana María Bermúdez Alfaro

RASTROS DO NEOLIBERALISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO



| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R231

Rastros do neoliberalismo no campo da Educação /
Organizadoras Fernanda Wanderer, Camila Alves de Melo e
Ana María Bermúdez Alfaro. – São Paulo: Pimenta Cultural,
2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-801-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98010

1. Educação. 2. Neoliberalismo. 3. Políticas curriculares.
4. Estudos pós-estruturalistas. I. Wanderer, Fernanda
(Organizadora). II. Melo, Camila Alves de (Organizadora).
III. Alfaro, Ana María Bermúdez (Organizadora). IV. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira • Bibliotecária • CRB-034/2023

11

*Matheus Trindade Velasques
Fernanda Wanderer*

ENTRE A PERFORMANCE E O AFETO NAS AULAS DE MATEMÁTICA:

**A CONQUISTA DO ALUNO
COMO VIRTUDE DA DOCÊNCIA**

Nossa intenção com este capítulo é elencar algumas provocações acerca da necessidade da conquista do aluno no exercício do ensino da matemática na contemporaneidade. Buscamos contribuir, ainda que de forma singela, com as discussões acerca dos novos modos de ser docente que emergem a partir do atravessamento da racionalidade neoliberal no campo da educação. Para isso, operamos em nosso estudo com o pensamento do filósofo francês Michel Foucault e seus comentadores de forma a não apenas adensar as discussões teóricas, mas também promover problematizações acerca do tema em debate. Ainda, nos debruçamos sobre trabalhos que versam sobre a docência virtuosa (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018), narrativa como espaço autobiográfico (ARFUCH, 2010; LARROSA, 1996) e análise do discurso (FOUCAULT, 1986; VEIGA-NETO, 2003).

Mais especificamente, pretendemos discutir alguns percursos que contribuem para a emergência de uma docência que conduz condutas por meio dos afetos como forma de ser docente na escola contemporânea, que cada vez mais toma contornos de empresa, a fim de localizá-la como uma estratégia oriunda da racionalidade neoliberal. Para atingir os objetivos propostos, analisamos os significados produzidos por alunos ingressantes de um Curso de Licenciatura em Matemática sobre a escolha pela formação docente e o papel do educador matemático.

O texto está organizado em 4 seções, sendo a primeira uma breve discussão acerca da docência no contexto do que chamamos, a partir de Laval (2019), de escola-empresa. Na segunda seção, discutiremos acerca da narrativa como espaço autobiográfico e apresentamos a noção de discurso, em uma perspectiva foucaultiana, como ferramenta metodológica. Na terceira seção, prosseguimos à análise das narrativas no sentido de escrutinar os significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa no que diz respeito às virtudes das docências por eles narradas. Finalizamos o texto com algumas considerações sobre o tema investigado.

A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE ESCOLA-EMPRESA

Para pensarmos as mutações e deslocamentos da escola contemporânea é necessário lançar um olhar ao contexto em que essas mudanças estão inseridas. Se o que conhecemos como escola moderna emerge enquanto instituição de Estado a partir das demandas do capitalismo industrial no final do século XIX para a produção de subjetividades que operassem inseridas no arranjo produtivo da época, a escola contemporânea também segue a mesma racionalidade dialogando com as demandas do presente. Isso é dizer que tomamos a escola neste trabalho não como espaço privilegiado de formação para o projeto civilizatório em busca de uma maioria da razão, mas como uma potente maquinaria de produção de subjetividades que cumpre um propósito frente ao desenvolvimento social e econômico de um tempo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

No que tange à operacionalização da escola contemporânea, é preciso pensar não mais em termos do capitalismo industrial, que lhe deu as condições de ascender à condição de instituição de Estado, mas direcionar nossos olhares para meados do século XX, momento em que, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo reorganiza sua ordem econômica e cria as condições para a emergência da racionalidade que hoje atravessa aquilo que conhecemos como ser e estar no mundo: o neoliberalismo. Foucault (2008), ao analisar as condições de emergência do neoliberalismo, aponta que este surge nos Estados Unidos e consolida-se no final da década de 60 como um contraponto às políticas de promoção do Estado de bem-estar social do presidente estadunidense Franklin Roosevelt. A promoção do Estado de bem-estar é baseada em políticas keynesianas, que são uma vertente do liberalismo que preconiza a intervenção estatal na esfera econômica e social para reduzir as desigualdades, garantir o acesso à saúde e à educação, além de implementar políticas

de proteção social, medidas que foram fortemente contestadas na década de 1930 por economistas associados à Escola de Chicago e defensores do princípio do *laissez-faire*.

Segundo Foucault (2008), o neoliberalismo nos Estados Unidos não é apenas uma doutrina econômica, teoria social ou orientação política, mas uma racionalidade que permeia todos os aspectos da vida humana. Semelhantemente ao liberalismo, que é uma maneira de ser e pensar, o neoliberalismo se constitui como uma espécie de relação entre governantes e governados. Dardot e Laval (2016) seguem essa linha de raciocínio e afirmam que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas também uma forma de vida. Para esses autores, o neoliberalismo produz e estabelece uma normatividade prática que condiciona o modo de vida das pessoas, a fim de que elas possam operar dentro desse sistema.

É importante destacar o objetivo do neoliberalismo que emerge nos Estados Unidos, o qual, segundo Foucault (2015), não se concentra mais na noção marxista de mais-valia (ou seja, o valor do trabalho ou sua remuneração), mas sim em como o trabalhador utiliza seus próprios recursos. O foco, portanto, está nos indivíduos, com o objetivo de analisar o trabalho como uma conduta econômica. Nesse sentido, o salário não é mais visto como o preço pelo qual o trabalho é vendido, mas sim como uma renda do trabalhador. Dessa forma, considera-se que o conjunto de aspectos físicos, psicológicos e emocionais de um trabalhador que o capacitam a obter um salário são seu capital, uma vez que o salário é compreendido como a renda de um capital, e não mais como o preço pago por uma força de trabalho despendida por um determinado tempo.

O trabalhador é considerado como um indivíduo que deve gerenciar seu próprio capital de competência e tomar decisões estratégicas ao longo de sua carreira, de forma semelhante a uma empresa. De acordo com Foucault (2015), o neoliberalismo nos Estados Unidos recupera a ideia de *homo oeconomicus*, que é o sujeito

de análise da economia clássica, mas com modificações em sua abrangência. Como o próprio autor afirma, a concepção de *homo oeconomicus* é alterada no neoliberalismo para incluir o trabalhador como um indivíduo que gerencia seu capital de competência e toma decisões estratégicas ao longo de sua vida profissional, um empresário de si mesmo.

Considerando que as competências do indivíduo são inseparáveis das relações de trabalho, elas são referidas como “capital humano”, que é o capital gerado por essas competências. Foucault (2015) argumenta que a análise econômica clássica não reconhece os componentes constitutivos do capital humano, que são formados por características inatas (como aquelas provenientes de fatores genéticos e reprodutivos humanos) e características adquiridas (como educação, treinamento emocional e psicológico). As competências que constituem o “trabalhador-empresa” devem ser desenvolvidas e atualizadas constantemente. É somente se o capital humano de um indivíduo estiver adequado às exigências do mercado de trabalho que ele será capaz de gerar a renda necessária para seu modo de vida escolhido.

Nesse contexto, torna-se importante analisar como a escola tem se adaptado às demandas do mercado para produzir capital humano a fim de sustentar a sociedade neoliberal, bem como as consequentes crises que essa mudança provoca na instituição, incluindo os impactos na docência. Laval (2019), no livro “A escola não é uma empresa”, aborda a crise de legitimidade pela qual a escola tem passado atualmente. Anteriormente vista como um símbolo de progresso e emancipação humana, a instituição agora enfrenta críticas em relação à sua capacidade de formar indivíduos e de se manter atualizada diante das rápidas transformações da sociedade.

Segundo Laval (2019), o objetivo de inspiração iluminista da escola moderna de estender o acesso à educação para produzir em grande escala indivíduos capazes de ler, escrever e obedecer

ao Estado, não teve o efeito desejado de progresso social, amadurecimento humano e justiça. O que ocorreu foi que as políticas liberais resultaram em ainda mais desigualdades sociais, criando uma cultura de competição que marginalizou aqueles que não tinham recursos para competir com os mais privilegiados, o que afetou o funcionamento da escola de diferentes formas.

A partir da década de 1980, houve uma mudança na compreensão do papel da escola impulsionada pelas transformações sociais do mercado e pela desestruturação do modelo fordista de produção e emprego. Nesse contexto, a lógica do mercado passou a ser mais relevante na organização das políticas públicas, em que o Estado reduziu sua intervenção diante das mudanças do capitalismo, como a globalização do comércio, a diminuição da intervenção estatal, as privatizações, a financeirização das economias e a instabilidade no mercado de trabalho, contestando a proteção dos trabalhadores. Conforme o autor, "O que está em jogo é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao poder do capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social" (LAVAL, 2019, p. 39).

Sibilia (2012) nos ajuda a refletir sobre essas questões. Segundo ela, vivemos em uma sociedade neoliberal, marcada pela livre circulação de capitais, pessoas e informações. A solução agora está nas mãos de cada indivíduo, que deve administrar seus conhecimentos e "autoajudar-se" a aprender sem ter de recorrer a uma instituição de ensino, por exemplo. Com isso, observamos uma forte aproximação entre a educação contemporânea com a cultura neoliberal, os princípios do Capital Humano e empreendedorismo, como discutido por Costa (2009).

Refletindo sobre as formas pelas quais determinados valores migram da economia para outras esferas do mundo social, como a educação, Costa (2009, p. 172) destaca que esses valores ganham um forte poder normativo, instituindo políticas de subjetivação que

transformam “sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas-empresendedores”. Apoiando-se na discussão foucaultiana sobre a governamentalidade neoliberal e sobre o Capital Humano, Costa (2009, p. 182) expressa que o sujeito produzido nesta atmosfera encontra-se cada vez mais investido por mecanismos de governo que transformam o processo educativo em uma competição e fragmenta os indivíduos “em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma”.

Considerando essas questões, para Sibilia (2012), a oferta educacional contemporânea configura-se em um serviço adequado a cada perfil de público, proporcionando recursos para que cada um possa triunfar nas árduas disputas de mercado. As implicações disso, principalmente nas instituições de ensino, envolvem a geração de indivíduos convertidos em consumidores e empresários de si com a crença de que cada um pode e deve ser capaz não só de se capacitar, mas também administrar sua carreira, otimizando seus próprios recursos e minimizando a necessidade de intervenção pública.

A escola “flexível” surge nesse contexto, preparando os alunos para um mundo de trabalho que exige mais do que simples obediência, requerendo habilidades em novas tecnologias, capacidade de lidar com incertezas, iniciativa, autonomia, adaptabilidade e versatilidade. Em vez de ser imposta pelo empregador, a eficiência se constitui uma norma autodisciplinar que o próprio trabalhador deve adotar. A autodisciplina e a autoaprendizagem são fundamentais para atender às exigências do mercado, requerendo que os trabalhadores acumulem conhecimento e desenvolvam habilidades ao longo da vida em um processo constante de aprendizagem, sem poder contar com um emprego estável a longo prazo. O mercado é volátil e muda de acordo com as demandas do momento, e aqueles que desejam sobreviver devem ter o conjunto de habilidades necessárias para operar de acordo com suas demandas e se manterem competitivos.

Assim, a nova organização do trabalho está rapidamente se refletindo na educação, tanto no ensino básico quanto no superior, representando um desafio para a escola, que precisa preparar os alunos para a empregabilidade individual, oferecendo um conjunto de habilidades e competências que não estejam limitadas a uma área profissional específica, mas que permitam aos estudantes serem exploradores de oportunidades, vivendo em um constante entrelugar profissional, transitando por diferentes funções. Em outras palavras, a educação precisa fornecer as ferramentas necessárias para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências que lhes permitam estar preparados para explorar diversas oportunidades profissionais ao longo da vida, e não apenas se concentrar em uma única área profissional. Segundo Laval (2019, p. 41):

A pedagogia “não diretiva” e “estruturada de modo flexível”, o uso das novas tecnologias, o amplo “cardápio” oferecido aos estudantes e o hábito do “controle contínuo” são pensados como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incertezas” que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos.

É a partir desse cenário que emergem estudos com o intuito de mapear novos modos de ser docente que se fazem presentes com o atravessamento da racionalidade neoliberal no campo da educação. O docente disciplinar, que atuava na escola tendo por principal virtude e modo de operação um conjunto de técnicas de domesticação e disciplinamento (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), já não dá conta das novas demandas que se impõem na escola contemporânea, a qual assume contornos de empresa. Não apenas os alunos são formados para operar em um mercado de trabalho orientado pelo empresariamento de si, os próprios docentes precisam manter sua empregabilidade por meio de características que delineiam novos modos de ser docente. Estes novos modos extrapolam os limites disciplinares e caminham, segundo Laval (2019), orientados pela racionalidade neoliberal, que demanda flexibilidade, capacidade de gestão de múltiplos e imprevisíveis fatores, qualidade da performance,

entre outros, a fim de não apenas promover a aprendizagem, mas de conquistar o aluno como se ele fosse um cliente.

Direcionamos nosso olhar às narrativas de acadêmicos ingressantes em um Curso de Licenciatura em Matemática e analisamos o que eles dizem acerca dos professores que julgam ter marcado suas trajetórias, bem como o que dizem sobre os desejos e expectativas para sua própria atuação profissional. Na seção a seguir delimitamos os aspectos metodológicos empregados neste estudo.

MATERIAIS EMPÍRICOS

Em termos metodológicos, o estudo examinou narrativas de acadêmicos ingressantes de um Curso de Licenciatura em Matemática produzidas por meio de questionários. Segundo Arfuch (2010), relatar um acontecimento não significa dispor ações em ordem sequencial ou realizar uma exercitação mimética dos acontecimentos “tal qual” aconteceram, mas a prática de uma forma de estruturar a vida por excelência, dada a necessidade humana de se contar histórias a fim de fazer sentido nossas existências e identidades. Na mesma direção, Larrosa (1996, p. 462) argumenta que o sentido de quem somos depende das histórias que de nós são contadas e, em particular, “aquelas construções narrativas em que cada um de nós é tanto o autor quanto o narrador e o personagem principal, isto é, das auto narrações ou histórias pessoais”.

Este estudo surgiu a partir de inquietações que emergiram na disciplina “Leitura e Produção Textual”, ministrada pelo primeiro autor deste capítulo. As narrativas foram coletadas nos meses de abril e maio de 2021 por meio de um questionário eletrônico, em que os alunos deveriam responder perguntas referentes a seu percurso acadêmico progresso e suas motivações para ingressar em

um curso de formação de professores. O questionário foi encaminhado via sistema acadêmico em virtude da pandemia de COVID-19, momento em que foi necessário desenvolver as atividades acadêmicas remotamente. Todos os alunos matriculados na disciplina realizaram a atividade. No momento da entrega, cada aluno poderia manifestar interesse em que seu memorial compusesse os dados para o desenvolvimento deste trabalho. Ao todo, 14 acadêmicos concordaram em participar do estudo, sendo 10 mulheres e 4 homens com idades entre 18 e 45 anos. O questionário encaminhado consistiu em 7 perguntas dissertativas que abordaram temas como a escolha da docência, a opção pelo curso de Licenciatura em Matemática e a forma como os acadêmicos interpretavam, nesse estágio de formação, sua atuação docente.

A estratégia analítica posta em ação para operar com esse material foi orientada pela análise do discurso em uma perspectiva foucaultiana. Em *Arqueologia do Saber*, o filósofo expressa que os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que seriam “um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras” (FOUCAULT, 1986, p. 56).

Seguindo essas reflexões, podemos dizer que os discursos são examinados não pelos significados dos signos que os compõem, mas por aquilo que dizem e pelas regras que os geram. Desta forma, não faz sentido analisar, por exemplo, as narrativas dos acadêmicos por um viés explicativo e/ou interpretativo, tentando encontrar um sentido único ou as causas das enunciações, mas torna-se relevante examiná-las simplesmente por aquilo que dizem, por aquilo que expressam, por aquilo que instituem. “Precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”;

de forma a dar conta “de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198-199).

A possibilidade de os discursos instituírem significados para as coisas, objetos, conhecimentos e pessoas está associada com a produção da verdade, com aquilo que cada grupo ou sociedade toma como verdadeiro em uma determinada época. Diaz (2010, p. 8), nessa direção, explica: “os discursos não são figuras que se encaixam aleatoriamente sobre processos mudos. Surgem seguindo regularidades. Estas estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica”. E, mais adiante, evidencia a relação entre a verdade e as práticas: “a produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produto das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem” (DIAZ, 2010, p. 12-13).

Segundo a autora, podemos dizer que o exposto nos questionários obedece a um conjunto de regras discursivas que são produzidas historicamente e submetidas a um regime de verdade. Ou seja, não falamos qualquer coisa, não escrevemos qualquer coisa, uma vez que a produção dos discursos se constitui em um processo de entrecruzamento de experiências pessoais, técnicas, gramáticas, vocabulários que regulam tanto o comportamento quanto as subjetividades dos sujeitos.

Nesta direção, ao operar com as narrativas dos acadêmicos, o trabalho do pesquisador será “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (FISCHER, 2012, p. 74). Considerando esses entendimentos, ao selecionar, organizar e constituir as relações entre as enunciações que conformaram o material de pesquisa selecionado estas serão submetidas, conforme aponta Bujes (2002, p. 90), a um “rigoroso

escrutínio." Esse processo possibilitará, nas palavras da autora, "estabelecer com/sobre ele (o material de pesquisa) novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade" (BUJES, 2002, p. 90). Assim, a partir dessa atmosfera metodológica apresentaremos na próxima seção o resultado do exercício analítico desenvolvido sobre os questionários respondidos pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática.

PERFORMANCE E AFETO COMO VIRTUDE DA DOCÊNCIA

Ao examinarmos as respostas escritas pelos licenciandos a respeito de suas formas de conceber a docência em Matemática, percebemos que a maioria deles referiu-se a um de seus professores da educação básica que os inspirou não só pela aptidão em promover a aprendizagem, mas pelo caráter afetivo e humano de seu modo de ser docente. As enunciações abaixo, extraídas das questões sobre os seus melhores educadores, expressam essas ideias:

F - Tive vários exemplos de professores, comprometidos com o ensino que realmente se preocupavam com o desempenho dos alunos essas atitudes ficaram marcados em mim.

G - [...] uma ex-professora de língua portuguesa, pela maneira como ela conseguia fazer com que os alunos tivessem ordem em sala e ao mesmo tempo era uma aula mais descontraída. E também ter a calma e achar maneiras de explicar o óbvio de diversas formas.

H - [...] tive professores que sempre foram inspiração pela forma como se empenhavam em suas profissões na busca de fazer sempre o melhor e sempre buscando mais conhecimento e incentivando os seus alunos a buscarem o mesmo em suas vidas.

I – [...] meu último professor do ensino médio mostrou, tanto para mim quanto para meus colegas, que nem gostavam de matemática, o quanto a matéria, mesmo sendo difícil, pode ser entendida de acordo com como o professor vai ensinar.

L - Acho que quase todos os meus ex-professores são exemplos pra mim cada um tem sua particularidade, mas todos eles me fizeram criar um amor muito grande pela escola e por estudar, são professores que fazem o que amam e estão sempre procurando o melhor para os alunos e tornaram o ambiente na escola como se fosse uma família.

Os fragmentos “comprometidos com o ensino”, “se preocupavam com o desempenho dos alunos”, “foram inspiração pela forma como se empenhavam em suas profissões”, “sempre buscando mais conhecimento e incentivando os seus alunos a buscarem o mesmo em suas vidas”, “são exemplos pra mim”, “me fizeram criar um amor muito grande pela escola e por estudar”, “fazem o que amam e estão sempre procurando o melhor para os alunos”, evidenciam uma docência virtuosa, como discutido por Brodbeck e Oliveira (2018). Segundo as autoras, a docência virtuosa deriva da união dos conceitos “virtual” e “virtuoso”, ambos com a mesma raiz. “Virtual” sugere algo com o potencial de se tornar realidade, enquanto “virtuoso” descreve alguém que é hábil, bem formado e competente. Portanto, “docência virtuosa” significa um professor que não só é competente em suas habilidades de observação, planejamento e ensino, mas também tem a capacidade de aprimorar continuamente sua prática de acordo com as necessidades do ambiente em que trabalha. Em vez de simplesmente copiar modelos e métodos de ensino, um professor virtuoso pode refletir sobre suas ações e questionar certas práticas quando necessário.

Destacamos aqui que as virtudes narradas pelos acadêmicos giram em torno da competência de seus professores em promover a aprendizagem por meio do afeto, seja no contato com o

aluno, seja pela expressão do amor à profissão. Outro elemento que emerge nas narrativas é o da versatilidade para explicar de diferentes formas: não se trata de apenas dominar um método de ensino, mas de estar atento ao fato de que há diferentes formas de explicar até mesmo o óbvio. Ou seja, um docente virtuoso, aparentemente, precisa conhecê-las.

Nesse sentido, parece-nos que já no momento de ingresso no Curso de Licenciatura, alguns dos relevos dados à docência que se constitui em um exemplo para os acadêmicos caminham no mesmo sentido dos novos modos de ser docente que emergem na escola contemporânea. Examinando um pouco mais as narrativas percebemos a presença de um forte enunciado: "o professor de matemática deve estabelecer laços afetivos com os alunos". Foi possível identificar que os sujeitos participantes desse estudo destacam tanto a necessidade de equilibrar aspectos comportamentais – tais como paciência e afetividade – quanto a relevância de domínio dos conteúdos matemáticos a serem trabalhados.

Em nossa linha argumentativa, assumimos como hipótese que a emergência desse enunciado é sustentada por dois vetores presentes no discurso pedagógico contemporâneo que circulam nos cenários escolares. Um deles refere-se às características assumidas, atualmente, por professores de Matemática que desejam romper com marcas associadas a eles durante muito tempo: sérios, distantes das vidas dos alunos e centrados apenas na transmissão da matemática escolar. Essas marcas relacionam-se fortemente às enunciações associadas também a essa disciplina: "assustadora", "amedrontadora" e "odiada". Como escreveu uma das acadêmicas: "Me vejo da maneira que via minha professora preferida. Sendo séria em alguns momentos, não tão seria em outras, mas acima de tudo conseguindo fazer com que os alunos me entendam e passem a parar de odiar essa matéria que tanto amedronta muita gente".

Estudos como os desenvolvidos por Wanderer (2014) e Silveira (2005) nos ajudam a mostrar que, mesmo em diferentes tempos e espaços, os significados construídos sobre a matemática escolar seguem vinculados às noções de medo, alta complexidade e dificuldade de compreensão. Wanderer (2014) examinou desenhos presentes em cartilhas usadas por alunos que frequentavam a escola básica em comunidades alemãs do Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização (1937-1945). Já a pesquisa de Silveira (2005) escrutinou a produção de significados sobre a matemática em cartuns retirados de jornais, revistas e da Internet nas últimas décadas. Ambos trabalhos evidenciam que os desenhos e cartuns fazem uso de metáforas demoníacas, mágicas e misteriosas para significar os conhecimentos matemáticos como complexos e incompreensíveis. No discurso dos cartuns, segundo Silveira (2005), a matemática torna-se um campo de saberes complexos, dotado de uma racionalidade objetiva que exige dos alunos competências “especiais”, que são evidenciadas através de exames. Sendo tais enunciações produtivas, como destaca a autora, têm efeitos de subjetivação e regulação, como a suposição de que as pessoas, para lidarem com a matemática, precisam ser “especiais”, “bem dotadas” e “inteligentes”.

Como mencionamos antes, acreditamos que os licenciandos que participaram desse estudo buscam distanciar-se dessas marcas, buscando construir uma docência vinculada ao estabelecimento de laços afetivos com os estudantes. Outros excertos do material de pesquisa evidenciam esse desejo. Ao narrar como espera exercer a profissão docente, uma das acadêmicas mencionou: “Sendo humana e atuando com amor na profissão, preparando as aulas com o intuito de ensinar o conteúdo científico com um método de fácil compreensão e sempre atenta aos alunos para entender a dificuldade”. Outra licencianda escreveu: “Sou bem calma e tive exemplos ótimos, então me imagino uma ótima professora”. O estabelecimento do laço afetivo inclina-se a atender a necessidade de tornar a matemática acessível, apontando para um papel de educador mais alinhado com o foco na aprendizagem dos alunos.

O segundo vetor que, ao nosso ver, auxilia a manifestar e alimentar a presença do enunciado “o professor de matemática deve estabelecer laços afetivos com os alunos” vincula-se às marcas de leveza, bem-estar e sedução que imperam em nossa forma de vida contemporânea. Aqui nos sustentamos nas discussões de Lipovetsky (2020) a respeito da sociedade da sedução. Para o autor, em todas as comunidades humanas os processos de sedução não ficam restritos ao âmbito da conquista amorosa, eles expandem-se para outras esferas, como a arte, a política e a própria educação. Vivemos, segundo Lipovetsky (2020, p. 163), em uma sociedade hipermoderna, na qual a regra do agradar “não está mais associada aos excessos do vício e da transgressão moral: ela se afirma por meio de operações racionais, operacionais e mercantis. Surgiu uma galáxia de hipersedução, generalizada, racionalizada, sistematizada, e cuja expansão e força não param de crescer”.

Ao longo de sua argumentação, Lipovetsky (2020) destaca que nossa sociedade engendra-se sob o efeito de uma governamentalidade sedutora, ou seja, em nossa forma de vida contemporânea emerge o triunfo da cultura da sedução, fazendo os processos de agradar e impressionar ganharem cada vez mais espaço. Na área da educação, percebe-se que o modelo autoritário e coercitivo vem sendo substituído pelo modelo afetivo, centrado na delicadeza visando proporcionar a felicidade imediata dos aprendentes, garantindo-lhes prazer por terem suas satisfações atendidas. Mais ainda, nesse modo de conceber a educação, o aluno é posicionado como centro do processo educativo, desqualificando muitas vezes o imperativo do trabalho e o respeito pelos educadores.

Estamos no ponto em que se revelam os prejuízos das pedagogias sedutoras (educação pelo jogo, espontaneidade, expressão de si), cujo efeito é a tendência a perpetuar as desigualdades sociais, a arruinar os aprendizados de base e, mais amplamente, a confinar a criança àquilo que ela é, em vez de ajuda-la a “crescer”, a sair de sua condição inicial (LIPOVETSKY, 2020, p. 263).

Sem entrar nas questões que envolvem um julgamento a respeito da escola moderna e da escola da hipermodernidade, o autor nos apresenta apenas algumas problematizações sobre os efeitos que as práticas pedagógicas centradas na necessidade de agradar e impressionar geram nos estudantes e no currículo escolar.

Os métodos pedagógicos atrativos não são em toda parte e sistematicamente ilustração do horror cultural denunciado pelos adversários absolutos da educação contemporânea. Não são os métodos atraentes como tais que é preciso combater, mas sim seus excessos, quando toda a forma de transmissão explícita é proibida, junto com suas aprendizagens necessariamente exigentes (LIPOVETSKY, 2020, p. 267).

O exercício realizado sobre o material empírico nos mostrou que os acadêmicos parecem capturados pela docência virtuosa, os fazendo enunciar a relevância dos métodos pedagógicos atrativos, mas não seus excessos. Isso ficou evidente em expressões como essas: "Tive vários exemplos de professores comprometidos com o ensino que realmente se preocupavam com o desempenho dos alunos"; "meu último professor do ensino médio mostrou o quanto a matéria, mesmo sendo difícil, pode ser entendida de acordo com como o professor vai ensinar". Aqui os licenciandos manifestam a relevância do ensino e a preocupação com o desempenho dos alunos em aprenderem os saberes da matemática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o presente capítulo apresentando algumas considerações sobre os novos modos de ser docente na contemporaneidade, fruto do exercício analítico realizado a partir dos questionários de acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Matemática. Estamos cientes que as ideias presentes nesse texto são pontuais, singelas

e não buscam engendrar conclusões gerais sobre a temática em discussão. As reflexões a seguir foram organizadas em três blocos: a procura pelos cursos de licenciatura no Brasil, os caminhos trilhados pelos egressos e as formas de ser docente na atualidade.

Em primeiro lugar, gostaríamos de pontuar a importância de estudos e problematizações a respeito da formação docente em nosso país, uma área que apresenta uma redução no número de interessados pelas licenciaturas. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, embora tenha havido um crescimento de 12,9 pontos percentuais no número de professores da Educação Básica com Educação Superior na última década, 37,8% dos professores que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2018, não possuíam titulação em grau superior compatível com as disciplinas que lecionavam. No Ensino Médio, esse percentual era de 29,2%. Assim, para além do desafio de promover a formação de professores por meio de cursos de licenciatura, é preciso atentar ao fato de que uma parcela expressiva dos professores licenciados já em serviço não atua em suas disciplinas de sua formação. Além disso, se fizermos uma leitura mais atenta dos dados, descobriremos que apenas 36,9% dos professores que atuam na Educação Básica têm pós-graduação, o que aponta para uma ausência de políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional.

O cenário posto acerca da carreira do magistério no Brasil acaba acarretando em um impacto nas matrículas de cursos de licenciatura. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 2008 a 2018 houve um aumento expressivo no número de matrículas no Ensino Superior como um todo. Liderando o crescimento estão as matrículas nos cursos tecnológicos, com mais de 103%. No mesmo período, os cursos de bacharelado aumentaram suas matrículas em mais de 50%, enquanto nos cursos de licenciatura o aumento foi de 40,4%, menor do grupo. Apesar do cenário de crescimento no número de matrículas, o número de concluintes dos

cursos de licenciatura ainda não dá conta de suprir as demandas da Educação Básica brasileira.

Somam-se a esse quadro os dados coletados por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir dos quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou, em 2018, o relatório "*Effective Teacher Policies*". Este relatório, mais que trazer informações sobre o quão desinteressante se apresenta a carreira docente no Brasil, também aponta o perfil do aluno que está saindo do Ensino Médio e pretende ingressar em um curso de licenciatura com o objetivo de atuar na educação básica. Segundo o relatório, os "melhores alunos" (ou alunos com maiores notas no teste) não optam pela docência, concentrando-se em carreiras mais rentáveis. Assim, a docência estaria relegada a um grupo de estudantes que tem, segundo as métricas do PISA, um déficit de, pelo menos, um ano de estudo em relação aos demais.

A segunda reflexão que desejamos evidenciar refere-se ao lugar que ocupam os egressos dos Cursos de Licenciatura em Matemática. Para isso, nos apoiamos no trabalho de Pinto, Souza e Melo (2021) que investigaram a atuação profissional do docente de matemática egresso do curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE). Participaram da pesquisa 50 ex-alunos do curso, sendo que 29 atuavam em sala de aula, 7 estavam em cargos de gestão escolar e 14 optaram por não trabalhar com educação. As autoras concluem que o panorama do grupo analisado aponta algumas questões fundamentais quando se pensa na formação e atuação docente no contexto brasileiro, especialmente nas regiões de interior. Apesar de 70% dos sujeitos da pesquisa estarem atuando na área da educação, os relatos de dificuldade no exercício da profissão, a precariedade da carreira e o pouco estímulo financeiro seguem despontando como elementos estressores. Os que permanecem na docência são os que narram

efetivamente gostarem da profissão, mas isso, por si só, ainda não resolve o déficit de professores de matemática na região em que o estudo foi conduzido. Assim, cabe olhar com mais cuidado as questões que concernem não apenas a formação, mas a permanência dos docentes na carreira do magistério.

Em terceiro lugar, nosso estudo possibilita pensar sobre os deslocamentos da docência proposta pela escola moderna para a docência contemporânea. Na docência disciplinadora da escola moderna, os professores eram responsáveis por manter a ordem e disciplinar os alunos dispondo não apenas de saberes, mas de um conjunto de técnicas de domesticação (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), ocupando um espaço central no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, com a emergência de novos modos de ser docente, os professores passam a desempenhar um papel secundário no planejamento escolar, agindo como gestores do desenvolvimento do capital humano dos estudantes, buscando conquistar a satisfação não só de seus alunos, mas também a de seus familiares.

É importante ressaltar que não estamos sugerindo que as novas formas de ensino que surgem na contemporaneidade substituam completamente a docência que nasce com a escola moderna, com suas técnicas de disciplinamento e controle. Ambas as formas de ensino coexistem e acreditamos que continuarão a coexistir por um longo tempo. Nossa intenção foi identificar algumas mudanças e deslocamentos que ocorreram na transição do capitalismo industrial, que enfatizava o disciplinamento dos corpos, para o capitalismo financeiro orientado pelo neoliberalismo, que prima principalmente pelo entretenimento, pela leveza e pelo prazer.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. 370p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

COSTA, Sílvia Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAZ, Esther. **Entre la tecnociencia y el deseo**: la construcción de una epistemología ampliada. 2. ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.

FISCHER, Rosa Maria. **Trabalhar com Foucault**: Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009> Acesso em: 2 fev. 2023

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. *In*: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da sedução**. Democracia e narcisismo na hipermodernidade liberal. Barueri: Manole, 2020.

PINTO, Laydianne da Silva; SOUZA, Francisco Edisom Eugenio de; MELO, Carlos Ian Bezerra de. Escolha pela docência: estudo com egressos de uma Licenciatura em Matemática no interior do Ceará. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/emd.e202114>. Acesso em: 2 fev. 2023

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. A produção de significados sobre a matemática nos cartuns. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2005, Caxambu. **Anais da 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1379507291582.doc>. Acesso em: 06 ago. 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 225-246, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 160p.

WANDERER, Fernanda. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.