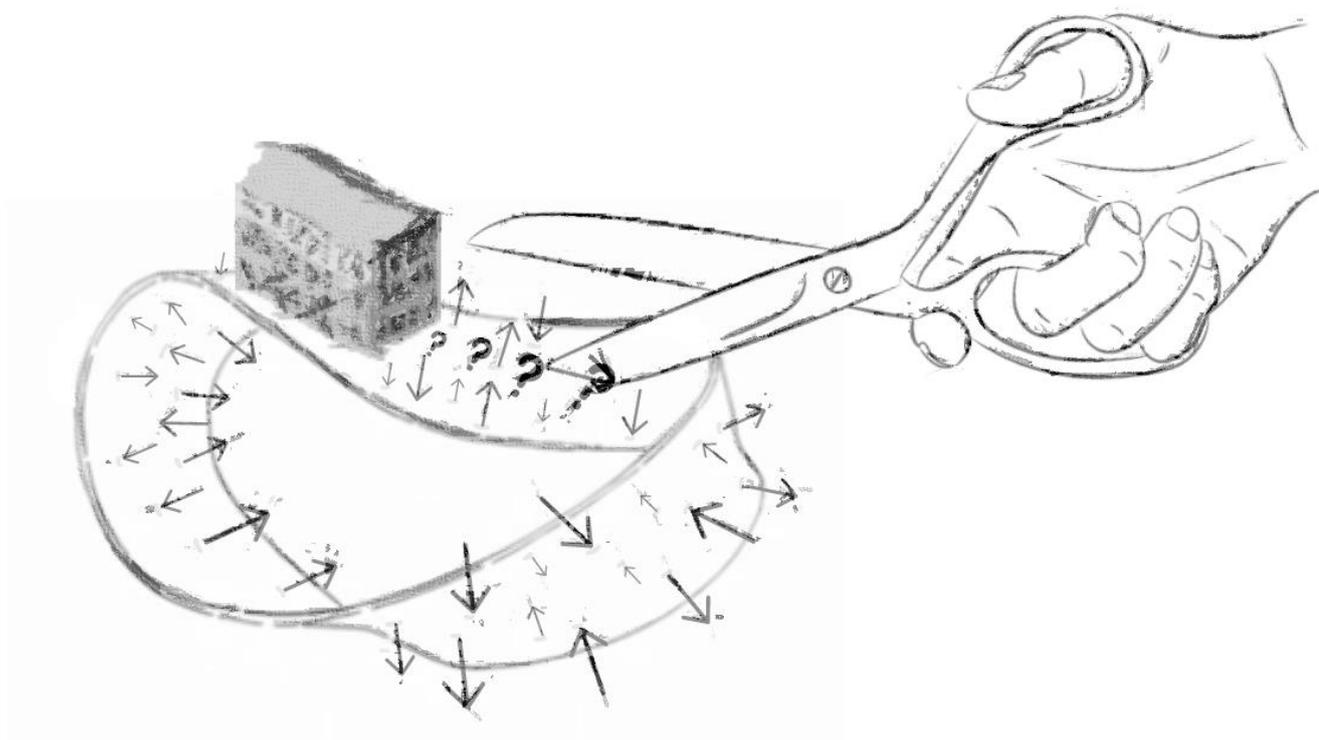


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Guilherme Franklin Lauxen Neto

**O “FAZER DIFERENTE” NA PERSPECIVA DE DOCENTES DE MATEMÁTICA:
EFEITOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**



Porto Alegre

2023

Guilherme Franklin Lauxen Neto

**O “FAZER DIFERENTE” NA PERSPECIVA DE DOCENTES DE MATEMÁTICA:
EFEITOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Glavam Duarte

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Lauxen Neto, Guilherme Franklin
O "fazer diferente" na perspectiva de docentes de matemática: efeitos da racionalidade neoliberal/
Guilherme Franklin Lauxen Neto. -- 2023.
164 f.
Orientadora: Claudia Glavam Duarte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Neoliberalismo. 2. Fazer diferente. 3. Inovação. 4. Educação disruptiva. 5. Motivação. I. Duarte, Claudia Glavam, orient. II. Título.

Guilherme Franklin Lauxen Neto

**O “FAZER DIFERENTE” NA PERSPECIVA DE DOCENTES DE MATEMÁTICA:
EFEITOS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Aprovado em: 23 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Claudia Glavam Duarte – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Professora Dra. Carine Bueira Loureiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFSUL

Professora Dra. Maria Cecília Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Professora Dra. Suelen Assunção Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dedico esta caminhada à minha família, que sempre me incentivou a estudar e lutou para garantir condições de possibilidade para que esta caminhada ocorresse.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha esposa Fernanda e ao meu filho Nicolas, que iluminaram minha trilha de estudos com paciência e estímulos constantes.



Às professoras Josaine e Suelen, que abriram as portas do Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade (GEEMCo) e confiaram em meu potencial.



Aos valiosos integrantes do GEEMCo, cujas contribuições enriqueceram minha jornada de escrita.



À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, por me acolherem e por serem fontes inesgotáveis de aprendizado.



À ilustre banca examinadora, formada pelas professoras Dra. Carine Bueira Loureiro, Dra. Maria Cecília Bueno Fischer e Dra. Suelen Assunção Santos, expresse minha profunda gratidão por aceitarem o desafio de integrar a comissão de avaliação. Suas valiosas considerações e orientações foram fundamentais para aprimorar e concluir este trabalho.



À minha orientadora excepcional, Profa. Dra. Claudia Glavam Duarte, minha gratidão por seus ensinamentos, dedicação, entusiasmo, paciência, humildade e tempo dedicado à leitura atenta. Obrigado por trilhar comigo esta jornada acadêmica, por guiar meus passos com muita generosidade e por respeitar o meu ritmo de caminhada.



Aos meus colegas de trabalho e à Escola Sesc EaD EJA, pela paciência, parceria e apoio nesta trajetória investigativa.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma caminhada investigativa que se propôs a problematizar enunciações de professores de matemática sobre a incessante necessidade de fazer algo diferente no exercício da docência. Procurou-se assim, nessa trajetória, responder às indagações: Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Que relações guardam com o neoliberalismo? Para abordar essas questões, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de matemática, provenientes de duas instituições de ensino em Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os fundamentos teóricos que deram base a esta pesquisa incluíram as contribuições de estudiosos como Michel Foucault, Suely Rolnik, Byung-Chul Han, Pierre Dardot e Christian Laval, entre outros. A análise do material empírico foi guiada pela perspectiva da análise de discurso foucaultiana. Ao percorrer os caminhos de análise, procurou-se vislumbrar a paisagem de tal maneira a destacar as aproximações e recorrências, assim como os distanciamentos e singularidades nas enunciações. Assim, realizou-se o agrupamento de enunciações em densidades analíticas, sendo elas: os diferentes sentidos atribuídos ao “fazer diferente”, a motivação e automotivação como disparador do movimento de “fazer diferente” e as consequências decorrentes desse movimento: o cansaço do docente. Observou-se que as enunciações apresentam reverberações de uma lógica neoliberal e que o conceito de “fazer diferente” muitas vezes é associado com inovação. Também se observou que esses enunciados podem ser entendidos como disruptivos, pois rompem com abordagens de ensino já consolidadas. Compreendeu-se esse rompimento com as práticas educacionais como um dos resultados da subjetivação das docentes por uma lógica neoliberal e uma lógica de fluidez que tem a instantaneidade e o curto prazo como características necessárias para atender as demandas atuais do mercado. Foi possível notar que a ideia do movimento de “fazer diferente” manifestada nas falas das docentes é impulsionada pela busca de motivação dos estudantes, ou seja, a motivação serve como um dos disparadores desse movimento e, como consequência desse processo, tem-se a motivação do docente. Percebeu-se também que a busca pelo “fazer diferente” pela busca de motivação e automotivação pode ser cansativa. Conclui-se, portanto, que é crucial permitir pausas, resgatar momentos de ócio, praticar a negação e cultivar a atenção plena. Essas pausas são estratégicas para equilibrar o ritmo frenético de mudanças sem, no entanto, sucumbir à inércia ou à ausência de movimento. Esses momentos de pausa permitem um olhar mais atento, contemplativo e aguçado sobre as estratégias já implementadas, que podem ter se mostrado eficazes em determinados momentos.

Palavras-chave: Neoliberalismo; fazer diferente; inovação; educação disruptiva; motivação.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigative journey that aimed to problematize statements made by mathematics teachers about the incessant need to do something different in the exercise of teaching. Thus, in this trajectory, we sought to answer the questions: What contemporary discourses support the movement of mathematics teachers who always seek to do something different in teaching? What connections do these discourses have with neoliberalism? To address these issues, semi-structured interviews were carried out with four mathematics teachers, from two educational institutions in Novo Hamburgo, metropolitan region of Porto Alegre/RS. The theoretical framework that supported this research included contributions from scholars such as Michel Foucault, Suely Rolnik, Byung-Chul Han, Pierre Dardot and Christian Laval, among others. The analysis of the empirical material was guided by the perspective of Foucauldian discourse analysis. When following the paths of analysis, we sought to glimpse the landscape in such a way as to highlight the approximations and recurrences, as well as the distances and singularities in the enunciations. Thus, statements were grouped into analytical densities, namely: the different meanings attributed to “doing differently”, motivation and self-motivation as a trigger for the movement of “doing differently” and the consequences resulting from this movement: teacher fatigue. It was observed that the statements present reverberations of a neoliberal logic and that the concept of “doing differently” is often associated with innovation. It was also observed that these enunciation can be understood as disruptive, as they break with already consolidated teaching approaches. This break with educational practices was understood as one of the results of the subjectivation of teachers by a neoliberal logic and a logic of fluidity that has instantaneity and short term as necessary characteristics to meet current market demands. It was possible to notice that the idea of the movement of “doing differently” expressed in the teachers’ statements, is driven by the students’ search for motivation, that is, motivation serves as one of the triggers of this movement and as a consequence of this process, there is motivation of the teacher. It was also noticed that the search for doing something different in the search for motivation and self-motivation can be tiring. It follows, therefore, that it is crucial to allow breaks, rescue moments of idleness, practice denial and cultivate mindfulness. These pauses are strategic to balance the frantic pace of change, without, however, succumbing to inertia or lack of movement. These moments of pause allow for a more attentive, contemplative and sharp look at the strategies already implemented, which may have proven effective at certain times.

Keywords: Neoliberalism; doing differently; innovation. disruptive education; motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Museu de Munique, obra W504.....	32
Figura 2 – Möbius Strip II (formigas vermelhas). Fevereiro de 1963, Xilogravura.	34
Figura 3 – Lygia Clark. Caminhando. 1963	34
Figura 4 – Os quatro fundamentos da educação disruptiva.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática”	89
Quadro 2 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Inovação”	91
Quadro 3 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Educação” AND “Fazer Diferente”	91
Quadro 4 – Trabalhos selecionados após pesquisa no LUME com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática” de 2018 a 2023	92

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
GEEMCo	Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFs	Institutos Federais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEM	Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil
NASA	Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço
NUPE	Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PD&I	Pesquisa Desenvolvimento e Inovação
PIC-OBMEP	Programa de Iniciação Científica Jr. da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLI	Programa de Licenciatura Internacionais
PPgECi	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Universidade de Coimbra
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DE UMA JORNADA?	11
1.1	SOBRE A CAMINHADA.....	17
1.2	SOBRE AS PEGADAS NO PERCURSO	22
1.3	SOBRE O PERCURSO.....	25
2	PENSAMENTO QUE VEM DE FORA E PENSA QUE VEM DE DENTRO...	31
3	PROSTITUI-SE A PALAVRA.....	52
3.1	A INOVAÇÃO NA PERSPECTIVA EMPRESARIAL/MERCADOLÓGICA.....	55
3.2	UMA REDE DE ENUNCIADOS: RECONHECENDO ALGUMAS TRAMAS COM A ESCOLA.....	61
4	MODO DE PESQUISA.....	74
4.1	AS FERRAMENTAS QUE BRICOLEI EM MINHA CAMINHADA.....	78
4.2	O MODO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE A CAMINHADA INVESTIGATIVA	83
5	MULTIPLICIDADE DE OLHARES: UMA CAMINHADA EXPLORATÓRIA POR CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS	88
6	PASSOS NA FITA DE MÖBIUS: AS ENUNCIÇÕES DOCENTES SOBRE MOVIMENTO DO “FAZER DIFERENTE”	118
6.1	OS DIFERENTES SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO “FAZER DIFERENTE”.....	118
6.2	O DISPARADOR DO MOVIMENTO DE “FAZER DIFERENTE”	127
6.3	CAMINHO REGULADO, CANSAÇO PRESENTE: A BUSCA PELO “FAZER DIFERENTE”.....	140
6.4	ENTRELAÇADOS NA JORNADA: O MOVIMENTO DO “FAZER DIFERENTE” EM TEMPOS NEOLIBERAIS	144
7	OS CAMINHOS PERCORRIDOS E AS RETICÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO DE “FAZER DIFERENTE”	150
	REFERÊNCIAS.....	156
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	164

O INÍCIO DE UMA JORNADA?

“Um sábio taoísta dizia: “Os pés sobre o chão ocupam pouquíssimo espaço; é por todo o espaço que eles não ocupam que se pode caminhar””

(Gros, 2010, p. 185)

“Evri jerni de ha en weh chravla no noa”

(Todas as jornadas têm destinos secretos que o viajante desconhece)

(Antigo Provérbio Crioulo Belizenho)¹

É considerando a possibilidade de explorar os espaços não ocupados pelos meus pés que inauguro esta dissertação. Coloco-me a caminhar reconhecendo que a trajetória aqui traçada é apenas um dos múltiplos caminhos possíveis dentro do vasto espaço que me rodeia. Foram escolhas que fiz, trajetos que persegui. Dito de outro modo, ao longo desta jornada, deparei-me com alguns momentos em que procurei pensar, planejar e delinear a minha trajetória investigativa, buscando trilhar um caminho dentre as diversas possibilidades que se apresentavam.

Contudo, esse percurso revelou-se repleto de dilemas, adversidades e encontros que me mostram que, ao longo do caminho, muitos destinos até então desconhecidos e inesperados seriam incorporados. Experimentei uma pluralidade de emoções, oscilando entre momentos de entusiasmo, pausas para reflexão, períodos de repouso total, períodos de leitura, períodos de medos e incertezas. Foram muitas as encruzilhadas que se apresentaram no decorrer desta jornada, sendo que cada uma delas deixou suas marcas na trilha percorrida e, portanto, cada escolha feita impulsionou a construção de uma trajetória singular. Em muitos momentos, minha tentativa de escrita foi palco de uma batalha entre a “Síndrome da Folha em Branco”² e a música dos Engenheiros do Hawaii:

Não vim até aqui pra desistir agora
Entendo você se você quiser ir embora
Não vai ser a primeira vez nas últimas 24 horas

¹ AMOR interrompido. *In*: Crimíal Minds: Beyond Bordes. Criação: Mark Gordon, Nick Pepper e Erica Messer. Direção: Colín Bucksey, Constantine Makris, Félix Enríquez Alcalá, Jeannot Szwarc, Jeremiah S. Chechik, Larry Teng, Laura Belsey, Matt Earl Beesley, Paul A. Kaufman, Rob Bailey, Rod Holcomb, Tawnia McKiernan. [S. l.]: CBS, 2016. 41 min, son., color. Temporada 1, episódio 6. Série exibida pela Star Plus.

² Ver mais em: Silva, Tomaz Tadeu da. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**. Porto Alegre: PPGEDU, 2002.

Mas eu não vim até aqui pra desistir agora
 Minhas raízes estão no ar
 Minha casa é qualquer lugar
 Se depender de mim, eu vou até o fim (Até ..., 2001).

Os acordes dessa música³ ecoam em minha mente como um mantra, repetindo-se indefinidas vezes. Apesar do reconforto, a folha em branco, em muitos momentos, continuava diante de mim, e a ansiedade me acompanhava a cada piscada do cursor de escrita no Word.

Muitas vezes, a batalha foi vencida pela referida síndrome (prefiro não pronunciar mais o seu nome na tentativa de afastá-la), tornando tudo muito mais atrativo do que enfrentar a tarefa da escrita. Até mesmo a faxina da casa parecia mais interessante. “Preciso de um tempo”, “acho que vou espairecer um pouco”, “vou ali caminhar”, pois

de nada vale ficar sentado à escrivaninha quando a reflexão está bloqueada. É preciso levantar-se e dar uns passos. Andar para pôr-se em movimento e para que, com esse impulso do corpo, os pensamentos possam ser impelidos para a frente e novamente se desencadeiem (Gros, 2010, p. 208).

A caminhada sempre foi uma estratégia interessante de estudo para mim. Quando ingressei na 5ª série do antigo Ensino Fundamental, tive uma professora de História e Geografia que realizava revisões da matéria através de questionários com uma média de 20 questões. Esses questionários precisavam ser respondidos por nós estudantes e, posteriormente, eram corrigidos de forma coletiva em sala de aula. Essa professora, que me acompanhou até o 1º ano do Ensino Médio, construía as avaliações com até dez questões, que sempre estavam presentes nos questionários.

Como estratégia de estudo, eu utilizava o método de memorização de cada uma das 20 questões, decorando até mesmo as vírgulas e pontos utilizados. Para auxiliar nesse processo, encontrava, na caminhada, uma aliada: caminhava por horas pelo pátio da casa dos meus pais, recitando cada questão como se fosse uma oração. Por falar nisso, as orações que precisava aprender para a catequese também foram decoradas em caminhadas. Essa caminhada guarda algumas ressonâncias das de Sócrates, que “não conseguia ficar quieto, vivia andando de lá para cá na ágora” (Gros, 2010, p. 132). Diferenciava-me do filósofo, pois, infelizmente, apenas decorava cada questão, destinando pouco esforço ao entendimento e à problematização.

A caminhada sempre se mostrou importante nos meus momentos de estudo, e foi fundamental para a construção desta investigação. Minhas percepções e problematizações a

³ Ela se tornou uma espécie de consolo interior, pois foi a principal música da trilha sonora do momento mais significativo da minha vida: o parto normal do meu amado filho Nicolas.

respeito da docência em matemática sempre se mostraram latentes desde a minha graduação, tornando claro que essa jornada teve seu início bem antes do meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPgECi). Talvez a registro que faço de minha caminhada poderia ser realizado ao ritmo, melodia e letra da música “A Estrada”:

Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio chorei, ei, [...] (A estrada, 1998).

Essa caminhada iniciou-se no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no ano de 2008. Ela se desenvolveu através de participações em diversas atividades e projetos que passarei a apresentar aos leitores.

Durante minha graduação, participei como monitor do Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (NUPE) (2009); como monitor (2009-2010) e, mais tarde, como professor (2013-2015) do Programa de Iniciação Científica Jr. da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (PIC-OBMEP). Fui também bolsista de iniciação científica da Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha (2009) e participei do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) (2010-2012), projeto que me possibilitou estudar durante dois anos na Universidade de Coimbra (UC) em regime de dupla titulação.

Em cada uma dessas atividades e projetos, tive a oportunidade de vivenciar e problematizar diferentes práticas pedagógicas. No NUPE, a discussão era direcionada às vivências mais lúdicas, e o desenvolvimento dos conceitos matemáticos deveria partir das realidades dos estudantes. Destaco que esse projeto fazia parte de uma política pública de formação de professores e, portanto, se alinhava à metodologia construtivista. Já no PIC-OBMEP, a ênfase estava em uma compreensão conceitual mais profunda (definições, conceitos, demonstrações matemáticas), incentivando o protagonismo e a proatividade do estudante na busca pelo conhecimento. Já nas disciplinas de ensino da matemática da Universidade de Coimbra, as propostas de desenvolvimento de conceitos matemáticos vinham ao encontro do que era proposto pelo PIC, mas, aliada a isso, estava uma abordagem mais tecnológica e experimental.

Ao finalizar a graduação, iniciei de imediato a minha caminhada como professor de matemática em instituições da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul no ano de 2013. Nesse período, pude observar que os discursos davam uma ideia de autonomia das práticas

docentes, desde que estas fossem inovadoras, centradas no estudante como protagonista e priorizassem a flexibilidade, adaptabilidade, produtividade e atendimento às demandas sociais e de mercado.

Isso quer dizer que, em minha caminhada, não estive isento de orientações específicas sobre quais trilhas percorrer, bem como sobre os resultados desejados para o percurso, que muitas vezes se mostraram relacionados aos indicadores de qualidade educacional. Assim sendo, a constante busca por abordagens consideradas inovadoras e a incessante reinvenção da prática docente geraram em mim uma sensação de inquietude, pois me colocavam em uma frenética busca por conhecimento e formação.

Em 2014, iniciei uma das etapas mais importantes da minha jornada, a Especialização em Educação Matemática na UNISINOS e, posteriormente, em 2018, minha participação no GEEMCo⁴. Ressalto que, antes de iniciar a especialização e de ingressar no GEEMCo, eu procurava fundamentar meus estudos em obras que afirmavam que deveriam estar na lista dos livros de teóricos advindos da teorização crítica para “ler antes de morrer”. No entanto, meu encontro com as obras de Foucault e Deleuze torceram tal concepção, levando-me a concluir que, para ler seus livros, era necessário morrer antes. O encontro com algumas obras desses autores me possibilitou iniciar uma nova caminhada acadêmica. Caminhar por esse percurso foi “uma espécie de pequena morte” (Gros, 2010, p. 114); foi “um convite a morrer em pé” (ibidem, p. 187), no sentido de deixar para trás algumas verdades predefinidas.

Esta caminhada foi muitas vezes desafiadora e dolorosa, mas me permitiu deixar morrer um eu cheio de hábitos, familiaridades e modos de pensamento, abrindo espaço para alguém que estranha, que procura tomar cuidado com o uso das palavras, o que nem sempre é fácil, pois requer um olhar atento e questionador. Trata-se de morrer para viver e passar a criticar, ou seja, “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 1981, p. 3).

Apesar dessa “pequena morte”, vestígios do meu eu anterior persistem e, na falta de atenção e cuidado, trazem à tona antigas concepções. Usando a analogia de Weinheimer (2019, p. 13) compreendo que “meu corpo foi marcado, produzido, constituído” numa filosofia crítica

⁴ Aproveito para agradecer à Prof. Dra. Josaine de Moura e à Prof. Dra. Suelen Assunção Santos por terem confiado no meu potencial e por me incentivarem a estudar autores da filosofia da diferença. Agradeço também pelo convite para fazer parte do GEEMCo. Sem dúvida, esse convite desempenhou um papel essencial na construção desta jornada.

e que “seus resíduos [que] sempre estarão em mim, foram arquivados em um armazém repleto de gavetas que, ao mínimo toque, abrir-se-ão”.

Portanto, a caminhada que antecedeu o meu ingresso no mestrado me oportunizou investigar e problematizar a educação contemporânea através das perspectivas da filosofia da diferença, além de construir um arcabouço teórico até então por mim desconhecido. Todo esse percurso me permitiu construir o seguinte problema de pesquisa: **Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Que relações guardam com o neoliberalismo?**

Para dar conta de responder o problema de pesquisa, estabeleci como objetivo geral identificar e analisar os discursos que sustentam e incitam o movimento constante de sempre “fazer diferente” na prática docente. Além disso, elaborei objetivos específicos que incluem:

- identificar o sentido que os professores atribuem ao movimento de “fazer diferente”;
- compreender o campo de forças que leva os docentes ao movimento de “fazer diferente”;
- identificar e compreender os efeitos do movimento de “fazer diferente” na prática docente.

Assim, a caminhada investigativa passou a ter por finalidade compreender, em níveis microfísicos, a relação entre os discursos docentes sobre o movimento de “fazer diferente” e a retórica neoliberal. Vale ressaltar que não se pretende defender a inércia ou a falta de movimento para se “fazer diferente” e promover mudanças na prática docente. Contudo, questiona-se o movimento automatizado, frenético e incessante que leva o docente a pensar diferentes estratégias de ensino sem um olhar mais atento, contínuo, aguçado e aprimorado sobre as estratégias que já foram realizadas e provaram ser eficazes em determinado momento.

Não quero neste trabalho defender que devemos aceitar as práticas e metodologias de ensino já estabelecidas sem buscar novas estratégias de ensino da matemática. Não compreendo a mudança como algo ilusório ou cujos movimentos levam sempre para o mesmo resultado. Portanto, não estou adotando uma abordagem de pesquisa que conceba a educação com algo

estático, em que a mudança é apenas uma ilusão, uma visão parmediana⁵ da educação. Minha intenção é simplesmente colocar em tela um movimento frenético e incessante de sempre “fazer diferente”, refletindo sobre o fato de que as coisas são forçadas a mudar a todo momento, uma realidade de mudança constante ou a neofilia⁶ dos tempos atuais. Alguns autores e filósofos colocam Heráclito como um dos representantes do mobilismo, ou seja, o constante movimento, constante transformação e mudança. Por isso, reflito sobre uma visão heraclitiana⁷ de mudança, não no sentido de me opor a ela, mas sim de pensar sobre a ausência de momentos reflexivos, de paradas, de ferrolhos diante dessas mudanças. Ao refletir sobre isso, me deparo com a música de Lulu Santos:

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo (Como..., 1983).

⁵ Esse filósofo tem como obra um poema intitulado “Da Natureza”. Nele, aborda o que é a verdade e o que é a opinião. Sobre a opinião o filósofo procura apresentar elementos de como identificá-la, para dela fugir. Os pré-socráticos procuravam um princípio para explicar a totalidade das coisas, ou seja, as coisas que existem seguem regras e, para compreendê-las, é necessário entender o princípio que as unifica. Já Parmênides questionava-se sobre se as coisas realmente existem e por que existem. No poema, há um fragmento bastante conhecido “um que é, que não é para não ser” (Parmênides, 2002, p. 14). Nele, o filósofo procura indicar que aquilo que *é*, existe, pode ser falado e pensado e aquilo que *não é*, não existe, não pode ser falado e pensado. Nesse sentido, dizer que existe mudança ou uma passagem do *ser* para *não ser* ou do *não ser* para o *ser*, leva a uma contradição lógica, pois o que não poderia ser falado ou pensado, o que não existia, passa a ser, passa a existir. Por isso, para Parmênides, não existe mudança. A mudança é apenas uma aparência. É uma ilusão criada por nossos sentidos, visto que a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar podem nos enganar. Assim, a mudança é ilusória e o ser é imutável e estático. Essa forma de pensar ficou conhecida como monismo e Parmênides é um dos seus maiores representantes.

⁶ “Simpatizante de novas coisas; que possui tendência para gostar de novidades. Característica ou condição de neófilo” (Neofilia, 2023).

⁷ O que temos de Heráclito são 126 pequenas sentenças, chamadas de aforismas, que fazem uso de muitas metáforas. Existem algumas ênfases na leitura que se faz deste filósofo, uma realizada pelo filósofo Aristóteles que via em Heráclito alguém que estava na busca de um princípio de todas as coisas, que para ele seria o fogo. Outra leitura que se tem está nas interpretações feitas por Platão. Elas associam Heráclito a um relativismo e a uma constante mudança de todas as coisas. Platão, em seu diálogo com Hermógenes, no livro Crátilo, diz que “Heráclito afirma que tudo passa e nada permanece, e compara o que existe à corrente de um rio, para concluir que ninguém se banha duas vezes nas mesmas águas” (Platão, 1973, p. 144, 402a). Na visão de Platão, em Heráclito, tudo flui (Pantha Rheí), ou seja, tudo muda muito rápido e está em constante mudança, de modo que aquilo que percebemos em um momento é distinto do que era anteriormente e do que será no futuro. E uma terceira forma de leitura é a associada aos historiadores da filosofia. Eles indicam que, em Heráclito, existe um princípio unificador da totalidade das coisas, o Logos. Para ele, “tudo é um” (Heráclito, 2016, Fr. 50), *Pánta Hén*. A realidade é conectada pelo *logos* e, mesmo que vejamos as coisas de forma múltipla e dispersa, elas são uma só. Ela é, portanto, formada pela multiplicidade de contradições. Por isso, o princípio de tudo é o conflito, a guerra entre os opostos, daí o fragmento “contrário é convergente e dos divergentes nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia” (Ibidem, Fr. 8). Uma forma de compreender essa harmonia na oposição parte do próprio Heráclito quando dá a refletir sobre a importância que damos à justiça, mas isso só é possível graças à existência da injustiça. Ele complementa ainda com os exemplos do fragmento: “Em nós, manifesta-se sempre uma e mesma coisa: vida e morte, vigília e sono, juventude e velhice. Pois a mudança de um dá o outro e reciprocamente” (Ibidem, Fr. 88).

Mas será a mudança danosa? A resposta é não, até porque seu oposto é impossível. Como diz Foucault: “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral do estado civil; ela rege nossos papéis” (Foucault, 2008c, p. 20). Assim, não almejo a estagnação, pois minha pesquisa não poderia se dar de maneira estática, em completo repouso. Porém também não defendo a mudança constante sem paradas. Não poderia conduzir a pesquisa com pressa, visto que os dias passam voando e tudo já é muito corrido. Neste estudo, optei por seguir a vagareza de uma caminhada. Logo, a ideia de caminhar assume um papel central e, portanto, faz-se necessário desenvolver o que entendo por caminhar.

1.1 SOBRE A CAMINHADA

“Caminhar e viajar tornaram-se metáforas fundamentais no pensamento e no discurso, tão fundamentais que mal reparamos nelas.”

(Solnit, 2016, p. 135)

Nesta dissertação, não busco explorar a caminhada considerando apenas aspectos estéticos e uma escrita mais poética e sensível, já que muitos trabalhos acadêmicos já fazem isso utilizando metáforas de caminhada e de navegação, entre outras. Tampouco tenho a pretensão de criar uma estratégia metodológica em que a pesquisa seja realizada através da sua prática.

Meu objetivo é que a caminhada sirva como forma de sensibilização, provocando e estimulando o pensamento. Não se trata meramente de uma metáfora, visto que dediquei considerável esforço para entender e aprofundar meu estudo nas diversas maneiras de caminhar.

Olhei para a prática da caminhada procurando reconhecer suas “gramáticas”, ou seja, dediquei bastante tempo e energia procurando estudar características, pressupostos, premissas e regras que regem as diferentes formas de caminhar.

Realizei esse processo sem a intenção de criar uma mudança endógena, em que o olhar para a caminhada teria a intenção de transformá-la numa prática de pesquisa. Tampouco tive a intenção de criar uma mudança exógena na minha prática de pesquisa e escrita, visto que não tive a pretensão de olhar para a caminhada capturando suas gramáticas para transformar as minhas. Não coloquei a caminhada a serviço da minha pesquisa. Em vez disso, procurei respeitar as suas gramáticas deixando-me afectar por elas a fim de ampliar o território que

habito. Dessa maneira, me interessei naquilo que me põe a pensar, não submetendo a prática da caminhada à minha pesquisa, nem tampouco reduzindo a pesquisa a ela.

Talvez minha abordagem compartilhe semelhanças com o propósito das frases de efeito que algumas vezes habitam outros territórios para fazer transcender as fronteiras, expandir o pensamento. Elas fazem uso de trocadilhos, metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem com a intenção de abrir caminhos para a problematização e a multiplicação de sentidos, privilegiando a multiplicidade.

Desta maneira, passo a descrever diferentes formas de caminhar, reconhecendo em cada uma delas os aspectos que considere relevantes à pesquisa. Esses elementos, quando combinados, formam uma caminhada híbrida, ou ainda, constituem uma espécie de *pot-pourri*, que dá ritmo aos meus passos e orientam minha jornada investigativa e minha escrita de certa maneira, pois busquei colocá-los em prática ao longo do processo.

Um dos elementos da caminhada é exatamente o ritmo. Ele é fundamental e importante para respeitar o meu ritmo ao caminhar, pois, se ultrapassar determinado limite, não estarei mais caminhando, mas me colocando numa corrida.

Iniciei a caminhada investigativa oficialmente sabendo que seria longa e que encontraria dificuldades. Mas uma coisa é certa: ao partir, sabia que seriam necessárias muitas

horas para atingir a próxima paragem; só resta caminhar e seguir o caminho. *Mais nada a fazer*. De qualquer forma, vai ser demorado, cada passo transporá os segundos, mas não encurtará as horas. De qualquer forma, a noite chegará e as pernas acabarão por engolir, aos bocados, pequenos e repetidos, a impossível distância. É uma fatalidade cujos efeitos são inevitáveis (Gros, 2010, p. 147).

Com isso em mente, reconheço outros elementos que carrego nesta jornada. Esta não pode ser entendida como uma peregrinação, pois, como observou Gros (2010), à peregrinação é atribuído um propósito específico, um destino final radiante, como a visita a um santuário. Não estou à procura da verdade absoluta. Não se trata de buscar um único final, por mais que, em determinado momento, seja necessário finalizar a pesquisa. Não procuro a redenção dos pecados ou prática de penitência, tampouco procuro testemunhar a minha fé. Trata-se sim de peregrinar “andando a pé porque se deve chegar ainda mais humilde” (Ibidem, p. 120). Portanto, pretendo em algum momento estabelecer uma chegada, mas de forma humilde, sem considerar a trajetória com acabada e única.

Existem algumas particularidades com as quais passei a me identificar no ato da peregrinação. A primeira delas diz respeito aos rituais estabelecidos para o início da caminhada.

Entra-se oficial, ritual e publicamente na condição de peregrino, por ocasião de uma missa muito solene, após a qual o bispo abençoa os atributos tradicionais do caminhante [...]. O bispo ou o pároco, por ocasião da missa de sua posse, entrega ao peregrino uma carta de proteção que lhe servirá de salvo conduto na viagem toda, possibilitando-lhe hospedar-se em diversos monastérios ou hospedarias pelos quais ele passará à beira de estrada [...] (Gros, 2010, p. 114).

Isso pode ser comparado com o ritual que deu início a minha caminhada investigativa, pois, para ser considerado um mestrando/pesquisador foi necessário ingressar na pós-graduação mediante um processo seletivo e só depois de aceito e assinados todos os papéis é que pude dar por oficializada a minha caminhada. Também recebi, no início da jornada, a “benção” de minha orientadora, que confiou em mim em cada passo dado e que, em muitos momentos, foi amparo e guia da jornada. Isso demonstra que essa caminhada não foi solitária, pois “por razões de segurança as peregrinações eram feitas em grupos pequenos [...]” (Ibidem, p. 117).

Outra situação diz respeito a como me senti em alguns momentos da pesquisa. Ser um estudante pesquisador nos tempos obscuros de uma sociedade brasileira que se via representada politicamente por representantes fascistas partícipes da configuração de anticiência me colocou em uma posição que beirava o desprezo. Me senti, por vezes, um peregrino no final da Idade Média, pois neste período “a peregrinação começou a perder sua reputação de experiência atribulada e santa, enquanto o peregrino se tornou uma figura suspeita, um mentiroso cujos “casos de peregrino” eram tratados com zombaria e desconfiança” (Coverley, 2016, p. 38).

Diante desse cenário, nos momentos em que problematizava a educação e sua relação com o neoliberalismo, percebia-me, até certo ponto, como um caminhante cínico. Isso porque, diferente de outros filósofos, como Sócrates, que “não conseguia ficar quieto, vivia andando de lá para cá na ágora” (Gros, 2010, p. 131), como Platão, que ensinava enquanto caminhava, ou como Aristóteles, que dialogava caminhando, os cínicos estavam “sempre na estrada, indo de uma cidade a outra, de uma praça pública a outra” (Ibidem, p. 133). Segundo o autor, eles provocavam, inquietavam, questionavam hábitos, comportamentos e convicções.

Isso é exatamente o que procuro fazer em minha pesquisa. Contudo, não posso afirmar que minha caminhada é cínica, pois me distancio da prática de oratória por eles adotada: “a arte da diatribe” (Ibidem, p. 133). Os cínicos, na sua oratória, “insultam, chocam, agridem verbalmente” (Ibidem, p. 133).

Acredito que me aproximo mais de uma caminhada aos moldes de Gandhi, em sua caminhada lenta e sua forma de resistência não violenta. Lenta, porque acreditava que vivemos em uma civilização da velocidade e do acúmulo de potência e, por isso, defendia a vida entre duas energias: “a energia da imemorialidade e a da mudança. Para Gandhi a escolha não se dá

entre um imobilismo conservador e uma audácia aventureira, mas entre a força calma e a agitação perpétua, entre a luz densa e o fulgor cegante” (Gros, 2010, p. 198). Como já descrevi em outro momento, não procuro a inércia e tampouco procuro o movimento incessante. Por isso, a lentidão no caminhar de Gandhi me chama a atenção, e talvez seja um dos elementos mais importantes da caminhada.

Já considerando a forma de resistência em Gandhi, tenho pontos de aproximação e de distanciamento. Me aproximo ao considerar a caminhada uma forma de resistência, visto que “há um quê de orgulho na caminhada: estamos de pé” (Ibidem, p. 199). Estamos lutando, seja num protesto pacífico – numa marcha em busca de direitos (o que Gandhi fez na Marcha de Dharasana⁸) –, seja no ato de escrita de um trabalho que procura problematizar a relação entre educação e neoliberalismo.

Essa caminhada de problematização não foi iniciada por mim. Muitos outros já participaram dela e outros tantos ainda caminham comigo, cada um por uma trilha. Distancio-me do ato de resistência de Gandhi, conhecido como *satyagraha*, pois questiono dois pontos fundamentais de sua doutrina. O primeiro ponto é a falta de reação adotada. Entendo que a prática da “não-violência não é a recusa passiva, uma resignação neutra, uma submissão”, e que a premissa é manter a “dignidade, domínio, firmeza, humildade, energia [...] É mais propriamente o ato de opor à força física a simples força da alma” (Gros, 2010, p. 201). Mas também não acredito que a resistência tenha que chegar ao ponto de dar a própria vida em busca de uma causa.

Outro ponto em que discordo vem da ideia de que, na doutrina, “nos prendemos firmemente ao verdadeiro como a uma sólida rocha” (Ibidem, p. 200-201). Na perspectiva que venho adotando, as verdades são mutáveis, não são únicas e se estabelecem de acordo com as relações de poder. Por isso, a forma de resistência *satyagraha*, que em tradução literal significa “insistir pela verdade”, não faria sentido em meu trabalho.

Gostaria que a minha caminhada assumisse característica de uma caminhada de criança que observa tudo a sua volta, que problematiza tudo e quer conhecer os porquês das coisas,

⁸ Caminhada que se deu no mês de março e abril de 1930, com duração de vinte e quatro dias. Nesses dias, seriam percorridos cerca de 400 km. A caminhada pacífica tinha como objetivo a luta pelo direito ao sal. Questionava-se o regime fiscal e o monopólio britânico do sal na Índia. Na chegada, a jazida de sal na cidade de Dandi, os *satyagrahis*, como eram conhecidos os protestantes, foram recebidos por “quatrocentos policiais, armados de pesados bastões com pontas de aço [...] Ao chegarem à altura dos policiais, recebem golpes terríveis sem reagir, caem por terra e logo são substituídos pela fileira que vinha bem atrás deles e que por sua vez desaba. O espetáculo é tanto mais horrível que os *satyagrahis* sequer tentam proteger-se com os braços e ficam totalmente expostos [...]” (Gros, 2010, p. 202).

mantendo a imaginação e curiosidade de criança. Para Gros (2010, p. 164), essa caminhada é um passeio que perde

o charme à medida que vamos crescendo porque acabamos adquirindo opiniões formadas e certezas acerca de tudo e não queremos mais conhecer senão a representação objetiva das coisas (que chamamos tristemente de sua “verdade”).

O olhar apurado e curioso sobre as coisas é, portanto, um elemento necessário para compor a minha caminhada, e pode ser observado no caminhar do *flâneur*. O *flâneur* é um caminhante das cidades, alguém que caminha entre as pessoas com ritmo irregular. Apesar de estar diante de uma multidão que caminha apressada, atarefada e que transforma o outro em concorrente e obstáculo, o *flâneur* caminha só. Mas na solidão da multidão “ninguém vê que ele está olhando! Ele é como que uma dobra na massa” (Ibidem, p. 180). Isso lhe permite uma lentidão que resiste “à velocidade do sistema da sobrecarga dos afazeres, sua lentidão se transforma na condição para uma agilidade superior: a do espírito. Pois ele vai capturando, no ar, imagens” (Ibidem, p. 180). Nesta pesquisa, vivi muito a solidão das viagens de trem ao trabalho. Andar na multidão me possibilitou uma solidão que aguçou a minha observação e me permitiu estar mais atento aos encontros.

O *flâneur* consegue “subverter a multidão, a mercadoria e a cidade, bem como seus valores” (Gros, 2010, p. 179). Segundo o autor, ele trilha seu caminho não numa oposição direta, mas sim por desvios, contornos e até mesmo deturpações. Isso envolve aceitação e, às vezes, ultrapassagem das normas estabelecidas. Nesse caminho, como já apresentado, ele desafia a solidão, a velocidade, o frenesi e o consumo. Acredito que, mesmo que eu tentasse, não seria capaz de fugir das formas de subjetivação e dos discursos da racionalidade neoliberal. Portanto, como elemento necessário do *flâneur*, utilizo apenas o olhar. O olhar a que me refiro pode ser encontrado também nos escritos de Han (2015, p. 34), que mais parece com um dom de escutar espreitando. Esse dom requer atenção profunda e contemplativa, e a sociedade atual não tem acesso.

Escolhi para essa caminhada aquilo que achei necessário, pois não gostaria de carregar em minha “mochila” muito peso, o que poderia atrapalhar a minha caminhada. Escolhi carregar a ideia de ritmo, humildade, “espírito” problematizador, a resistência, o olhar e a própria perspectiva de pesquisa que adoto. Todos esses elementos para mim são classificados como necessários. Entendo o necessário com base em Gros (2010, p. 190), como aquilo que é básico, insubstituível e inigualável, ou seja, é tudo aquilo que faz falta.

Levando em consideração esses elementos, espero que este percurso culmine em um trabalho que saiba caminhar. Desejo que seja um trabalho que respire um ar puro e fresco, que desfrute de espaços abertos e não esteja sobrecarregado de amarras com outros livros e cheio de referências. Tenho consciência de que este pode ser um dos maiores desafios da minha escrita, uma vez que, no ambiente acadêmico, é desafiador não se tornar refém de outros volumes e do pensamento alheio. Espero que a escrita se torne um testemunho de uma experiência viva.

1.2 SOBRE AS PEGADAS NO PERCURSO

Enquanto procurava dar os meus primeiros passos nesta jornada investigativa, participei de uma disciplina⁹ nomeada “Análise e problematização de artigos em Educação em Ciências e Matemática”. Ela tinha como objetivo a análise de artigos, nos quais foram explorados a aplicação de conceitos foucaultianos e deleuzianos, o diálogo com o material empírico, a abordagem metodológica e as peculiaridades dos estilos de escrita adotados.

Como parte do processo avaliativo¹⁰ dessa disciplina, os estudantes foram instigados a produzir uma obra que possibilitasse o pensar. Poderia ser uma imagem, um poema ou um texto. Não havia muitos limites para a realização da atividade. Como resultado desse momento em que fui instigado a produzir, comecei a refletir sobre as pegadas¹¹ que deixamos em nossas caminhadas. Portanto, neste trabalho, integro parte do resultado desse exercício que realizei na disciplina e do qual faço uso como estratégia de pensamento.

Quando criança, na fase de alfabetização, lembro da minha professora chamando atenção de dois elementos de pontuação que constantemente esquecia: os pingos nos is e os pontos finais. Não sei o porquê, mas sempre esquecia desses dois elementos. Depois de muita insistência da professora e da minha mãe, essas pontuações foram adicionadas à rotina da

⁹ Entre as professoras estavam Claudía Glavam Duarte e Suelen Assunção Santos.

¹⁰ Orientações presentes no plano de ensino da disciplina “Avaliação: escrever e (com)partilhar texto, sem formato prévio, que ex(ponham) as percepções, afetações, problematizações e entendimentos produzidos na e a partir da leitura dos textos propostos para a disciplina. Sobre o texto: - Até 5 páginas - Texto sobre a Educação em Ciências e/ou Matemática; que contenha um conceito da área das Ciências e/ou da Matemática; que tenha um estilo de escrita; que tenha conceitos foucaultianos e/ou deleuzianos postos a operar; que tenha uma imagem; Fonte livre; Espaçamento livre. Apresentação: último dia de aula -20 minutos” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS], 2022).

¹¹ A ideia central que desenvolvi foi resultado em uma reflexão acerca das verdades absolutas e as pegadas. A ideia se deu enquanto dirigia o meu carro para buscar meu filho, ou seja, estava em movimento.

escrita, isto é, se tornaram regra e foram adicionadas à caixinha de verdades que deveria obedecer.

Hoje entendo que as pontuações servem para indicar ao leitor a necessidade de uma pausa¹², um momento de vagareza na leitura do texto ou uma mudança de rota no desenvolvimento de um raciocínio.

Contudo, essas pontuações podem apresentar significados diferentes. Isso pode ser observado em expressões utilizadas no cotidiano, como por exemplo: “vamos colocar os pingos nos is” e “vamos colocar um ponto final”. A primeira pode assumir, de acordo com o *Dicionário Informal* (2014), os significados de “revelar os fatos”, “resolver a situação” e “explicar definitivamente um fato. Tirar todos os empecilhos que distanciam o indivíduo da verdade”. Já a segunda expressão pode ser entendida como o término de uma relação ou um pensamento. Na matemática, em demonstrações de teoremas e corolários, o ponto final pode ainda ser substituído por uma pontuação que também indica o término de um raciocínio, o ■.

Mas qual o escopo de toda a apresentação realizada? Colocar em evidência e problematizar a ciência que se propõe a encontrar verdades absolutas, que coloca os “pingos em todos os is” e que dá um “ponto final” nos assuntos que poderiam assumir diferentes concepções.

Dito isso, apresento uma possibilidade estética e conceitual para as pontuações: a pegada. Penso em substituir os “pingos nos is” e os “pontos finais”¹³ por pegadas. Pegadas que surgem do desenvolvimento de um verbete que pretendo desenvolver em minha dissertação: o verbete caminhar. A escolha do verbete é, ao mesmo tempo, um convite que estendo a cada leitor – um convite para “botar a alma/corpo para pensar” – e uma provocação a caminhar por outras trajetórias. Essa provocação é feita pois cada palavra escrita é o resultado de diferentes composições, diferentes caminhos e escolhas realizadas nesta trajetória um tanto quanto rizomática.

Ademais, uma pegada é mais modesta¹⁴ que “pingos nos is” ou “pontos finais”. Não quer terminar o assunto, nem quer ter razão. Uma pegada está sempre no meio, entre o início e o fim de uma trajetória. Uma pegada se estende além de si mesma: há antecessoras que sustentam o caminho e pegadas à frente. Uma pegada é suscetível: dura o instante de um vento

¹² Nesse momento, escrevia a palavra “pausa”, mas ainda não fazia ideia de sua importância em minha dissertação, pois só ao longo da trajetória a entendi como parte do resultado de minha pesquisa.

¹³ Substituí todos os pontos que compõem nossa escrita por pegadas, pois todos eles eram plausíveis de esquecimento e são compreendidos como fundamentais. Portanto, foram incorporados às verdades da escrita.

¹⁴ Parte deste parágrafo foi gentilmente escrito e presenteado pela minha colega de pesquisa, Verônica de Lima Mittmann, a quem sou extremamente grato.

e de uma chuva. Há pegadas pré-históricas e pegadas que não sobreviveram nem dez minutos. Pegadas compõem com outras pegadas, e se decompõem... se expõem ao tempo. Uma escrita-pegada é uma grafia que se abre para a vida.

Essa escrita e minha futura dissertação são únicas, e cada leitura realizada possivelmente também será, mas não tem a pretensão de apresentar uma totalidade. O caminhar, portanto, não tem a ideia de uma peregrinação por verdades. Em meu andarejar, procuro observar e trazer à tona elementos e conceitos para serem analisados, reconhecendo que as percepções são instáveis e os entrelaçamentos são distintos, visto que os olhares e suas percepções são fruto de discursos tensionados por jogos de verdade e poder.

Na caminhada, espera-se que o leitor tenha uma experiência de suspensão, ou seja, que possa experimentar a liberdade de tirar das costas o fardo das preocupações, dos compromissos, dos julgamentos, talvez experimentar a liberdade de “dispersar, distrair, esquecer as marteladas nas têmporas” (Gros, 2010, p. 22).

Talvez as caminhadas da ciência, da escrita e da leitura possam ser caminhadas nômades – nas quais os percursos possam ser feitos de instantes em que os corpos¹⁵ estejam sensíveis aos afectos, gerando situações em que possam afetar e ser afetados.

Os afectos – alegria, tristeza, amor, ódio, por exemplo –, produtividades sensíveis do contato com outros corpos, levam os corpos afetados a modulações psicofísicas desencadeadoras de estados afetivos inéditos, desencadeadoras da recriação constante da complexidade singular que se desloca. Isto é, do encontro, o ser afetado se transforma, metamorfoseia-se, inventa-se em outros (Silva, 2017, p. 52).

A caminhada pode ser também “à la Nietzsche”, em que o pensar e o caminhar não são dicotômicos (pensa-se caminhando e caminha-se pensando) e o ato da escrita é apenas a breve parada para o corpo descansar.

¹⁵ “Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um corpus linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade” (Deleuze, 2002, p. 132).

A troca dos “pingos nos is” e

“pontos finais” por pegadas é fruto da leitura que

fiz do trecho em que Gros (2010, p. 28) escreve sobre o elogio que Nietzsche faz ao pé:

Não se escreve apenas com a mão. Só se escreve bem “com os pés”. O pé é uma excelente testemunha, talvez a mais confiável. É preciso saber se, ao ler, o pé “fica de orelha em pé” - visto que o pé escuta em Nietzsche, como se Iê no segundo “canto da dança” de Zaratustra: “Meus dedos dos pés ficaram de orelha em pé para escutar, pois seus ouvidos, o dançarino os tem nos dedos do pé” -, se ele estremece de prazer com a leitura por ter sido convidado à dança, à partida, ao lá fora. Para avaliar a qualidade de uma música, é necessário confiar no pé. Se, ao escutar, o pé é tomado da vontade de marcar o compasso, de pegar apoio no chão para sair pulando, é bom sinal. Toda música é um convite à leveza.

Portanto, a fonte¹⁶ que adotei desde o quarto parágrafo da página 23 desta dissertação, que substituí qualquer ponto por um par de pegadas, o que pode em muitos momentos ser sutil ou até imperceptível, tem como objetivo me lembrar da necessidade de ser cuidadoso com as palavras que utilizo, evitando assim propagar verdades absolutas ou dar a ideia de que sou detentor de verdades inquestionáveis. Além disso, não pretendo dar a temática por encerrada, mas sim apresentar uma das leituras possíveis com base em meus estudos. Ao mesmo tempo, essa escolha não deixa o leitor se esquecer de que essas são as minhas pegadas e que, a qualquer momento, lhe é permitido explorar outras trilhas, outros autores e conceber novas possibilidades e trajetos.

1.3 SOBRE O PERCURSO

Na caminhada que realizei, foi necessário um olhar atento e sensível aos encontros. Mas, para que eu pudesse reconhecer a potência de pensamento nos encontros, foram necessários

¹⁶ Elaborada pelo autor com o auxílio do programa FontForge, esta fonte foi desenvolvida com base na Times New Roman, a fim de cumprir com os requisitos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Gostaria de expressar meus agradecimentos ao meu colega de trabalho, Francisco dos Santos Gick, por recomendar o programa e fornecer orientações sobre seu uso.

momentos de pausa, de estudo e de caminhadas na tentativa de suspender e fazer silenciar os ruídos deste mundo em frenético movimento e que, por vezes, me tirava a atenção. Na caminhada, procurava alinhar os meus pensamentos à perspectiva utilizada, tentando afastar aquilo que até então parecia ser verdade absoluta.

Cada capítulo deste trabalho foi construído em momentos distintos ao longo de dois anos, sendo como pequenas trilhas que percorri com a intenção de abordar o problema de pesquisa. A composição dessas trilhas confere contornos à trajetória trilhada. Isso quer dizer que cada trilha está interligada, pois as temáticas se complementam e contribuem de maneira conjunta para a estruturação da análise dos dados. Com isso em mente, passarei a apresentar um breve relato sobre a construção e importância dos capítulos que se desdobram a partir desta introdução.

No capítulo intitulado “Pensamento que vem de fora e pensa que vem de dentro...”, procuro estudar e descrever a superfície que percorro – a fita de Möbius – e algumas forças que sobre ela incidem, em especial as relacionadas à retórica neoliberal. Essa fita serve como grade de inteligibilidade para compreender o movimento que nos atravessa e molda a prática docente de maneiras específicas. Nesse contexto, apresento uma breve digressão histórica acerca do neoliberalismo, abordando-o enquanto uma racionalidade que impacta diversos aspectos da sociedade. Em outras palavras, traço um caminho investigativo que mostra as transformações do neoliberalismo, bem como suas interconexões com o campo educacional.

Esse capítulo foi construído no momento em que trilhava paralelamente caminhos secundários, pois frequentava algumas disciplinas da pós-graduação. Algumas delas contribuíram imensamente para a construção do capítulo, em especial a disciplina “Escola, racionalidade neoliberal e o entretenimento”, conduzida pela Profa. Dra. Fernanda Wanderer.

Ademais, durante a escrita desse capítulo, fui consumido pelo meu trabalho na escola e, como efeito das problematizações que fazia durante a escrita, me dei conta de que estava completamente capturado pela lógica neoliberal e necessitava de novos ares. Por isso, procurei outras possibilidades de trabalho. Outra forma de fuga do frenético movimento que a escola me impunha foi a música e, por essa razão, ela também aparece com frequência em minha escrita, sendo uma das minhas fontes de inspiração.

Torna-se evidente que a caminhada não só contribuiu na construção deste trabalho, como também influenciou nas minhas escolhas profissionais. Isso não quer dizer que eu não seja mais subjetivado pelos discursos neoliberais, mas esse andarejar me possibilitou escolher um percurso que contemplasse intervalos para dedicação à família, estudo e lazer. Pequenos

momentos de pausa para apurar o olhar que me possibilitaram vivenciar novas experiências na escrita do capítulo “Prostitui-se a palavra”.

Nele tive a intenção de me aproximar de algumas palavras que se mostravam recorrentes nos discursos relacionados com o neoliberalismo e sua relação com o campo educacional. Portanto, passei a remoer os meus pensamentos ao caminhar, para, em seguida, remoer as palavras na escrita. Todo esse capítulo foi construído durante minhas viagens de trem entre São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre, e a cidade de Porto Alegre. Foram muitas horas de leitura em que, sentado nos bancos do trem ou até mesmo no chão, passava a refletir sobre o que lia. Também foram muitos momentos de escrita do capítulo com a utilização de meu *smartphone*. Por vezes, estava tão concentrado que perdia a parada da minha estação.

Mesmo com todo o barulho e com uma infinidade de informações, conversas paralelas e ruídos, me sentia sozinho. Essa solidão me permitia olhar para os textos e para as coisas com mais atenção. Ela me permitiu, inclusive, perceber alguns poemas nos trens¹⁷, com os quais passava a refletir sobre meu estudo e minha escrita.

Solidão em tempos de lotação

seria espantoso dizer que esse ônibus
é lugar mais solitário do mundo todo?
ao recolhermos os braços
encolhermos as pernas
espremermo-nos contra a janela
fechamos também nosso coração para o mundo.
mas é normal esquecer
que o ser ao lado também é humano.
acabamos sozinhos
num transporte público lotado. (Renata Ruffo)

A caminhada parecia ser mais leve e poética, e o olhar passou a ser ampliado. Na escrita do capítulo, passei a observar algumas palavras que são aliadas aos discursos neoliberais, em especial a palavra “inovação”. Percebi que ela, muitas vezes, não está sozinha, sendo composta com outras, assumindo assim outros significados.

No capítulo nomeado “Modo de pesquisa”, exponho as estratégias que utilizo para produzir as informações e analisar as enunciações de quatro professoras de matemática da cidade de Novo Hamburgo/RS, região metropolitana de Porto Alegre/RS. Além disso, apresento algumas premissas e pressupostos acerca da pesquisa, que se desenvolve numa

¹⁷ Faço uso diário dos trens da Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S.A. (Trensurb) para me deslocar ao trabalho. Esses trens transportam passageiros da cidade de Novo Hamburgo, na região metropolitana de Porto Alegre, até a cidade de Porto Alegre. O poema foi selecionado pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre em um concurso conhecido como *Poemas no Ônibus e no Trem*.

perspectiva que utiliza a análise de discurso foucaultiana como ferramenta na análise dos resultados.

Esse capítulo foi construído ao longo de um período de muitas caminhadas, visto que ocorreu majoritariamente no período de férias escolares, quando permaneci por mais de um mês no litoral gaúcho. Aproveitei o momento para viver na prática a caminhada e a escrita. Estabeleci um cronograma de estudos que se iniciava às 5h30 e se estendia até as 7h. Após esse período de estudos, eu saía para caminhar à beira-mar, onde refletia sobre os tópicos que havia estudado. Muitas vezes, essa caminhada se deu em um completo silêncio contemplativo. Nesse mesmo período, também iniciei duas disciplinas de metodologia¹⁸, que muito contribuíram para refletir sobre as escolhas e posicionamentos adotados nesta pesquisa.

No capítulo “Multiplicidade de olhares: uma caminhada exploratória por caminhos já percorridos”, passo a descrever oito pesquisas encontradas no banco de testes e dissertações da CAPES, bem como no repositório digital da UFRGS, conhecido como LUME. Essas pesquisas abordavam, de diversas maneiras, as temáticas do neoliberalismo, educação, inovação, “fazer diferente” e educação matemática. Essa etapa foi muito importante para verificar o que outros pesquisadores já haviam concluído sobre essas temáticas e quais estratégias foram adotadas em suas pesquisas. Portanto, me permitiu ampliar meus horizontes, explorando diferentes perspectivas e estabelecendo um diálogo com as contribuições de outros investigadores. Essa etapa da pesquisa foi trilhada após o término das férias.

Como trabalho em uma instituição de ensino que oferece o Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma híbrida, minha rotina profissional também passou a ser realizada da mesma forma. Assim, comecei a me deslocar para Porto Alegre de trem em apenas dois dias por semana, enquanto em três dias realizava o meu trabalho de forma remota. Isso me permitiu, mais do que nunca, equilibrar a minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Muitas vezes julguei que isso seria impossível no contexto que vivia em minha docência, mas se mostrou viável mesmo em tempos caracterizados pela alta velocidade das informações, em que as premissas neoliberais nos colocam numa necessidade de disponibilidade quase que total ao trabalho (algo que discuto no segundo capítulo).

Mesmo assim, os momentos em que conseguia maior potência de concentração foram no trem: quando me colocava em movimento e vivia a experiência de um caminhante que

¹⁸As duas disciplinas são as seguintes: “Metodologia de Pesquisa: Métodos Contemporâneos de Pesquisa”, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Marcos Teixeira Dalmolin, que explorava diversas estratégias metodológicas de várias perspectivas, e “Metodologia IV: Perspectivas de Pesquisa em Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Neila Witt, que se concentrava especificamente em estratégias metodológicas sob a perspectiva da filosofia da diferença. Minha gratidão aos dois docentes.

observa e absorve conhecimento e informações na caminhada. Registrava apenas alguns tópicos dos encontros com os textos acadêmicos, bem como sobre poemas ou músicas que surgiam durante o percurso. Foram muitas as fotos que encaminhei à minha orientadora como estratégia de registro e compartilhamento de ideias.

Já o caminhar pela escrita ocorria principalmente em minha casa, fazendo assim uma fusão entre a experiência do *flâneur*, que percorre a cidade, e o pequenos momentos de escrita posterior, assim como Nietzsche realizava após seus longos percursos. Esse contexto de escrita também se apresentou nos capítulos dedicados à análise de dados e às considerações finais da dissertação.

Foi nesse contexto que escrevi o capítulo de análise dos dados intitulado “Passos na Fita de Möbius: as enunciações docentes sobre movimento do “fazer diferente””. Foi nele que analisei as falas das quatro professoras de matemática da cidade de Novo Hamburgo obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e passei a agrupar as enunciações na forma de excertos que apresentaram aproximações ou distanciamentos. Articulo ainda esses excertos como as leituras de alguns autores, em especial, Foucault, Han, Dardot e Laval.

Dessa maneira, organizei o capítulo de forma a apresentar as diferentes concepções acerca do movimento de “fazer diferente”, bem como sua aproximação com o entendimento de inovação na educação. Também discuto a possibilidade de se entender o “fazer diferente” como uma inovação disruptiva, uma vez que esse movimento parece se alinhar com a ideia de ruptura com as práticas já consolidadas na educação. Aproximo essa discussão com a ideia de que as práticas educacionais da contemporaneidade são efêmeras e instantâneas, ao mesmo tempo que ocupam um papel de capacidade infinita¹⁹.

Além disso, apresento que esse movimento é impulsionado pela lógica da motivação e automotivação que, por sua vez, se vincula à lógica do prazer promovida pelo neoliberalismo. Por isso, baseado nas enunciações, aponto que, para trabalhar com estratégias e práticas de ensino da matemática que sejam motivadoras, as docentes buscam se manter atualizadas e se adaptar às necessidades de uma modernidade líquida²⁰ e de um mundo que está em constante mudança.

¹⁹ “A instantaneidade (anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objetos) faz com que cada momento pareça ter capacidade infinita; e a capacidade infinita significa que não há limites ao que pode ser extraído de qualquer momento — por mais breve e “fugaz” que seja” (Bauman, 2001, p. 118).

²⁰ Bauman (2001) nos apresenta que a fluidez, ou seja, as transformações imprevisíveis e constantes das relações, das instituições e das ideias caracterizam a contemporaneidade. A esse momento, o autor chama de modernidade líquida.

Destaco ainda algumas práticas compartilhadas por essas professoras e que são por elas consideradas como diferentes e inovadoras. Exploro também como essas práticas estão relacionadas com determinados discursos que permeiam a escola e contribuem para a constituição do professor de matemática.

Adicionalmente, sublinho que o movimento de “fazer diferente” pode sugerir uma certa autonomia docente, mas, na verdade, trata-se de uma autonomia regulada. Por fim, com base nas enunciações, verifico que esse movimento e a autorregulação do professor podem levar ao cansaço.

No último capítulo desta dissertação, intitulado “Os caminhos percorridos e as reticências: considerações sobre o movimento de “fazer diferente””, percorro de forma breve alguns caminhos explorados ao longo deste trabalho, destacando o que observei e evidenciando certas conclusões a que cheguei, como, por exemplo, a necessidade de pausa e “paradas” para nos permitir o resgate do ócio, a prática da negação e o cultivo da atenção plena.

No entanto, é crucial destacar desde já que todos e quaisquer resultados obtidos foram possíveis graças aos encontros que ocorreram durante esta jornada, tornando esta jornada singular. Reitero assim que essa caminhada ocorreu em um dos inúmeros percursos possíveis.

Assim sendo, convido cordialmente cada leitor a se juntar a mim nesta trajetória investigativa. Sinta-se à vontade para problematizar tudo aquilo que lhe for intrigante. Não se esqueça de apurar o seu olhar em cada paisagem que encontrar, pois suas próprias vivências e estudos podem levar a novas paisagens e conclusões. Lembre-se de que não tive a pretensão de peregrinar na busca por verdades absolutas nem a intenção de colocar os pingos nos is. Espero que a sua exploração em minhas trajetórias sirva como um elemento potente para a descoberta de novos caminhos investigativos.

PENSAMENTO QUE VEM DE FORA E PENSA QUE VEM DE DENTRO...

*...pensamento que expectora
o que no meu peito penso.
Pensamento a mil por hora,
tormento a todo momento.
Por que é que eu penso agora
sem o meu consentimento?*

(Pensamento, Arnaldo Antunes)

Este capítulo tem por objetivo compreender os imbricamentos entre a racionalidade que abriga os discursos contemporâneos que afirmam a necessidade de um movimento que se traduz em “sempre fazer algo diferente” no que se refere ao exercício da docência e as premissas neoliberais contemporâneas. Dito de outro modo, me interesso em caminhar sobre a grade de inteligibilidade que provoca esse “frenético/incessante” movimento que nos atravessa e que constitui a docência de determinados modos. Para isso, o caminhar continua, agora sobre uma superfície topológico-relacional (Rolnik, 2018): a fita de Möbius²¹.

Antes de iniciar a caminhada, parece ser prudente reconhecer a superfície que vamos percorrer. Ela foi objeto de estudo de August Ferdinand Möbius (1790-1868), matemático e astrônomo alemão, na tentativa de obter o prêmio da Academia de Paris em 1858. Por isso, essa curiosa superfície topológica passou a receber o seu sobrenome. Contudo, ele não foi o primeiro a demonstrar interesse pela superfície, pois ela foi estudada anteriormente por Johann Benedict Listing (1808-1882), matemático e arquiteto alemão. Ambos foram orientados por um dos mais renomados matemáticos da história, Johann Carl Friedrich Gauss²² (1777-1855), o que sugere que seus estudos estejam relacionados com ideias desse matemático.

²¹ “É fácil fabricar uma faixa de Möbius: pegue uma tira estreita de papel e cole as duas pontas, como se fosse fazer uma braçadeira, só que antes rode uma das pontas de 180°, de tal modo que uma face do papel acabe colada na outra. É o exemplo mais simples de superfície não orientável, ou seja, com apenas uma face: uma braçadeira normal tem a face de dentro e a de fora, mas na faixa de Möbius elas são a mesma” (Viana, 2020).

²² De acordo com site da Universidade de Coimbra, a Friedrich Gauss “Matemático, astrônomo e físico alemão, criador da geometria diferencial, conhecido como o “Príncipe dos Matemáticos”, se devem importantíssimos estudos de matemática, física, geometria e astronomia. Entre outras coisas, desenhou o heptadecágono, inventou o telégrafo e definiu o conceito de números complexos.

“Karl Friedrich Gauss nasceu a 30 de abril de 1777 em Brunswick, Alemanha. Filho de uma família humilde, desde muito cedo foi visto como uma criança prodígio. [...] No campo da Estatística, Gauss é famoso pela descoberta da distribuição normal, também conhecida pela distribuição Gaussiana, que trata da distribuição de certos valores ao longo de uma curva em forma de sino (contribuição extremamente valiosa no campo da estatística). Gauss foi nomeado membro da Royal Society em 1804 e recebeu Medalha de Copley em 1838. [...] A 23 de Fevereiro de 1855, aos 78 anos de idade, Gauss morre durante o sono, vítima de uma doença prolongada” (Universidade de Coimbra [UC], [s.d.]).

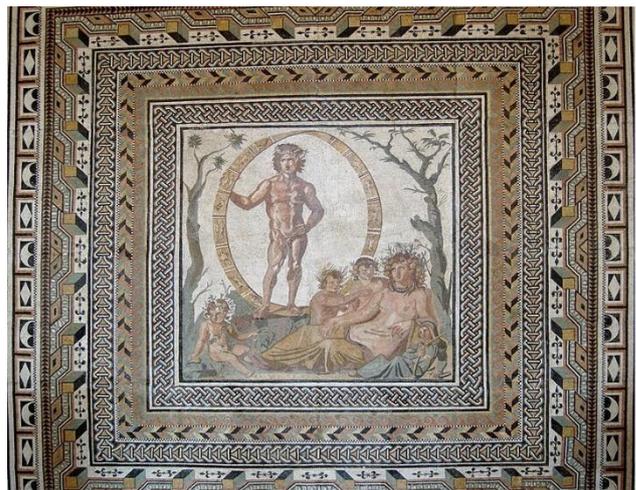
Um fato bastante interessante é que essa superfície é não orientável, ou seja, as noções de direita e esquerda, parte de cima e parte de baixo, dentro e fora, não são definidas, porque a fita de Möbius é uma superfície com uma única face e uma única borda fechada. O convite a caminhar nessas superfícies é instigante, pois trata-se de um caminho sem início e sem fim, infinito. Todavia, o que me interessa é reconhecer um caminhar sobre uma superfície sem dentro e fora, uma vez que não somos formados por uma essência, mas sim por uma relação complexa, indissociável e paradoxal, entre dentro e fora. Assim, ela funcionará como uma grade de inteligibilidade para compreendermos os processos de subjetivação contemporâneos: o fora sendo uma constante agitação de forças que provoca efeitos e a própria noção de dentro; o dentro sendo uma cristalização temporária, as formas de diferentes forças do fora. O fora pode ser, portanto, o resultado de um outro dentro, um devir.

A fita de Möbius pode ser compreendida como uma superfície com uma única face constituída pelas formas e forças, pelo dentro e fora, que paradoxalmente formam uma superfície em que se sabe “apenas que o dentro e fora se tornam imperceptíveis e o “eu penso” um desconhecido. Tudo está na superfície e é nela que o pensar funciona” (Cunha, 2011, p. 80).

Essa fita não é só um dos objetos que impulsionou os estudos em matemática na área da topologia, mas ainda é fonte de inspiração e ferramenta de pensamento em diversas áreas, como design, arquitetura, engenharia, cinema, arte, filosofia e psicologia²³.

Segundo Cartwright e González²⁴ (2016), um dos achados mais antigos que fazem uso da representação da fita de Möbius foi um mosaico romano da vila de Sentinum (atual Sassoferrato, em Marche na Itália, datado de 200-250 d.C.). A imagem representa, em pé, o deus da eternidade (Aion) com uma fita de Möbius decorada com signos do zodíaco. Deitada está a deusa mãe-terra (Tellus) e seus quatro filhos.

Figura 1 – Museu de Munique, obra W504



Fonte: Wikimedia Commons (2007).

²³ “Lacan (1961-1962/2003), em *A Identificação*, utiliza um traçado topológico para propor uma nova noção de repetição em psicanálise. Concebendo que mediante os elementos estruturais as identidades individuais e coletivas emergem das identificações significantes, sendo o sujeito sustentado pela identificação em sua relação com o desejo e o afeto” (Schmidt *et al.*, 2021, p. 3). Esse traçado topológico é a fita de Möbius.

²⁴ Para saber mais, consulte o artigo: CARTWRIGHT, J. H. E.; GONZÁLEZ, D. L. Möbius strips before Möbius: Topological hints in ancient representations. *The Mathematical Intelligencer*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 69-76, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00283-016-9631-8>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Na engenharia, a fita de Möbius encontra aplicação em instrumentos como fitas e correias mecânicas, pois, devido à ausência de uma orientação específica, o desgaste ocorre de maneira uniforme. Isso significa que o atrito se distribuirá ao longo de toda a superfície, resultando em uma vida útil estendida em comparação com correias e instrumentos orientados, nos quais o desgaste se concentra em apenas uma de suas faces.

Na química, em 2022, foi publicado um artigo na revista *Nature Synthesis*²⁵ sobre a primeira síntetização de uma molécula de nanocarbono molecular na forma de fita de Möbius. A expectativa é que essa molécula apresente propriedades diferentes de outros nanocarbons, o que pode sugerir aplicações até então desconhecidas.

A arte também conseguiu perceber rapidamente os elementos curiosos e intrigantes dessa superfície. A fita tem inspirado designers na criação de logos (Renault, Commerzbank e reciclagem), de objetos de decoração, entre outros. Na literatura, inspira contos como “Nunca é Tarde, Sempre é Tarde” de Sílvio Fiorani.

Conseguiu aprontar-se, mas não teve tempo de guardar o material de maquiagem espalhado sobre a penteadeira. Olhou-se no espelho. Nem bonita, nem feia. Secretária. Sou uma secretária, pensou, procurando conscientizar-se. Não devo ser, no trabalho, nem bonita, nem feia. Devo me pintar, vestir-me bem, mas sem exagero. Beleza mesmo é pra fim de semana. Nem bonita, nem feia, disse consigo mesma. Concluiu que não havia tempo nem para o café. Cruzou a sala e o hall em disparada, na direção da porta de saída, ao mesmo tempo em que gritava para a mãe envolvida pelos vapores da cozinha, eu como alguma coisa lá mesmo. Sempre tem alguém com alguma bolachinha disponível. Café nunca falta. A mãe reclamou mais uma vez. Você acaba doente, Su. Assim não pode. Assim, não. Su, enlouquecida pela pressa, nada ouviu. Poucas vezes ouviu o que a mãe lhe dizia. Louca de pressa, ia sair, avançou a mão para a maçaneta da porta e assustou-se. A campainha tocou naquele exato momento. Quem haveria de ser àquela hora? A campainha era insistente. Algum dedo nervoso apertava-a sem tréguas. A campainha. Su acordou finalmente com o tilintar vibrante do despertador Westclox e se deu conta de que sequer havia-se levantado. Raios. Tudo por fazer. Mesmo que acordasse em tempo, tinha sempre que correr, correr. Tinha tudo cronometrado, desde o levantar-se até o retoque do batom e o perfumezinho final. Exploit da Atkinsons. Perfume quente. Mais ou menos quente. Esqueceu onde havia deixado o relógio de pulso. Perambulou nervosamente pela casa procurando-o. Atrasou-se alguns preciosos minutos. A mãe achou-o sobre a mesinha do telefone. Su colocou-o no pulso. Viu as horas. Havia conseguido aprontar-se, mas não teve tempo de guardar o material de maquiagem espalhado sobre a penteadeira. Olhou-se no espelho. Nem bonita, nem feia, pensou. Vou ficar bonita mesmo só no sábado. Não havia tempo nem para o café. Cruzou em disparada a sala e o hall, em direção à porta de saída, ao mesmo tempo em que gritava para a mãe, bolachinha disponível. Avançou a mão para a fechadura e assustou-se com o toque insistente da campainha. Algum dedo nervoso. O Westclox. Su acordou e deu-se conta mais uma vez da trágica e permanente verdade de que ainda não estava pronta. Levantou-se de um ímpeto. Correu ao banheiro, voltou do banheiro, vestiu-se com a roupa estrategicamente deixada sobre a cadeira na noite anterior. Ao sentar-se mais uma vez frente ao espelho, notou que, embora não tivesse ainda se pintado, o material de

²⁵ Ver mais no artigo: SEGAWA, Y. *et al.* Synthesis of a Möbius carbon nanobelt. *Nature Synthesis*, [S. l.], v. 1, p. 535-541, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s44160-022-00075-8>. Acesso em: 18 abr. 2023

maquiagem já estava espalhado sobre a penteadeira. O batom aberto e usado, o Exploit desastrosamente destampado, evaporando. O despertador tocou novamente. Ou tocou finalmente? E estava com toda corda, pois demorou a silenciar. Mesmo assim, Su andou pela casa toda, tentando desesperadamente acordar-se. Ocorreu afinal a ideia de pedir ajuda à mãe. Esta, envolvida pelos vapores da cozinha, mostrou-se compreensiva. Está bem, Su. Espere só um instantinho que eu vou lá no quarto te acordar (Ladeira, 2005, p. 75-76).

Note que o conto nos remete à imagem de uma vida presa a uma repetição sem fim, um ciclo (caminho na fita de Möbius) em que a personagem Su dorme, acorda, se arruma para ir ao trabalho, deixa de tomar o café, conversa com a mãe e, ao sair de casa, ouve o cintilar da campainha, que na verdade é o despertador do ciclo que se repete. É, portanto, uma boa imagem de um caminho sem início e fim – propriedade da fita.

Figura 2 – Möbius Strip II (formigas vermelhas). Fevereiro de 1963, Xilogravura.



Fonte: M. C. Escher (©2023).

Figura 3 – Lygia Clark. Caminhando. 1963



Fonte: Museum of Modern Art [Moma] (1963).

Escher (1898-1972) foi outro artista que se inspirou na fita de Möbius e em suas características matemáticas para desenvolver as suas obras. Na obra “Möbius Strip II”, as formigas vermelhas se deslocam pela fita, ora pela parte de cima, ora pela parte de baixo sem se dar conta desse deslocamento, sem ultrapassar as suas bordas.

Lygia Clark (1920-1988), artista brasileira, expoente do neoconcretismo²⁶, também faz uso da fita de Möbius para criar a obra “Caminhando” (1963). Nessa obra de arte, que se dá em ato, somos convidados a realizar diferentes cortes na fita de Möbius, a caminhar por caminhos ainda não percorridos.

Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada – o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius²⁷, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência (Clark, 1963).

²⁶ Originário no Rio de Janeiro, na década de 50, é considerado um movimento de ruptura, pois rompe com o movimento concretista originário em São Paulo. O neoconcretismo presume a participação ativa do espectador frente às performances e objetos de arte. Entende ainda que a arte tem sensibilidade, criatividade e a subjetividade.

²⁷ O nome da fita admite as duas escritas, Moebius e Möbius. Suely Rolnik (2018) utiliza a escrita Moebius. Contudo, utilizarei Möbius, mantendo a escrita do sobrenome do matemático Auguste Ferdinand Möbius.

Na obra, o sujeito é um participante ativo, não um mero expectador. Ao caminhar, cada sujeito pode percorrer diferentes trajetos, possibilitando o vislumbre de novas ou velhas paisagens. Para Clark (1963), “Inicialmente, o ‘Caminhando’ é apenas uma potencialidade. Vocês e ele formarão uma realidade única, total, existencial”.

Rolnik (2018), reconhecendo a fita de Möbius como ferramenta de pensamento, apresenta um exercício de fabulação, tendo como inspiração a obra “Caminhando”. O exercício de fabulação nos remete a pensar na fita como uma superfície composta “de todo tipo de corpos (humanos e não humanos), em conexões variadas e variáveis” e, por isso, pode ser classificada como uma superfície “topológico-relacional” (Ibidem, p. 49) em que

uma de suas faces corresponda às formas do mundo, tal como moldado em sua atualidade; enquanto que a outra corresponda às forças que nele se plasmam em sua condição de vivo e também aquelas que o agitam, desestabilizando sua forma vigente. Imagine ainda que, como na fita de Möbius, tais faces sejam indissociáveis, constituindo uma só e mesma superfície, uniface (Ibidem, p. 49-50).

Para Rolnik (2018, p. 50), a superfície topológico-relacional é composta por formas e forças, entre si distintas e inextrincáveis, assim como são distintas as capacidades de se registrar os sinais de cada uma delas. “Do exercício de tais capacidades resultam duas das múltiplas dimensões da experiência complexa que designamos por “subjetividade”” (Ibidem, p. 50). Assim, formas e forças constituem uma relação simultânea e irredutível na trama relacional, formando, por isso, uma única face que se acolchoa entre os corpos que a compõem a cada momento. Temos a noção de dentro e fora inexistente na fita de Möbius, mas que pode retratar de maneira eloquente essa relação.

A experiência mais imediata que fazemos do mundo perpassa a percepção (a experiência mais sensível) e o sentimento (emoção psicológica), e é a partir delas que fazemos uma leitura das formas do mundo (o que poderia ser denominado por realidade). Essa realidade é, todavia, articulada a partir das diferentes posições ocupadas pelos personagens na trama relacional. A distribuição no campo social, o acesso a bens materiais e imateriais, suas hierarquias e representações contribuem para as diferentes percepções e sentimentos associados aos códigos e representações que projetamos sobre algo e que lhe darão um sentido. Rolnik (2018, p. 52) chama essa relação de “pessoal-sensorial-sentimental-cognitiva” e é a partir dela que “se produz a experiência da subjetividade enquanto “sujeito”, intrínseca à nossa condição sociocultural e moldada por seu imaginário”. Segundo a autora, fazer uma leitura das formas nos permite existir socialmente.

Contudo, nas sociedades ocidentalizadas, tendemos a limitar nossa capacidade de leitura das formas, restringindo a experiência enquanto sujeitos à uma política de subjetivação sob o poder de um regime nomeado pela autora como colonial-capitalístico²⁸. Vale ressaltar que muitas são as vias que operam simultaneamente para a compreensão de um mundo, mas a redução dos modos de subjetivação à via que está sobre o regime colonial-capitalístico é o que move este estudo.

Já os sinais das forças são apreendidos a partir dos encontros que fazemos com pessoas, animais, objetos, contextos políticos, textos, obras de arte etc. Desse encontro com os corpos, que se dá de diferentes maneiras e contextos, resultam “mudanças no diagrama de vetores de forças e das relações entre eles, produzido novos e distintos efeitos. Introduzem-se outras maneiras de ver e de sentir [...]” (Ibidem, p. 53). Portanto, a força passa a ser compreendida como uma instância que deflagra as sensações, ou seja, a força como condição para as sensações.

Essas outras maneiras de ver e de sentir são nomeadas por Deleuze e Guattari de “perceptos” e “afectos”. O percepto se distingue de percepção, pois está para além das situações já vividas e suas representações, são independentes daqueles que o experimentam. Já afecto distingue-se de um estado/emoção psicológica de afeição. Trata-se de atingir, abalar, perturbar, alcançar. Afecto é uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança. No Abecedário de Gilles Deleuze (1988-1989), apresentado na forma de documentário, Deleuze apresenta que

Não há perceptos sem afectos. Tentei definir o percepto como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles (Deleuze; Parnet, 1995, p. 47).

Os perceptos e afectos possibilitam uma experiência de observação e apreensão do entorno de forma mais intensa, e oferecem diferentes modos de compor a subjetividade. Uma experiência subjetiva produzida a partir “dos efeitos das forças e suas relações que agitam o fluxo vital de um mundo e que atravessam singularmente todos os corpos que o compõem, fazendo deles um só corpo, em variação contínua” (Rolnik, p. 54). E isso nos dá a possibilidade

²⁸ Rolnik (2018) nomeia de regime colonial-capitalístico toda racionalidade que vem sofrendo sucessivas transmutações desde o final do século XV até a sua versão mais atual – financeirizada, neoliberal e globalizada. Neste capítulo, apresentaremos os principais elementos que contribuíram para a construção do regime neoliberal contemporâneo.

de existir na superfície topológico-relacional como seres viventes que se relacionam de diferentes maneiras.

Essa relação com o outro não o reduz a uma mera representação exterior, como nos diz a experiência do sujeito. Passamos a entender o outro e a nós mesmos como uma relação de um mundo que vive em nosso corpo e um mundo em relação com o corpo, como já descrito neste capítulo, uma noção de dentro e fora complexa e em que o fora pode ser, portanto, o resultado de um outro dentro, um devir.

As formas e forças são “irredutíveis uma à outra, a dinâmica da relação que se estabelece entre ambas não é de oposição, mas sim de paradoxo” (Ibidem, p. 55). Esse paradoxo, por sua vez, gera

uma tensão entre, de um lado, o movimento que pressiona a subjetividade na direção da “conservação das formas em que a vida se encontra materializada” e, de outro, o movimento que a pressiona na direção da “conservação da vida em sua potência de germinação”, a qual só se completa quando tais embriões tomam consistência em outras formas de subjetividade e do mundo, colocando em risco suas formas viventes (Rolnik, 2018, p. 56).

Nas tensões desses movimentos, a subjetividade converte-se, segundo Rolnik (2018), em um ponto de interrogação, o chamado “inconsciente pulsional” (Ibidem, p. 59). Esta interrogação “é motor dos processos de subjetivação: a pulsação do novo problema dispara um sinal de alarme que provoca o desejo de agir” (Ibidem, p. 59-60), de “fazer cortes na superfície topológico-relacional do mundo que devolva à subjetividade um contorno, uma direção e seu sentido” (Ibidem, p. 57).

No mundo globalizado e ocidentalizado que reduz o sujeito a uma política de subjetivação do regime colonial-capitalístico, estamos dissociados de uma condição de viventes e separados dos afectos e perceptos, nos impedindo de apreender de forma intensa e potente as forças de mundo, embora elas nos perturbem. Corroboro com Preciado (2018, p. 15) quando afirma que o regime colonial-capitalístico

[...] reduz a subjetividade a sua experiência como sujeito, neutralizando a complexidade dos efeitos das forças do mundo no corpo em benefício da criação de um indivíduo com uma identidade. Esse processo de subjetivação funciona por repetição e pelo cerceamento das possibilidades de criação, impedindo a emergência de “mundos virtuais”. O sujeito colonial moderno é um zumbi que utiliza a maior parte de sua energia virtual para produzir sua identidade normativa: angústia, violência dissociada, opacidade, repetição... não são mais do que o preço que a subjetividade colonial-capitalística paga para poder manter sua hegemonia.

A luta contra esse regime parece se dar a partir de uma batalha intensa de resistência micropolítica, um hiato, um corte na fita de Möbius. É aceitando o desafio da imaginação da fita de Möbius como superfície topológico-relacional que penso nas relações “indissociáveis” entre as formas do mundo, especificamente nas formas engendradas pelo neoliberalismo e as forças que agitam a superfície da educação, ora desestabilizando-a, ora reforçando-a.

Para essa empreitada, será preciso apresentar a racionalidade neoliberal, bem como problematizar suas atuais imbricações com um certo tipo de neonacionalismo²⁹ e a escola, analisando os efeitos dessa relação nas práticas docentes. Dito de outro modo, faz-se necessário traçar um caminho investigativo, que mostre as transformações do neoliberalismo, bem como suas inter-relações com a educação.

Vale ressaltar que não se trata de um estudo com a pretensão de posicionar esses discursos como verdadeiros ou falsos, bons ou ruins, mas de analisar os efeitos sobre a subjetividade dos indivíduos e perceber historicamente quais foram as condições de possibilidade que permitiram seus efeitos sobre nós.

Para tanto, apresento alguns elementos históricos que deram condições de possibilidade para o que conhecemos hoje como neoliberalismo. O primeiro elemento diz respeito ao período que poderia ser chamado de mercantilismo. Para Foucault (2008b, p. 8), o mercantilismo é

certa organização da produção e dos circuitos comerciais de acordo com o princípio de que, primeiro, o Estado deve se enriquecer pela acumulação monetária; segundo, deve se fortalecer pelo crescimento da população; terceiro deve estar e se manter num estado de concorrência permanente com as potências estrangeiras.

Esse período, segundo o autor, está ligado à escassez de alimentos nos séculos XVII e início do século XVIII. Essa falta de alimentos se dá tanto pelas intempéries quanto pelo sistema de comércio adotado, pois nessa época inaugura-se um novo sistema de pensamento acerca do estatuto das riquezas, no qual “não é mais do metal que virá o valor das coisas. Este se

²⁹ Preciado (2018, p. 13) nos chama a atenção para o fato de que neoliberais e conservadores compartilham de uma mesma moral e um mesmo modelo de identificação subjetiva: o inconsciente colonial-capitalístico. Eles compartilham a possibilidade de uma transformação micropolítica que Deleuze e Guattari já desenhavam, o “fascismo democrático”. Portanto, *justifica-se* a atual perseguição neoliberal e neoconservadora aos coletivos femininas, LGBTQI+, indígenas, negros etc. “O alto grau de complexidade, flexibilidade e sofisticação perversa, próprio do modo de existência neoliberal e suas estratégias de poder, está anos luz do arcaísmo tacanho e da rigidez das forças abrutalhadas desse neoconservadorismo – cujo prefixo “neo” só faz sentido porque articula-se com condições sócio-político-econômicas distintas das anteriores. Porém, passado o choque inicial, vai se tornando evidente que o capitalismo financeirizado precisa dessas subjetividades rudes no poder, para fazer o trabalho sujo imprescindível para a instalação de um Estado neoliberal: destruir todas as conquistas democráticas e republicanas, dissolver seu imaginário e erradicar da cena seus protagonistas” (Rolnik, 2018, p. 100).

estabelece por si mesmo, sem referência à moeda, segundo critérios de utilidade, de prazer ou de raridade” (Foucault, 2007, p. 241).

Por isso, o valor das coisas se dá na ordem das relações estabelecidas com elas e a partir da quantidade disponível. “Se houver pequena quantidade de moeda em relação aos bens, ela terá um grande valor e os preços serão baixos; se sua quantidade aumenta a ponto de se tornar abundante diante das riquezas, então ela terá pouco valor e os preços serão altos” (Ibidem, p. 235).

Nesse sentido, a população é um elemento crucial da dinâmica do poder de Estado e do soberano, sendo um elemento fundamental nos aspectos econômicos:

a população fornece braços para a agricultura, isto é, garante a abundância das colheitas, já que haverá muitos cultivadores, muitas terras cultivadas, abundância de colheitas, logo preço baixo dos cereais e dos produtos agrícolas. Ela também fornece braços para as manufaturas, isto é, permite, por conseguinte dispensar, tanto quanto possível, as importações e tudo o que seria necessário pagar em boa moeda, em ouro ou em prata, aos países estrangeiros. [Enfim], a população é um elemento fundamental na dinâmica do poder dos Estados porque garante, no interior do próprio Estado, toda uma concorrência entre a mão-de-obra possível, o que, obviamente, assegura salários baixos. Baixo salário quer dizer preço baixo das mercadorias produzidas e possibilidade de exportação, donde nova garantia do poder, novo princípio para o próprio poder do Estado (Foucault, 2008a, p. 90).

Assim, a população é submetida a mecanismos disciplinares que a adestrarão e a distribuirão baseados nos jogos econômicos do período; ao poder praticado pelo soberano. Observa-se que a população é um elemento fundamental no que diz respeito aos aspectos econômicos, visto que, sem ela, o soberano não garante a produção de riquezas. Contudo, a população não tem atuação autônoma, pois o soberano controla o que deve ser produzido e a quantidade que pode ou não ser estocada. Trata-se de uma condição jurídico-política de súdito em relação ao poder do soberano.

Nesse período, tem-se uma primeira racionalização do exercício de poder, mas de forma imobilizada, pois de um lado temos uma administração na forma de soberania baseada em leis e regulamentações e, de outro, uma população em que as unidades familiares são frágeis socialmente e economicamente, mas as quais se espera mobilizar.

No mercantilismo, foram incorporadas, ao sistema jurídico e disciplinar, ações de controle que impediam e preveniam a escassez de alimentos, como, por exemplo, a proibição de estocagem, o controle dos preços de produtos escassos, as exportações e a sementeira abundante, principalmente dos produtos escassos.

Segundo Avelino (2016, p. 251-252): “A racionalidade liberal nasce quando o governo excessivo passa a ser considerado prática irracional, isto é, como ação em que os meios

empregados são inadequados aos fins almejados”. Assim, os fisiocratas propõem o princípio da liberdade do comércio e de circulação de cereais, que, além de propor uma posição política acerca de uma prática econômica, leva a mudanças nas técnicas de governo que são condição de possibilidade à instalação do dispositivo de segurança. Dessa forma, o liberalismo pode ser entendido como uma prática, como uma racionalidade.

Do ponto de vista da economia, nesse período, a escassez e a alta de preços não são entendidas como um mal, mas como situações que fazem parte da lógica de mercado e que deveriam ser impedidas, mas não proibidas. Portanto, existe possibilidade de aumento de preços, estocagem e exportação de mercadorias. Nesse sentido, tem-se uma mudança interessante de perspectiva, uma vez que, no mercantilismo, a escassez e a alta de preços são proibidas a partir de regulamentações e leis impostas por um Estado soberano.

Para entender esta lógica, é interessante analisar o texto de Louis-Paul Abeille³⁰, do século XVIII, intitulado “Carta de um negociante sobre a natureza do comércio de cereais”, que, para Foucault, teve papel importante no período por organizar as formulações fisiocráticas.

Nesse período, o aumento de preços em momentos de abundância de cereais não seria um problema, pois possibilitaria lucros maiores que garantiriam, por sua vez, as possibilidades de uma extensão da área cultivada, aumentando as chances de maior produtividade mesmo em períodos de intempérie, o que diminuiria as chances de uma escassez. Mesmo com um aumento inicial de preços, a tendência a longo prazo era de sua estabilização, uma vez que haveria grande oferta de cereais.

Na carta, Abeille ressalta que a escassez de cereais é uma quimera, pois a possibilidade de importação garantiria a distribuição. Logo, não existiria falta de produtos. Nos primeiros indícios de uma safra ruim, os preços seriam elevados, e as pessoas que estivessem estocando cereais colocariam à venda. Da mesma forma, outros países se interessariam na exportação de cereais, dado o aumento dos preços.

Contudo, a possibilidade de importação e exportação geraria um campo de incertezas, pois os detentores dos cereais não saberiam o futuro dos preços nem as quantidades de produtos importados e de produtos estocados, ou seja, esperar demais para a venda poderia ser um mau negócio. Para Foucault (2008a, p. 52-53),

o fenômeno escassez-carestia induzido por uma safra ruim num dado momento que vai acarretar, por toda uma série de mecanismos que são ao mesmo tempo coletivos e individuais [...], aquilo que o vai pouco a pouco corrigir, compensar, frear e

³⁰ Economista francês, foi Inspetor Geral de Manufaturas e Comércio em 1765, e secretário de Comércio de 1769 a 1783.

finalmente anular. Ou seja, é a alta que produz a baixa. A escassez alimentar será anulada a partir da realidade desse movimento que leva à escassez alimentar. De modo que, numa técnica como esta de liberdade pura e simples da circulação de cereais, não pode haver escassez alimentar.

Neste período, o preço das mercadorias estaria aliado também ao uso que elas oferecem aos indivíduos: a ideia utilitarista de consumo. Para Foucault o utilitarismo passa a ser uma tecnologia de governo que coexiste com as tecnologias do direito público. A utilidade, em termos de mercadoria, tem como base de sustentação o equilíbrio de mercado em sua versão liberal. Isso quer dizer que a livre circulação de mercadorias, no que diz respeito à oferta e à demanda, tenderia a um equilíbrio sem a necessidade de intervenção estatal.

Para Foucault, a razão governamental estabelecida a partir do século XVIII é o interesse. O interesse é baseado no princípio da troca e no critério de utilidade. O liberalismo se sustenta na liberdade do indivíduo, ou seja, uma autonomia do indivíduo de defender e sustentar suas próprias crenças e interesses. Também se sustenta na liberdade de mercado, onde os indivíduos buscam satisfazer seus interesses em parceria com outros igualmente autônomos.

Para os fisiocratas, principalmente a partir de François Quesnay³¹, surge a ideia de que o governo não deve mais intervir, ou seja, “basta o governo zelar pelo crescimento das rendas dos bens do reino, não entrar a indústria e deixar aos cidadãos a facilidade e escolha das despesas” (Quesnay, 1983, p. 338). Trata-se do *laissez-faire, laissez-passer* (deixar fazer, deixar passar), o que também passa a ser conhecido como “mão invisível”, um processo espontâneo no qual o indivíduo, na luta por seus interesses, é conduzido/regulado a promover os interesses da sociedade. Trata-se de um tipo de autorregulação natural do mercado sobre o qual o governo não deve intervir.

Do ponto de vista político, tem-se que no liberalismo instituiu-se um novo regime de verdades em que o mercado passa a ser o dispositivo que dita, sugere ou impõe a verdade que passa a limitar a prática governamental. Contudo, a limitação governamental não significa a valorização das liberdades individuais, mas garante uma economia de mercado que respeita os processos naturais e espontâneos.

Foucault diz ironicamente que, no fundo, não se deveria falar em liberalismo, mas em naturalismo, tendo em vista que na sua história o que se encontra não é o respeito às liberdades, mas o respeito às naturalidades do mercado, da economia, da divisão do trabalho etc. O que existe na história do liberalismo são naturalidades, não liberalidades. Sobretudo, o que é evidente historicamente é sua configuração enquanto racionalidade governamental: o liberalismo é um tipo de prática governamental que,

³¹ Médico e economista francês, fundador e principal líder da fisiocracia – escola francesa de economia, considerada a primeira escola sistemática de economia política e oposta ao mercantilismo.

pela primeira vez na história, foi obrigado a tudo conhecer em detalhe, em profundidade, de maneira clara, precisa e exaustiva. O liberalismo foi obrigado a conhecer todos os processos sociais, políticos, religiosos e morais, de maneira a governá-los conforme as naturalidades da economia (Avelino, 2016, p. 254).

Isso quer dizer que o liberalismo é um regime de governo racional, ou seja, um regime que pensa e reflete sobre a natureza das coisas dos homens e das formas de conduzir as coisas e os homens. Portanto, constituiu-se como uma tecnologia política. O liberalismo, segundo Foucault, é um

novο tipo de racionalidade na arte de governar, esse novo tipo de cálculo que consiste em dizer e fazer o governo dizer “aceito, quero, projeto, calculo que não se deve mexer em nada disso”³² Pois bem, acho que é isso que se chama, em linhas gerais “liberalismo” (Foucault, 2008b, p. 28).

Ainda acerca do liberalismo, pode-se dizer que não só a intervenção do Estado diminuiu, como também se modificaram as formas de controle e punição. Nesse regime, são instituídos sistemas de segurança, em contraponto ao regime de disciplina do mercantilismo. No liberalismo, entende-se que “a segurança não prescreve, nem proíbe, ela responde a uma realidade anulando-a, regulando-a, limitando-a” (Faria, 2020, p. 72). Já no que diz respeito às penalidades, enquanto no mercantilismo o soberano intervinha sobre o corpo do criminoso, no liberalismo as penalidades se tornaram mais brandas, pois obedecem aos interesses da razão governamental com relação ao criminoso.

Com isso a punição aparece como devendo ser calculada em função, é claro, dos interesses da pessoa lesada, da reparação dos danos etc. Doravante, porém, a punição deve arraigar-se apenas no jogo dos interesses dos outros, do seu meio, da sociedade etc. Interessa punir? Que interesse há em punir? Que forma a punição deve ter para que seja interessante para a sociedade? Interessa supliciar ou o que interessa é reeducar? E, reeducar como, até que ponto etc., e quanto vai custar? (Foucault, 2008a, p. 63).

No que diz respeito às condições de possibilidade para a crise do liberalismo, segundo Dardot e Laval (2016, p. 37), é a partir de meados do século XIX que o liberalismo apresenta suas primeiras rupturas, que se aprofundam até a Primeira Guerra Mundial e entreguerras. Os autores afirmam que o liberalismo passa por uma revisão que parece tentar conciliar-se com as ideias socialistas acerca da direção da economia, ou seja, trata-se de uma crise da governamentalidade liberal, que cria um contexto intelectual e político propício ao nascimento do neoliberalismo.

³² Neste trecho, Foucault se refere ao mercado.

As doutrinas liberais não conseguiram incorporar o capitalismo tal como este se desenvolvera durante a industrialização e urbanização, ou seja, o capitalismo não correspondia mais aos ideais liberais. Corroboro com Dardot e Laval (2016, p. 39), que afirmam

o triunfo liberal de meados do século XIX não durou. Os capitalistas norte-americanos e alemão, as duas potências emergentes da segunda metade do século XIX, demonstravam que o modelo atomístico de agentes econômicos independentes, isolados, guiados pela preocupação com seus próprios interesses, é claro, e cujas decisões eram coordenadas pelo mercado concorrencial quase não correspondia mais às estruturas e às práticas do sistema industrial e financeiro realmente existente.

A democracia política nesse período, segundo Dardot e Laval (2016), encontra-se fragilizada pelos fenômenos maciços de corrupção. Os políticos, conforme os autores, eram marionetes nas mãos dos grandes empresários que detinham o poder. O conceito de autorregulação do mercado foi, portanto, se enfraquecendo, dado o poder por eles exercido.

O liberalismo também se vê em crise pela falta de compatibilidade entre as concepções liberais e as tentativas de reformas sociais. No final dos anos de 1870 e início de 1880, a Europa assiste a um crescente movimento de implementação de dispositivos, regulamentações e leis³³ que buscavam frear o crescente empobrecimento da população e garantir melhores condições de trabalho.

Nesse período, passa-se a procurar uma terceira via entre o liberalismo do século anterior e o socialismo, com a finalidade de garantir a maior prosperidade possível, mantendo a ordem social. Segundo Dardot e Larval (2016, p. 68), a terceira via surge inicialmente na proposta de um “novo liberalismo” para mais tarde se instituir o neoliberalismo, que aparece, de certa maneira, como um subconjunto, uma decantação do novo liberalismo. Os autores apresentam que o ele

[...] consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiram a realização de uma “sociedade de liberdade individual”, em proveito de todos. Duas propostas poderiam resumir-lo: 1) *as agendas* do Estado devem ir além dos limites que o dogmatismo do *laissez-faire* impôs a elas, se se deseja salvaguardar o essencial dos benefícios de uma sociedade liberal; 2) essas novas *agendas* devem pôr em questão, na prática, a confiança que se depositou até então nos mecanismos autorreguladores do mercado e a fé na justiça dos contratos entre indivíduos supostos iguais (Ibidem, p. 69).

O neoliberalismo compartilha a primeira proposta do novo liberalismo. Contudo, opõe-se à ideia de uma intervenção que limite o mercado e entrave o jogo da concorrência entre os

³³ “legislação sobre o trabalho infantil, limitação da jornada de trabalho, direito a greve e associação, indenização por acidente, aposentadoria para operários” (Dardot; Laval, 2016, p. 41).

interesses privados. O neoliberalismo deve desenvolver o mercado concorrencial a ponto que o jogo de rivalidade satisfaça os interesses coletivos: liberdade regulada. Assim, rejeita a segunda proposta no novo liberalismo.

O neoliberalismo precisa garantir o bom funcionamento dos mercados e, para isso, entende como necessário diminuir os gastos públicos, privatizar as empresas estatais, restringir a proteção social, controlar a inflação, garantir o fortalecimento e estabilização da moeda, desregulamentar os mercados, em especial o do trabalho. O governo, nesse contexto, tem o papel de guardião das regras judiciais e vigia das regras de concorrência.

Foucault (2008a, 2008b) analisa exatamente a crise do liberalismo e o nascimento do neoliberalismo nas duas potências emergentes da segunda guerra, os Estados Unidos e a Alemanha. Para Michel Foucault, o neoliberalismo se dá em duas versões: o alemão (ordoliberalismo) e o norte-americano. Costa (2009) apresenta características que diferem essas versões de neoliberalismo. No ordoliberalismo, havia uma preocupação com a criação de um novo Estado, considerando-se a necessidade de retirada do Estado nazista, isso a partir de uma liberdade econômica.

Essa preocupação não estaria presente no neoliberalismo norte-americano, considerando que os Estados Unidos foram fundados sob os Desses princípios, reconheci a mo liberais (ideário liberal advindos da Guerra da Independência). Nas palavras de Foucault (2008b, p. 127), a governamentalidade neoliberal alemã foi composta em

uma reorganização interna que não pergunta ao Estado que liberdade você vai dar à economia, mas pergunta à economia: como a sua liberdade vai poder ter uma função e um papel de estatização, no sentido de que isso permitia fundar efetivamente a legitimidade de um Estado?

Desta forma, entende-se que o Estado alemão vê, na liberdade econômica, uma condição de possibilidade para a constituição de um novo regime de Estado, uma vez que o Estado alemão se via fragilizado pelo regime nazista e pelo pós-guerra.

Nesse sentido, o neoliberalismo, cunhado como ordoliberalismo, terá dupla preocupação. Primeiro com a manutenção da concorrência sem que haja formação de monopólios e, segundo, com a concentração e acumulação de capital. Assume-se assim uma característica de intervencionismo social, não numa perspectiva de garantia de acesso a bens aos menos favorecidos nos moldes de transferência de renda, o que seria considerado antieconômico, mas numa perspectiva de capitalização da sociedade, que garantiria condições para o acesso aos bens. Fazendo uso das palavras de Foucault (2008b, p. 197-198):

A política social deverá ser uma política que terá por instrumento, não a transferência de uma parte da renda do outro, mas a capitalização mais generalizada possível para todas as classes sociais, que terá por instrumento enfim a propriedade privada. [...] Trata-se de uma individualização da política social, uma individualização pela política social em vez de ser essa coletivização e essa socialização por parte da política social. Em suma, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos.

Outro elemento que diferencia as duas versões neoliberais é que, no neoliberalismo estadunidense, tem-se uma “relação” entre governantes e governados, enquanto no ordoliberalismo entende-se sua implementação como alternativa frente à situação em que o Estado se encontrava. Neste sentido, Foucault (2008b, p. 301) pontua que:

o liberalismo nos Estados Unidos, é toda uma maneira de ser e pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados. [...] É por isso que eu creio que o liberalismo americano, atualmente, não se apresenta [...] tanto como uma alternativa política, mas digamos que é uma espécie de reivindicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda.

Nessa perspectiva, o liberalismo estadunidense amplia a noção de liberalismo, estendendo-o para uma maneira “de ser e pensar” capaz de abrigar diferentes perspectivas “ideológicas”.

Outro elemento apontado para a mudança de “cenário” do liberalismo para o neoliberalismo foi entender que “a centralidade da fábrica, instituição fundamental na produção de mercadorias, é deslocada para a empresa” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189). Essa mudança de cenário está atrelada às ressignificações da lógica de mercado e de trabalho.

Nesta perspectiva, para Foucault (2008b), o neoliberalismo estadunidense ampliaria a compreensão de trabalho e utilizaria a economia de mercado e as análises do campo econômico para compreender as relações sociais antes aparentemente desvinculadas da economia. A análise estaria, portanto, focada no entender o ser humano como um ser economicamente ativo, desvinculado de uma análise apenas de mercado: oferta e demanda.

Destaca-se assim o deslocamento de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. Faz-se necessário intervir ou intermediar a relação do produto material e do consumidor. Conseqüentemente, o consumo no neoliberalismo tem como um dos focos o marketing e o convencimento. Assim, é necessário vender um mundo aliado a produtos e serviços, como também “vencer a competição pela conquista dos consumidores” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189).

Na conquista de consumidores, iniciou-se “uma verdadeira ‘guerra estética’ entre os mundos criados pela indústria do marketing” (Mansano, 2009, p. 515). Isso se dá em virtude de que, no neoliberalismo, pressupõe-se a liberdade na forma de competição: “a liberdade deve ser constantemente produzida e exercitada como forma de competição [...] para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (Saraíva; Veiga-Neto, 2009, p. 189).

Esse ambiente, segundo Saraíva (2016), vem proporcionando outras formas disciplinares e de governar os sujeitos. Formas mais sutis de conduzir as condutas, que Deleuze (1992) chamou de controle. Esse controle institui “uma rivalidade inexplicável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si” (Ibidem, p. 221). Ainda para Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal tem como princípio de inteligibilidade a concorrência. Portanto, ao estimular a competição, são atualizadas as formas de vigilância, instituindo-se o controle. Nesta esteira, o trabalho antes fabril é atualizado para um trabalho que prioriza a alma e a criatividade: o trabalho imaterial.

O trabalho imaterial pressupõe comunicação e cooperação entre cérebros de forma voluntária, assim como a constante invenção e inovação, a ideia de um capitalismo cognitivo. Nesse regime de trabalho, enfatiza-se ainda que a dedicação é exclusiva, pois “é quase impossível distinguir entre o tempo produzido e o tempo de lazer” (Lazzarato; Negri, 2001, p. 30). Dessa forma, destaca-se que a noção de trabalho imaterial faz vislumbrar outras formas de subjetivação. No trabalho material, a lógica de subjetivação estava atrelada às hierarquias e às relações de poder centradas nas formas de controle dos corpos, “corpos dóceis” (Foucault, 1998). Já no trabalho imaterial, a ênfase está “no controle sobre as almas” (Saraíva; Veiga-Neto, 2009, p. 192).

Por fim, pode-se entender que o neoliberalismo é uma racionalidade, pois

como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. [...] O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot, Laval, 2016, p. 17).

No exercício da livre concorrência, estimulam-se movimentos disruptivos. Utilizo esse termo com um olhar para dois significados que se complementam. Seu significado etimológico, nomeadamente, “disruptus [...] partir, despedaçar, rasgar, romper, destruir” (Disruptivo, 2021); e o significado que assume numa lógica empresarial, ou seja, a busca constante por inovação, uma lógica que rompe com o dado, colocando o sujeito numa busca incansável pelo novo. Em

uma aula sobre a Inovação Disruptiva disponível no YouTube³⁴, consta que a “Inovação Disruptiva é aquele modelo que quebra com aquele modelo de negócios totalmente consolidado e reinventa ele”. No mesmo vídeo, é sugerido que, na lógica da inovação disruptiva, é necessário observar as necessidades de mercado ainda não atendidas, mas não apenas isso. Faz-se necessário observar o mercado para antever necessidades ainda não estabelecidas. Essa é uma discussão que considero muito potente para esta investigação, e será adensada no próximo capítulo.

Na esteira destas premissas, entende-se que a instituição escolar é um dos ambientes que forja a constituição de sujeitos por diferentes formas de subjetivação e que o trabalho do docente se configura como um trabalho imaterial. A escola estaria inserida na lógica de mercado, assumindo características muitas vezes similares às de uma empresa. Laval (2019, p. 22) já apontava para isso quando afirmava que: “O universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de cada vez mais pessoas não verem a razão de ser da autonomia dos campos do saber ou o significado intelectual e político da separação entre o mundo da escola e o das empresas”.

A escola, enquanto forma escolar, parece ainda não ter vivido a sua eliminação, mas vem cada vez mais presenciando mutações³⁵ que, baseado nos estudos de Laval (2019), são associadas a três tendências:

- Desinstitucionalização: a escola concebida como “empresa educadora” precisa apresentar resultados e inovações e, portanto, assume como premissa a necessidade de se transformar em uma “organização flexível” (Ibidem, p; 23). Dessa forma, a escola, assumida como prestadora de um serviço, vai perdendo progressivamente sua forma institucionalizada, caracterizada pela estabilidade e autonomia relativa;
- Desvalorização: mesmo que os discursos apresentem a escola como um elemento fundamental para o progresso de uma sociedade, ela vem perdendo o seu principal papel até então, o de transmissão de cultura, de reprodução de referenciais sociais e simbólicos da sociedade e de emancipação política. Isso para dar lugar aos elementos de uma lógica de mercado como, por exemplo, habilidades necessárias

³⁴ O QUE é Inovação Disruptiva. [S. L: s. n.]. 2020. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal EducaMind. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BMd6G7IWTOQ>. Acesso em: 19 abr. 2022.

³⁵ Essas mutações foram bastante visíveis durante o período pandêmico, quando as escolas foram obrigadas a se adaptar rapidamente, apresentando como resposta as aulas on-line e os momentos híbridos. Isso também se faz visível nas recorrentes reformas implementadas, em especial a nova proposta do Ensino Médio – O Novo Ensino Médio.

para a inserção no mercado de trabalho, eficiência produtiva e competitividade. Portanto, reduz-se a cultura ensinada para dar conta da evolução econômica e obedecer às exigências do mercado;

- **Desintegração:** a escola vem se tornando um espaço que funciona a partir da “diversificação”, ou seja, tem se adaptado ao público e às demandas. Nesse sentido, a escola neoliberal passa a ser um ambiente de aprendizagem cada vez mais *Self Service*, onde são disponibilizados aos clientes os conhecimentos (organizados e atrativos), em que ele mesmo se serve da quantidade desejada e esperada pelo mercado. Vale destacar que “As diferentes formas de consumo do ensino reproduzem as desigualdades sociais de maneira descentralizada e “suave”, a partir de lógicas novas que não têm muito a ver com a “escola única”” (Ibidem, p. 23).

Muito provavelmente outros aspectos poderiam indicar que a escola tem se aproximado de características similares às de uma empresa. Mas nesse sentido, como mencionado anteriormente, Laval (2019, p. 24) destaca que a escola admite uma característica de hibridação:

[...] uma curiosa mescla de aspectos específicos do mercado (“atendimento ao cliente”, espírito “empreendedor”, financiamento privado) e modos de ordem e comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos. De um lado, essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa. Por esse lado, a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla”, para usarmos a expressão da OCDE³⁶, o que leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as “demandas sociais”. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturais internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico”.

Assim, reconhecendo a fita de Möbius como ferramenta de pensamento no que diz respeito à propriedade de ser uma estrutura topológica tridimensional sem dentro e fora, pode-se entender que a engrenagem da escola é atravessada pelos discursos de verdade neoliberais, ou seja, é atravessada por uma das forças, do fora, que provoca efeitos; e a própria noção de dentro, a escola – as formas, “agitam seu corpo e provocam efeitos em nosso próprio corpo” (Rolnik, 2018, p. 53). Por outro lado, ela produz discursos e constitui sujeitos por meio das relações de poder.

³⁶ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É nesse contexto que a escola está inserida atualmente e é possível observar a importância atribuída à educação, uma vez que ela é uma das instâncias responsáveis por instrumentalizar os sujeitos para que se mantenham no jogo econômico. Nessa perspectiva, Petrini e Wanderer (2022, p. 3) afirmam existir “fortes vínculos entre o empreendedorismo e a constituição de sujeitos inovadores e criativos, capazes de gerar emprego e fontes de renda para si e para a população”. A escola e os docentes deveriam, portanto, forjar sujeitos perseverantes, responsáveis, criativos, empreendedores, inovadores, proativos, tecnológicos, competitivos, responsáveis pela sua formação e pelo seu aprimoramento, ou seja, devem “aprender a aprender” (Laval, 2019, p. 41) entre tantas outras competências, metacompetências³⁷ e habilidades, necessárias ao mercado de trabalho e ao jogo neoliberal. Corroboro com Laval (2019, p. 17) quando afirma que a

Escola neoliberal é a designação de um certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuramente será garantido pela sociedade.

Isto posto, pressupõe-se que o sujeito-estudante deva ter a garantia de liberdade, estimulando-o à livre iniciativa e colocando neste sujeito a responsabilidade e a necessidade de gerenciamento de sua formação, seu trabalho e a conquista de suas metas, ou seja, a constituição de Capital Humano (Costa, 2009), transformando-o em um “indivíduo-micro-empresa” (Ibidem, p. 180). Observa-se, contudo, que a liberdade é regulada, pois os sujeitos “são livres” para fazer as suas escolhas, desde que essas escolhas satisfaçam as coações e regras da sociedade neoliberal. O trabalhador, indivíduo-micro-empresa, se destaca pelos aprendizados adquiridos e pela aptidão que tem em colocá-los em prática para além de suas atribuições de trabalho. “[...] é a essa representação de trabalho e da nova subjetividade esperada dos “jovens” que a escola deveria adaptar a si mesma e aos futuros assalariados” (Laval, 2019, p. 40).

Nessa lógica, ainda fazendo uso das palavras de Laval (2019), a escola passa a ser um instrumento do bem-estar econômico, e passa a existir também para fornecer ao sistema o capital humano de que necessita. Capturada por estes e outros discursos procura, portanto, normatizar também as formas de ser docente.

³⁷ “[...] metacompetência significa algo mais do que competência, enquanto o competente faz o que se espera dele e o incompetente faz menos o que se espera dele, o metacompetente faz mais, vai além, surpreende sempre” (Mussak, 2003, p. 56). Pode-se entender que, na visão empresarial, a metacompetência significa aliar os conhecimentos técnicos com o que se espera de um sujeito neoliberal, o neossujeito (Dardot; Laval, 2016, p. 361), que seja proativo, eficiente, que se autossupere, mas tudo isso sem deixar de primar por valores humanos e éticos.

Podemos pensar em muitas palavras de ordem que a retórica neoliberal impõe ao fazer docente. Palavras que são proferidas quase que diariamente, pois, por relações de saber-poder, foram incorporadas ao discurso educacional. Podemos destacar algumas palavras como: “inove”, “invente”, “faça diferente”, “seja flexível”, “adapte”, “implemente”, “teste”, entre outras. Isso porque tem se difundido uma discursividade que busca situar os indivíduos-micro-empresas como empreendedores. Na lógica empresarial, o empreendedor, segundo Costa (2009), apresenta os seguintes traços “são pró-ativos [sic], inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com *notável* capacidade de *provocar mudanças*” (Ibidem, p. 181, grifo nosso).

Caminhamos em uma superfície topológico-relacional em que opera o regime do inconsciente colonial-capitalístico que expropria nossa força vital para garantir a manutenção da força de trabalho e acumulação de capital. Esse regime tem como característica a redução da subjetividade à sua experiência como sujeito, ou seja, entendendo o sujeito excluído do forado-sujeito, excluindo o outro que vive em nosso corpo. Somos seduzidos a ponto de não compreendermos a crueldade desse regime e do quanto ele nos leva a negar nossos próprios desejos. Trata-se de uma cafetinagem, como aponta Rolnik (2018).

Neste caminho, a subjetividade, sob regime do inconsciente colonial-capitalístico, entende as forças do mundo como ameaças ao mundo estruturado, único e absoluto. Essa ameaça leva a ação desejanste a movimentos reativos ou ativos. Os movimentos reativos podem se dar por movimentos mais conservadores de manutenção das formas de existência, ou movimentos de redução da criação à criatividade. Neste último, tem-se a

redução da potência pulsional de “criação” de novos modos de existência em resposta às demandas da vida, ao mero exercício de sua capacidade “criativa”, a ser investida na composição de novos cenários para a acumulação de capital. No lugar da criação do novo, o que se produz (criativa e compulsivamente) são “novidades”, as quais multiplicam as oportunidades para os investimentos de capital e excitam a vontade de consumo (Rolnik, 2018, p. 114).

Assim, questiona-se o termo “provocar mudanças”. Seriam essas mudanças movimentos que levam a novidades? Seriam essas mudanças relacionadas à manutenção de um *status quo*? Ou seriam ainda essas mudanças reações ativas, que “não se desenham em oposição às formas vigentes, mas por afirmações de devires cujos efeitos colocam em risco a continuidade das mesmas” (Ibidem, p. 112).

O termo “provocar mudanças” nos remete novamente a um sentido de disrupção, pois a premissa de que a escola precisa ser capaz de formar um indivíduo-micro-empresa apto a

provocar mudanças parece ser um indicativo de que ela mesma precisaria se permitir provocar mudanças e, portanto, deveria seduzir os docentes à promoção de mudanças.

Fica então o convite a caminhar sobre a superfície topológico-relacional, a fim de problematizar e verificar como os discursos neoliberais conduzem o sujeito-professor, especificamente o de matemática, a um movimento quase que ininterrupto de “sempre fazer algo diferente” no que se refere ao exercício da docência.

PROSTITUI-SE A PALAVRA

*Como impiedosos chulos,
sedentos de proveito,
desprovidos de respeito,
prostituem a palavra!*

*Tudo por um poema,
como se a poesia fosse vã,
vale tudo mesmo a martelo,
qual corpo são em mente sã!*

*Caso a dita palavra
não apresente serviço
é espremida até ao tutano
ou espancada com o açoite!*

(Moreno)

A caminhada sobre a superfície topológico-relacional, a fita de Möbius, continua. Visualizo à frente uma estrutura que parece mudar de forma, ora grande, ora pequena, ora simples, ora sofisticada, ora robusta, ora precária. Essa estrutura parece mudar como um holograma, ou como um oásis que se forma na mente do nômade e se projeta no horizonte de um deserto. Essa imagem que se vislumbra à frente é a forma de uma escola. A instabilidade dessa imagem se dá pela impossibilidade de representação do que é e como é uma escola, por mais que existam tentativas de fixá-la, de cristalizá-la de uma determinada forma. Essa visão assume tantas formas, pois representa muitas realidades diferentes e porque sobre ela incidem diferentes forças.

Mas uma coisa é certa: por mais instável que pareça a estrutura, a potência que ela carrega é enorme. Em seu entorno, é possível visualizar uma espécie de campo de forças, um campo maravilhoso e complexo em que muitas linhas de força se plasmam sobre a estrutura da escola, desestabilizando-a, criando, portanto, a cristalização temporária de uma estrutura. Já outras linhas saem da estrutura desestabilizando seu entorno. A estrutura parece ser uma torção, com o fora sendo uma constante agitação de forças que provoca efeitos e a própria noção de dentro, e o dentro sendo uma cristalização temporária das formas provenientes de diferentes forças do fora, conforme já mencionado.

Nesta caminhada, procuro observar e problematizar o que vislumbro, mas o holograma que se projeta é instável. Contudo, é possível observar que nele incidem linhas de forças e ares de uma atmosfera neoliberal.

Neste capítulo, procuro apresentar alguns movimentos feitos pelo neoliberalismo e sua relação com a educação. Mas como apresentar o que de forma embaralhada consigo visualizar? Uma estratégia possível para se verificar esses entrelaces é por meio das palavras, pois, como Larrosa, acredito que

as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. É isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (Larrosa, 2007, p. 152).

Por isso, também procuro colocar as palavras para andejar na fita de Möbius para escorregar nelas, a fim de buscar suas origens e espiar seus clamores antigos, mas também deslizar nas formas como as palavras estão sujeitas à “política dos desejos própria à cafetinagem” (Rolnik, 2018, p. 6), ao feitiço da sedução do café, que, neste caso, pode ser o neoliberalismo em sua forma empresarial. Por isso, brinco, jogo, escalo e adentro nas palavras e com as palavras talvez cafetinadas pelo meio empresarial como, por exemplo, customização, motivação, desempenho, educação executiva, que adentram a escola e constroem um modo de agir, uma certa racionalidade para a conduta dos professores.

Início meu processo arqueológico com a palavra “inovação”. Para entender um pouco mais os significados que ela carrega, vou à procura de um dicionário etimológico. Encontro o Dicionário Etimológico, Prosódico e Orthographico da Língua Portuguesa de 1912. Nele me deparo com a grafia “innovação” e suas variantes, as quais apresento a seguir:

Innovação [i-nu-va-ssão], s. f. acto ou effeito de innovar; novidade; renovação. (Do lat. innovatio).
 Innovado [i-nu-vá-du], part. de innovar; introduzido como novidade. [(De innovar).]
 Innovador [i-nu-va-dôr], adj. e s. m. o que innova.
 Innovar [i-nu-vár], p. tr. tornar novo; renovar; introduzir como novidade em. (Do lat. innovare) (Bastos, 1912, p. 677).

Assumindo o papel do arqueólogo, não me contento com os achados. Entretanto, o que encontrei possibilitou um olhar para novas palavras, novidade e renovação, mas antes de fazer isso resolvo olhar um pouco mais para a palavra “inovação”, agora para a sua origem, do latim “*innovatio*”. Na busca pelo termo, me deparo com muitos materiais em inglês pois, de fato, “*innovatio*” tem grafia similar a “*innovation*”. O que encontro de mais relevante é que o termo

“remete à ideia de inventar algo novo – um objeto ou um modo de fazer as coisas” (Fundação Bradesco³⁸). O que me chamou mais atenção foi a dificuldade de encontrar materiais que se desprendessem de uma lógica empresarial. Inovação, *innovatio*, *innovation*, entre outras grafias, parecem palavras que foram capturadas e estão a serviço do meio empresarial.

Espero, contudo, encontrar clamores antigos e guardados dentro das palavras. Por isso, inicialmente, não me rendo aos seus achados contemporâneos. Vou à busca de palavras relacionadas com inovação, como novidade e renovação. Novamente vou ao dicionário etimológico para encontrar essas palavras e algumas grafias similares.

Novidade [nu-vi-dá-de], s. f. qualidade do que é novo; informação; notícia má; novos frutos do anno; colheita (Do lat. novitas) (Bastos, 1912, p. 846).

Renovação [rre-nu-va-ssão], s. f. acto ou efeito de renovar; repetição; renovamento. (Do lat. renovatio).

Renovado [rre-nu-và-du], adj. que se renovou; repetido; regenerado. (De renovar).

Renovador [rre-nu-va-dôr], s. m. e adj. o que renova (De renovar).

Renovar [rre-nu-vár], V. tr. tornar novo; repetir; melhorar; concertar; restabelecer; reproduzir; —, v. intr. deitar rebentos; succeder-se; — se, v. pr. rejuvenescer; tornar-se novo; renascer. (Do lat. renovare) (Bastos, 1912, p. 1033).

Ao ler os significados das palavras novidade e renovação, na tentativa de encontrar outras significâncias para a inovação, tenho a sensação de estar nadando contra a maré, pois ainda encontro muito presentes termos relacionados com o mercado. Observe que o termo novidade pode ser atrelado aos novos frutos do ano e à colheita. Assim, tem a ver com resultados, pois, quem colhe, colhe os resultados de algo que plantou ou que aguardou o período de produção/maturação para colher – colhe resultados. Já a renovação remete à repetição, um repetir na tentativa de tornar novo, melhorado, consertado, ou seja, elementos muito presentes numa cadeia produtiva mercantil.

Ao que tudo indica, a palavra “inovação” é de fato cafetinada pela lógica do mercado e isso possivelmente se deu sem que percebêssemos. Para Pires (2021),

Inovação tem sido a palavra de ordem no mundo dos negócios. Profissionais e empresas buscam constantemente meios de se manterem atualizados e estarem sempre à frente do seu tempo, da concorrência e de si mesmo (olhar para dentro e ver as oportunidades de melhorias internas). Conhecer o seu negócio e ter a capacidade de avaliar o que pode ser feito melhor, com mais qualidade e maior potencial é estratégico. Tudo o que aprendemos se torna obsoleto mais rápido e o que aprendemos a fazer tende a não dar mais resultados.

³⁸ FUNDAÇÃO BRADESCO. **Empreendedorismo e inovação**. 2023. Disponível em: https://lms.ev.org.br/mppls/Custom/Cds/COURSES/3106-EMPR_INOV/pag/1_2_3.html. Acesso em: 12 out. 2022.

A palavra entregou-se “ao abuso do próprio desejo” (Rolnik, 2018, p. 108). À vista disso, proponho me debruçar sobre a palavra “inovação” dentro da lógica de mercado. Para estudar sobre inovação, faz-se necessário diferenciar alguns termos que podem ser facilmente confundidos, como, por exemplo, invenção/criação e inovação.

A invenção é uma construção física/intelectual que é resultado de um planejamento, de um desenho ou de um protótipo. Agora, segundo o professor do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade de São Paulo (USP), Mário Sérgio Salerno, em seu curso sobre Empreendedorismo e Inovação, a inovação precisa estar atrelada ao mercado, pois se trata de um conceito econômico e social, cujo agente é a empresa. Uma inovação é algo novo que gera um negócio, que atrai consumidores, ou seja, para algo ser inovador, basta ser algo novo e comerciável. Isso quer dizer que uma invenção pode vir a ser inovadora, desde que esteja disponível para comercialização. Consequentemente, não precisa ser algo tecnológico ou de uma complexidade muito grande, nem de muito investimento alto para ser inovador.

Esta definição de inovação despertou a minha curiosidade, pois se trata de um conceito muito simples e muito amplo. Portanto, considera muita coisa como inovação e descarta outras por não serem necessariamente comerciáveis. Por isso, decidi pesquisar sobre os tipos de inovação. Nesta pesquisa, me deparei com elementos por mim desconhecidos, como as características da inovação e graus de inovação. Assim, apresento a seguir alguns conceitos encontrados em minha caminhada.

3.1 A INOVAÇÃO NA PERSPECTIVA EMPRESARIAL/MERCADOLÓGICA

As inovações podem ser caracterizadas de acordo com a sua natureza/tipo. Pode ser uma inovação de produto, de serviço, de processo produtivo, de organização, de modelo de negócios, de tecnologias, de logística, de marketing, entre outras. Podem ainda ser classificadas quanto ao seu grau: incremental/sustentação, radical ou disruptiva.

Uma inovação por sustentação é aquela em que são realizadas melhorias e/ou atualizações em processos, serviços, produtos ou métodos de produção. “Esses tipos de inovação tornam bons produtos ainda melhores” (Horn; Staker, 2015, p. 14). O objetivo principal de uma inovação por sustentação é a permanência no mercado sem grandes riscos atrelados. Dessa maneira, pode-se dizer que “as inovações de sustentação são estáticas. Elas tiram o melhor partido das concessões realizadas no passado” (Ibidem, p. 14).

Tendo em vista as afirmações dos autores, é possível observar uma desvalorização dos discursos e práticas relacionadas às inovações por sustentação, uma vez que elas procuram apenas aprimorar os produtos e métodos de produção, mantendo, em certa medida, um *status quo* e, portanto, não necessariamente apresentam uma ruptura com o que já está consolidado, não propõem uma mudança capaz de gerar movimentos que levam a novidades.

Por sua vez, a inovação radical é aquela em que é apresentado ao mercado um produto completamente novo, uma nova unidade de negócio, um novo mercado consumidor. Isso quer dizer que a inovação radical não acaba com um ramo ou um negócio já tradicional. Um exemplo de inovação radical foi a criação dos *smartphones*, visto que criou um produto novo no mercado e um novo mercado consumidor sem eliminar o mercado da telefonia fixa ou dos computadores com acesso à internet.

Por sua vez, a inovação disruptiva ocorre em um produto, serviço ou processo existente, mas não completamente explorado. Esse conceito de inovação é bastante atual e tem como principal pesquisador Clayton M. Christensen (1997), além de suas obras em conjunto com Horn e Johnson (2012) e Raynor e McDonald (2015). Contudo, em minha caminhada, também utilizei pesquisadores como Horn e Staker (2015) e Securato (2017), pois traçam paralelos com a educação. Esses pesquisadores defendem que a inovação disruptiva

ocorre quando um empreendedor ou um profissional descobre como fazer uma mudança oferecendo mais de algo sem exigir menos de outro. Frequentemente, a quebra de uma concessão inicia a derrubada de paradigmas³⁹. Uma razão fundamental de as inovações disruptivas serem tão hábeis em derrubar paradigmas – e líderes da indústria [...] (Horn; Staker, 2015, p. 15).

Essa capacidade de derrubar paradigmas gera um certo “medo” nas empresas, pois, diferente da inovação radical, a inovação disruptiva acaba com o mercado já consolidado. Algumas empresas têm medo de elas mesmas terem ou gerarem inovações disruptivas, pois poderiam acabar com o seu próprio negócio já tradicional. Um exemplo de inovação disruptiva foi a criação das máquinas fotográficas digitais, pois acabaram com empresas do ramo de filmes fotográficos ou fábricas já consolidadas de máquinas fotográficas que não conseguiram acompanhar as mudanças geradas pela disrupção.

³⁹ Os autores entendem por paradigma quando “a causalidade torna-se tão amplamente compreendida e aceita que o trabalho dos pesquisadores naquela área passa instintivamente a se basear naquele conhecimento. Kuhn chamava esse corpo de entendimento da causalidade de “paradigma”. Trata-se de um modelo que articula o que deve ser observado e analisado; os tipos de perguntas que devem ser feitas, como devem ser estruturadas e respondidas; e como os resultados das investigações devem ser interpretados” (Horn; Staker, 2015, p. 13).

As inovações disruptivas se dão pela criação de algo novo para os ditos não consumidores, ou seja, procuram atingir aqueles sujeitos que não possuem recursos financeiros ou não consideram o custo-benefício do produto interessante a ponto de adquiri-lo. Portanto, na maioria das vezes, concentram-se na criação de um produto simples, de baixo custo e que pode até mesmo ter uma qualidade inferior com relação aos produtos já existentes no mercado. Nas palavras dos autores:

Em vez de sustentar a tradicional trajetória do aperfeiçoamento no plano estabelecido da competição/concorrência, ela rompe essa trajetória ao colocar no mercado um produto ou serviço que, na verdade, não é tão bom quanto aqueles que as companhias tradicionalmente vendem. [...] Mas, ao dotar o produto de um preço que o torna acessível e de funcionalidades que viabilizam sua utilização, a inovação disruptiva beneficia pessoas que não haviam tido condições de consumir o produto do plano de fundo – aquelas pessoas que chamamos de “não consumidores”. As inovações disruptivas fincam raízes em aplicações simples, descomplicadas naquilo que, [...] é um novo plano de concorrência – onde a simples definição do que constitui qualidade, e, portanto, do que significa aperfeiçoamento, é diferente do que qualidade e aperfeiçoamento significavam no plano de fundo. O impacto desta mudança, na definição de qualidade, está em que os produtos disruptivos no novo plano não se mostraram atraentes para os clientes de produtos do plano original. Esses clientes não querem e não podem usá-los. Como as empresas precisam satisfazer as demandas de seus clientes, aquelas que elaboraram os produtos no plano original da concorrência enfrentam dificuldades para se engajar simultaneamente também no novo plano, o disruptivo (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 26 -27).

Como podemos ver, as inovações disruptivas tendem a quebrar paradigmas e os conceitos de qualidade e desempenho podem ser uns dos principais. Os produtos podem ser de qualidade inferior aos produtos do mercado já consolidado. Contudo, este olhar tradicional de qualidade está centrado no produto. Na inovação disruptiva, o conceito de qualidade e desempenho pode ser atualizado para diferentes pontos de referência, como: consumidores atingidos, preço do produto, entre outros elementos.

As inovações disruptivas competem segundo uma nova definição de desempenho. Isso significa que elas definem qualidade de forma completamente diferente de como o sistema estabelecido o faz. De modo geral, sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade (Horn; Staker, 2015, p. 25).

Mesmo assim, uma inovação disruptiva também vai se aperfeiçoando, bem como as empresas tradicionais do mercado. Numa empresa tradicional, com altos preços e alta competitividade, as inovações sustentadas tendem a melhorar os produtos para que, com isso, se mantenham atraentes num mercado competitivo. Essas inovações, contudo, tendem a tornar o produto mais caro, não só pela tendência de aumento na margem de lucros, mas pelos

investimentos necessários para aperfeiçoar um produto que muitas vezes não terá um público disposto a consumi-lo, pois não necessariamente precisa de uma tecnologia tão elevada. Isso faz com que a empresa invista cada vez mais em estratégias de marketing para convencimento da necessidade de se consumir algo com preços tão elevados. Para Securato (2017, p. 173), “o excesso de sofisticação de um produto ou serviço, abre a porta para tecnologias mais simples, mais baratas e mais convenientes - e quase sempre disruptivas - entrarem”.

A inovação disruptiva, por sua vez,

mede o tipo de aperfeiçoamento, pelo qual os clientes poderão se inclinar a pagar o maior preço. Um fator que torna difícil para o líder perseguir a inovação disruptiva é que a forma como o desempenho do produto é definida no mercado disruptivo é antiética em relação às melhorias indispensáveis para se obter sucesso no mercado original. Produzir um computador pessoal melhor, por exemplo, exigiu torná-lo menor, mais barato e mais fácil de usar. Produzir um mini-computador melhor significou fazê-lo maior e mais poderoso. O fato de que a trajetória de sustentação no plano original de competição leva uma empresa em direção contrária ao rumo da disrupção, torna a vida ainda mais difícil para os detentores da liderança (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 30).

Como podemos ver, a inovação disruptiva não é um processo fácil e, segundo Securato (2017, p. 169), é raro. Muitas vezes, demora anos para ser pensado e implementado. Isso porque inicia atendendo nas periferias do mercado já estabelecido e, com o tempo, passa a mudar o hábito de consumo das pessoas, instituindo novos paradigmas de desempenho e qualidade, até mesmo para aqueles consumidores habituados a consumir os produtos já estabelecidos no mercado. Quando isso acontece, leva à falência e elimina todo um ramo do mercado. É por isso que algumas empresas temem as inovações disruptivas.

Apesar de a disrupção poder parecer algo ruim ou ameaçador, ela é considerada por seus defensores como positiva e potente, pois atualizaria o mercado cujos serviços ou produtos são complicados e muito caros para outro no qual a simplicidade, a conveniência, a acessibilidade e a sustentabilidade caracterizam o setor (Securato, 2017).

A inovação disruptiva seria então, segundo Securato (2017), rara, mas positiva. É rara, pois existem pelo menos três elementos que afetam sua implementação: recursos, valores e processos. Tratando-se de recursos, conforme o autor, pode-se destacar os recursos de pessoal. Na fase de estudo e implementação de uma inovação, é muito danosa a rotatividade de colaboradores, em especial pessoas importantes num processo de inovação. Já os valores e a cultura das grandes organizações também podem ser prejudiciais, uma vez que “a cultura engessa os gestores e impede os executivos de localizarem as inovações” (Ibidem, p. 176). A cultura institucional é definida a partir dos valores e processos. Eles ajudam a determinar as

prioridades e, com o passar do tempo, definem suas escolhas de forma não consciente. Essa escolha não consciente pode vendar os olhos aos processos de inovação.

As inovações disruptivas podem ser problemáticas e as organizações/empresas tendem a resistir às disrupções. Segundo Securato (2017), os seres humanos são programados para resistir. O autor ressalta ainda que as empresas não inovam por falta de consciência estratégica, gestão inadequada de ideias, dificuldade de financiamento de ideias que no início possam ser entendidas como descabíveis, e pela falta de momentos para geração de ideias criativas e também seu reconhecimento.

Portanto, cabe verificar quais as condições de possibilidade para a implementação de uma inovação disruptiva. Nesse sentido, o Securato (2017), com base nos estudos de Christensen, destaca sete passos necessários para que gestores possam se aventurar no mundo das inovações disruptivas.

- Não faz sentido insistir na satisfação do cliente. O ritmo do mercado é acelerado, e absorver todas as necessidades é difícil. Por isso, é interessante ter consciência de que uma tecnologia disruptiva, que hoje não parece ter utilidade aos clientes, pode atender suas necessidades amanhã. Por isso, a atenção é necessária aos não consumidores.
- A inovação, sua gestão e planejamento têm maior probabilidade de êxito se houver a alocação de recursos financeiros e de pessoal que necessita. Empresas ou departamentos com uma cultura institucional muito fechada tendem a ter mais dificuldade de alocação financeira à disrupção, pois são mais propensos a investir em inovações.
- Inovações disruptivas tendem a ter mais sucesso com novos clientes como mercado. Empresas que procuram implementar inovações disruptivas aos seus próprios clientes quase sempre fracassam. A execução de uma inovação disruptiva deve ser um desafio de marketing, de conquista e motivação ao consumo do novo produto.
- É preciso tolerar o fracasso e estar aberto à possibilidade de redesenhar seu negócio para um mercado em que a margem de lucros é menor do que os já estabelecidos pela empresa. É por isso que empresas novas no mercado tendem a propor inovações disruptivas com mais facilidade. No início, uma empresa está mais aberta à margem de lucro menor.

- É necessário ter informações para fazer investimentos em inovações disruptivas. “A falha e a aprendizagem interativa são, portanto, intrínsecas à busca do sucesso com uma tecnologia disruptiva” (Ibidem, p. 176).
- Um líder precisa entender os momentos para assumir posturas mais conservadoras ou não. Portanto, uma boa liderança é fundamental. “As inovações disruptivas implicam vantagens significativas para um primeiro momento: a liderança é importante” (Ibidem, p. 176).
- Inovações disruptivas tendem a utilizar variáveis e recursos difíceis de se replicar, pois não fazem sentido para empresas já estabelecidas no mercado.

Outro elemento necessário para a implementação de uma inovação é a motivação. De acordo com o dicionário etimológico, a palavra “motivação” é uma derivada da palavra “motivar”, que por sua vez origina-se da palavra “motivo”, ou *motivus*, do latim. A seguir, é apresentado o significado encontrado no dicionário:

Motivação [mu-ti-va-ssão], j. f. acto de motivar; exposição de motivos. (De motivar).
 Motivado [mu-ti-ra-du], adj. part. de motivar; causado. [tiva. (De motivar). Motivador
 [mu-ti-va-dôr], s. m. e adj. o que motivar
 Motivar [mu-ti-dár], V. tr. dar motivo a; causar; expôr o motivo de; ocasionar. (De
 motivo).
 Motivo [mu-ti-vu], adj. que pode fazer mover; motor; causador; —, s. m. fundamento;
 causa; razão; intuito; escôpo; (mus.) phrase predominante em qualquer composição.
 (Do lat. *motivus*) (Bastos, 1912, p. 817).

No contexto da inovação, motivar pode ser convencer, expondo os motivos para levar as pessoas a consumir um produto e garantir que trabalhem diariamente para conseguir adquiri-lo. Esse é um dos desafios que o setor de marketing de toda empresa enfrenta. Os autores destacam que estimular clientes a fazer ou consumir alguma coisa é um dos desafios de toda organização. “A motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso” (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 20). Todavia, não é só o consumidor que precisa ser estimulado e motivado. As instituições que procuram implementar processos disruptivos precisam reconhecer a necessidade de motivação de seus colaboradores e da própria empresa. Já na área da psicologia, a motivação é entendida como “o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação” (Bock; Furtado; Teixeira, 2008, p. 137).

Como podemos ver, me deparo mais uma vez com uma palavra cafetinada pela lógica de mercado. Em minhas leituras, a palavra “motivação” dificilmente é uma palavra solitária.

Motivamos para alguma coisa, por alguma coisa. Precisamos ser motivados para produzir, motivados para consumir, motivados para estudar. Motivação parece estar ligado a satisfazer os desejos de alguém, de alguma coisa. Precisamos, de acordo com a lógica de mercado, motivar, ser motivados e ser automotivadores.

Em outras palavras, de acordo com Horn, Johnson e Christensen (2012, p. 20), a motivação pode se dar de forma extrínseca ou intrínseca. Extrínseca quer dizer que ela é exterior à tarefa, “por exemplo, uma pessoa pode aprender a fazer algo não porque considerou a tarefa estimulante ou interessante, mas, sim, porque aprendê-lo lhe dará acesso a alguma coisa que ela deseje” (Ibidem, p. 20). A motivação intrínseca se dá quando a tarefa é inerentemente agradável e prazerosa e, portanto, não precisa de uma pressão externa para sua realização. É neste último contexto que a inovação disruptiva encontra potência.

No deslizar pelas palavras, me deparei com diferentes terminologias que se alinhavam ou diferenciavam as inovações. Contudo, escolhi percorrer uma linha investigativa dentre tantas possíveis. Aproveito para registrar a beleza que é olhar a paisagem multiforme que se plasma sobre a Fita de Möbius como um holograma, pois são tantas as forças que nela atuam que é impossível dar conta de registrar tudo que vejo. Digo isso, pois vislumbrei outras terminologias usadas para diferenciar as inovações, mas sobre as quais meu olhar e minha análise dedicaram menor esforço e tempo. Trata-se das inovações abertas, inovações moderadas, inovações descontínuas, entre outras.

Apresento as inovações abertas que, de forma simplificada, são aquelas que se dão a partir da abertura para novos consumidores, novas culturas, procurando estabelecer uma abertura de diálogo, conexão e parcerias com outros times, *startups*, empresas a fim de aprender e criar.

3.2 UMA REDE DE ENUNCIADOS: RECONHECENDO ALGUMAS TRAMAS COM A ESCOLA

Nesta etapa da pesquisa, procuro olhar para estas forças que, de alguma maneira, incidem sobre a escola, tendo seus discursos entrelaçando-se com a educação. Procuro dar visibilidade aos fios de uma rede de enunciados, os quais são tecidos a partir de compatibilidades e negociações, pois, segundo Foucault (2008c, p. 50), para que surja um objeto do discurso, faz-se necessário que existam “relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação” entre enunciados. É, portanto, a coexistência do campo empresarial/mercadológico e o campo educacional que ora se aproximam – se

sobrepondo ou se justapondo –, ora se afastam, dando condições de possibilidade para o surgimento do objeto do discurso.

Dessa maneira, passo a analisar os discursos de inovação, em especial os de inovação disruptiva, procurando perceber como esses conceitos se estendem para a educação, como essa lógica gera movimentos na docência e quais enlaces são possíveis de se verificar.

Para tanto, é interessante verificar qual o papel da escola, assim como as razões e os porquês; Sob o ponto de vista da lógica neoliberal, é importante a escola se alinhar aos discursos de inovação. Segundo Horn, Johnson e Christensen (2012, p. 15), a escola tem o papel de

1. Maximizar o potencial humano.
2. Viabilizar uma democracia participativa, vibrante, na qual exista um eleitorado informado e com capacidade suficiente para jamais ser “enrolado” por líderes que lutam apenas pelos próprios interesses.
3. Aperfeiçoar as habilidades, capacidades e atitudes que ajudarão nossa economia a se manter próspera e competitiva.
4. Fortalecer o entendimento de que as pessoas podem ver as coisas de maneira diferente umas das outras – e de que essas diferenças merecem respeito, jamais perseguição.

Observa-se um deslocamento das formas de se visualizar o desempenho dos estudantes. Na lógica de mercado, o conteúdo parece estar alheio à escola, pois o mais importante seria a construção de metacompetências, competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, e a garantia da prosperidade e competitividade econômica. “[...] a educação tem um poder maior do que qualquer outra coisa para nutrir cidadãos empoderados, reflexivos, engajados e hábeis, que sejam capazes de traçar o caminho para um planeta mais seguro, ecológico e justo para todos” (Securato, 2017, p. 289).

Também é importante destacar que as diferenças precisam ser respeitadas, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem, as experiências, os conhecimentos já adquiridos e a realidade social de cada sujeito. Nesta lógica, faz-se necessário garantir a ampliação do alcance da aprendizagem e universalização da educação, pois todos têm o direito a uma educação de qualidade e uma educação ao longo da vida. É exatamente respeitando as diferenças que as escolas serão capazes de criar novos consumidores e novos mercados.

Cada aluno aprende de maneira diferente. Essa ideia – a de que os estudantes têm necessidades diferentes no que diz respeito ao aprendizado – constitui uma das pedras fundamentais deste livro. Um passo importante no sentido de tornar a escola intrinsecamente motivadora é customizar o ensino de maneira a equipará-lo à maneira que mais se adapta à capacidade de aprendizado dos alunos (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 23).

Ressalta-se novamente a importância de a educação de qualidade atingir a todos, pois, na lógica da inovação disruptiva, implementa-se uma inovação para os não consumidores, ou seja, aqueles que não têm acesso a uma educação de qualidade ou um recurso educacional. Depois, procura-se conquistar o mercado como um todo, eliminando a concorrência.

Assim, a educação disruptiva precisa refletir a evolução tecnológica, econômica e social, pois, caso não o faça, poderá dificultar a aprendizagem ao longo da vida, diminuir o impacto transformador da educação e acentuar a desigualdade socioeconômica. Por isso, os agentes econômicos e sociais clamam pela evolução na educação e, pessoas, organizações, governos, ONGs, executivos e acadêmicos tendem para sua disrupção (Securato, 2017, p. 283).

Como podemos ver, o autor defende a necessidade de uma ruptura com qualquer modelo educacional considerado ultrapassado, pois entendem que ele “não é mais adequado para suprir as necessidades da sociedade moderna” (Ibidem, p. 287). Alguns elementos impulsionam esse pensamento de mudança. Os principais são as mudanças tecnológicas, a disseminação da internet, as evoluções nos pensamentos econômico e social, assim como a necessidade de altos investimentos.

Ainda segundo Securato (2017), uma nova proposta de educação se faz necessária também pelo fato de o modelo tradicional não dar conta de motivar os estudantes. Isso vem se tornando um desafio, pois está cada vez mais difícil garantir ou melhorar o aprendizado dos alunos. Motivação é exatamente um dos elementos que toda organização enfrenta. É uma preocupação de toda inovação disruptiva e, por isso, é um elemento importante para a educação disruptiva.

nós reestruturamos o problema ao perguntar que carreira os alunos pretendem seguir – e os insights podem surpreender. Responder a essa pergunta mostra que, na verdade, os alunos estão muito motivados – mas também que as escolas estão concorrendo pelo tempo dos alunos com muitas outras oportunidades não relacionadas com a educação e, em muitos casos, estão ficando para trás (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 26).

A escola precisa competir com muitas outras oportunidades, como, por exemplo: lazer, entretenimento e trabalho. Alguns desses elementos estão disponíveis a todo momento através de *tablets*, *smartphones*, TVs. Consumi-los é uma questão de decidir quando ou onde o fazer. Por isso, na lógica da educação disruptiva,

[...] é fundamental que as pessoas detenham o controle remoto e possam de fato escolher quando querem estudar, pois o fundamental é que não haja mais dia ou hora para estudar. Você estuda quando quiser, o que escolher e de onde for mais conveniente - anytime, anything e anywhere (Securato, 2017, p. 285).

Inseridas as condições de possibilidade para a implementação de inovações disruptivas no ambiente escolar, resta detalhar os conceitos e os fundamentos da educação disruptiva. De acordo com Securato (2017, p. 322), a educação só pode ser considerada disruptiva se atender à evolução tecnológica, econômica e social, aos anseios da sociedade pela educação, e se construir para um mundo melhor. “Educação disruptiva é o termo que descreve inovações na forma de se aprender” (Ibidem, p. 324), mas que precisam estar alinhadas aos quatro fundamentos que a seguir:

- Teoria de inovação disruptiva, de Clayton Christensen;
- Os quatro pilares da Unesco para uma aprendizagem ao longo da vida;
- Conceito e princípios da andragogia; e,
- Conceito de heutagogia (Ibidem, p. 323).

Considerando que a educação disruptiva se consolida sobre esses quatro fundamentos, passarei a apresentá-los de forma breve. Vale destacar que os movimentos realizados por Securato (2017) foram pensados para uma educação executiva, universitária e para adultos. Porém será fácil observar as semelhanças entre discursos da educação executiva e da educação básica, uma vez que todas são regidas por uma mesma retórica neoliberal.

O primeiro fundamento se refere à Teoria de Inovação Disruptiva de Clayton Christensen (2012), que já apresentada neste capítulo. Contudo, vale destacar que os movimentos realizados pelas instituições educacionais são similares aos movimentos realizados pelas empresas. É comum verificarmos, no mercado educacional, a apresentação de produtos muito similares. Escolas de ensino básico da rede privada pouco se diferem. Muitas delas apresentam propostas metodológicas e atividades extraclasse muito similares como diferenciais. Isso pode indicar que nenhuma delas propõe uma inovação disruptiva. Todas se baseiam em inovações por sustentação e por imitação.

Securato (2017) traz essas análises para as universidades, mas podem ser facilmente discutidas na educação básica. “O resultado dessa competição por imitação é o de solidificar uma antiga prática educacional vigente entre as universidades tradicionais, que se tornam cada vez mais caras, sem serem fundamentalmente melhores do ponto de vista da aprendizagem” (Ibidem, p. 310). Essas inovações por sustentação, em algum momento, acabam por extrapolar as necessidades do mercado e, por isso, podem entrar em crise, dando abertura às inovações disruptivas na educação.

Cabe destacar que a educação básica é um direito de todos e um dever do Estado. Isso quer dizer que, em tese, não existiria um mercado de não consumidores, visto que todos têm acesso à educação. Porém, é notório que a uma educação igualitária não é acessível a todos, considerando-se os parâmetros “qualidade” e “facilidade de acesso”.

Ninguém, no entanto, criou modelos de negócios disruptivos no ensino público. E por que não? Quase todas as disrupções ocorreram entre não consumidores. Na educação, eram poucas as oportunidades para tanto. O ensino público é estabelecido como um serviço público, e as leis estaduais tornam a frequência obrigatória para praticamente todas as pessoas. Não havia qualquer reduto suficientemente grande de não consumidores que os novos modelos de escola pudessem mirar (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 39).

O que é único em relação às escolas públicas é que as leis e regulamentações fazem delas um virtual monopólio, o que torna difícil, e às vezes impossível, novos modelos de negócios concorrerem com respeito às novas mensurações (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 31).

Christensen (2012) menciona novas mensurações, pois, ao analisar as escolas públicas nos Estados Unidos, observou que a educação e, portanto, escolas, professores e alunos, são submetidos a constantes inovações no que diz respeito aos objetivos, metas e métricas de desempenho. No Brasil, isso não foi diferente, visto que inicialmente a educação não foi pensada para todos. Depois ocorre a luta pela sua universalização, e ainda, no momento em que nos encontramos, ocorre a luta pela qualidade educacional. Nesse sentido, cabe destacar as diferentes propostas de políticas educacionais e implementação de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como premissa apresentar as competências e habilidades básicas a serem trabalhadas em todas as instituições de ensino brasileiras, definindo novas métricas para as escolas de todo país e outras formas de ser docente.

A sociedade impôs que as escolas passassem a perseguir a nova métrica do aperfeiçoamento de dentro para fora da organização existente, que foi projetada para melhorar de acordo com a antiga métrica do desempenho. Em essência, as escolas públicas viram-se ante a exigência de fazer o equivalente a reconstruir um avião em pleno vôo – algo que praticamente nenhum empreendimento privado se mostrou em condições de fazer. Em média, as escolas concretizaram precisamente isso – ajustar-se e então aperfeiçoar-se em cada nova mensuração. Fazer tudo isso, não tem sido fácil (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 31).

As novas métricas estariam alinhadas com discursos estabelecidos por instituições, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse sentido, é possível destacar outro fundamento da educação disruptiva, que diz respeito aos quatro pilares da UNESCO para uma aprendizagem ao longo da vida.

Primeiramente, precisamos compreender o que se entende por educação ao longo da vida. Segundo o Relatório sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, redigido por Delors (2010), a educação ao longo da vida, nomeada como *lifelong learning*, é aquela em que se propõe aprender em todas as situações e oportunidades oferecidas pela sociedade. Ela seria a chave para a eliminação da dicotomia entre educação formal e educação permanente. Também pode ser o elemento de convergência para a constituição de uma “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender. Para Delors (2010, p. 12),

é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seus saberes de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.

Ainda segundo o Delors (2010, p. 13), o conceito de *lifelong learning* é fundamentado em quatro pilares, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

“Aprender a conhecer” poderia ser compreendido como o aprender a aprender. A escola seria um dos locais de aquisição de uma cultura geral e ampla, mas ao sujeito também é dada a possibilidade de estudo aprofundado em um número limitado de temáticas, com a finalidade de aprimoramento em que consiga se beneficiar das oportunidades ao longo da vida.

“Aprender a fazer” com a finalidade de adquirir qualificação profissional e estar preparado para enfrentar as mais diversas situações que forem colocadas à frente, sejam elas profissionais ou não. Por isso a importância de um ensino alternado com o trabalho. Aprender a fazer não quer dizer trabalhar individualmente. Muito pelo contrário: é saber trabalhar em equipe.

Considerando a importância de se trabalhar em equipe, percebe-se a necessidade de “aprender a conviver”, realizando trabalhos coletivos com gerenciamento de conflitos, respeitando o pluralismo de ideias, desenvolvendo a cultura da paz.

Para isso, é importante “aprender a ser”, desenvolvendo cada vez mais as potencialidades de cada um e suas capacidades de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Outro pilar fundamental da educação disruptiva é a andragogia. Neste ponto, a educação disruptiva, apresentada por Securato, distancia-se da educação básica. Contudo, é possível verificar pontos de aproximação.

A andragogia parte do princípio de que a aprendizagem para adultos e crianças se dá de forma diferente. Neste sentido, a andragogia, segundo Securato (2017), pode ser entendida como a ciência ou arte de orientar o adulto a aprender. O autor apresenta que alguns princípios da educação básica são aplicáveis na educação de adultos, mas se diferem quanto à posição social e responsabilidades que o estudante assume. Um adulto já é capaz de se responsabilizar por suas escolhas e tomar decisões responsáveis.

Securato (2017) também entende que a experiência e os anseios de aprendizagem são diretamente proporcionais e, portanto, o que se aprende pode ser colocado imediatamente em prática. O adulto se sente oprimido ou acuado quando se vê obrigado a fazer algo. Por isso, “a experiência é a fonte mais rica de aprendizagem, já que os educandos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em suas vidas” (Securato, 2017, p. 318).

Existem, contudo, outros elementos que podem afetar o aprendizado de um adulto, por isso a andragogia é baseada em seis princípios, com base em Securato (2017), são:

- Necessidade de saber: os adultos precisam saber os porquês e os ganhos que terão ao aprender algo;
- Autoconceito do aprendiz: os adultos são responsáveis pelas suas decisões. Por isso, precisam ser respeitadas as suas capacidades de autonomia e de se autodirigirem;
- Papel da experiência: a experiência é fundamental para o processo de aprendizagem. Considerando-se isso, as técnicas de individualização da aprendizagem podem ser mais eficazes;
- Prontidão para aprender: o adulto se coloca mais à disposição para aprender se as aprendizagens estiverem relacionadas com a situações reais e cotidianas, ou seja, relacionadas com a sua vida;
- Orientação para aprendizagem: os conceitos que serão estudados são mais bem compreendidos se forem contextualizados com alguma aplicação e utilidade;
- Motivação: os valores intrínsecos, como autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento, entre outros, proporcionam ao adulto mais motivação para aprender.

Cabe ressaltar que, na andragogia, o professor exerce a função de facilitador, auxiliando e motivando os estudantes.

E, por fim, apresento o último pilar da educação disruptiva: a heutagogia (*heuta-*: auto, próprio; *-agogus*: guiar). Na heutagogia, o estudante, ou aprendiz, define o que vai aprender, como vai aprender e quando vai aprender. Portanto, é um modelo educacional em que a gestão da aprendizagem parte do próprio estudante, sendo um conceito de aprendizagem autônoma.

A heutagogia envolve, portanto, o estudo da autoaprendizagem; valoriza as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a aprendizagem autodirigida, com foco nas experiências; tentando explicar esses fenômenos que podem ocorrer no ensino à distância, na perspectiva do conhecimento compartilhado. Esse conceito surge em um momento em que as informações disponíveis necessitam ser tratadas e selecionadas, e, assim, transformadas em conhecimento. Na heutagogia, o aluno administra sua própria aprendizagem, com flexibilidade, delimitando as formas e os modelos comportamentais que facilitam sua busca por conhecimento (Securato, 2017, p. 321).

No contexto da aprendizagem autônoma, segundo Securato (2017, p. 322), o professor se torna um recurso do aprendiz, sendo o responsável pela construção de diferentes recursos educacionais. Logo, não cabe ao professor direcionamentos, pois é o estudante que projeta seu percurso. Segundo a empresa MicroPower⁴⁰ (2020), o papel do professor na heutagogia é:

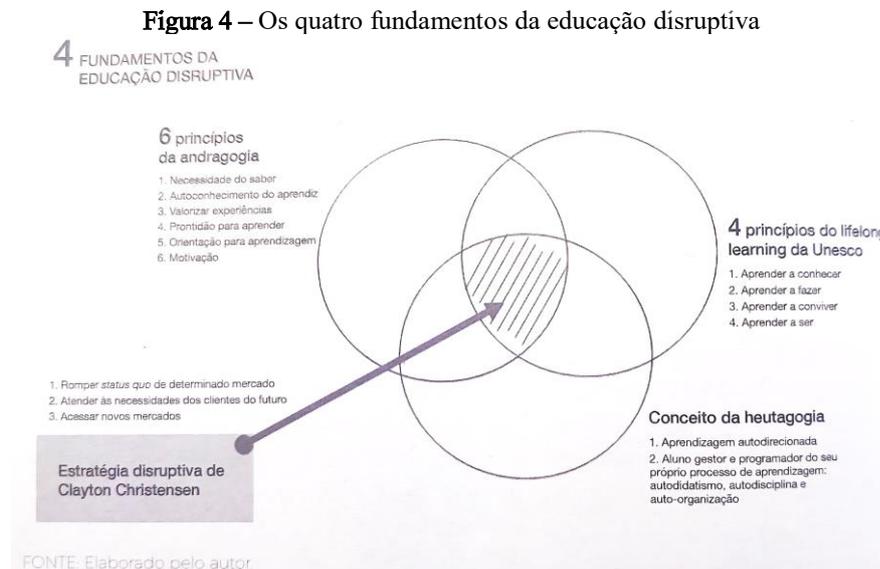
- fazer uma reunião com o aluno e identificar o conhecimento que ele deseja ou precisa aprender;
- desenvolver um documento (conhecido como contrato de aprendizagem) em que, semelhante ao processo de gamificação, são estabelecidos o conteúdo que será trabalhado, a plataforma para estudo e o cronograma com datas;
- acompanhar o caminho de aprendizado, orientando o aluno sempre que necessário e monitorando seu nível de absorção, motivação e engajamento.

Por fim, ainda tendo como referência os estudos de Securato (2017, p. 322), a andragogia pode ser aplicada em diferentes atividades e ambientes educacionais. Já a heutagogia está mais relacionada ao uso das tecnologias da informação e, portanto, ao conceito de educação a distância (EaD), que exige autonomia no processo de aprendizagem.

Como síntese do conceito de educação disruptiva, Securato (2017, p. 324) apresenta o esquema que pode ajudar a compreendê-lo melhor. É possível observar que a teoria da inovação

⁴⁰ A empresa se define como “A MicroPower é líder no desenvolvimento de sistemas e metodologias para empresas que estão vivendo a transformação digital de seus negócios e interessadas em implementar e aprimorar processos de desenvolvimento de talentos, gestão de performance, e-Learning, universidades corporativas e acessibilidade para pessoas com deficiência visual” (MicroPower, 2023).

disruptiva é a centralidade e a intersecção de três Diagramas de Venn. Cada um destes diagramas é um dos pilares fundamentais da educação disruptiva.



Fonte: Securato (2017, p. 324).

Nesta caminhada, passo agora a observar a cristalização temporária da escola na fita de Möbius, procurando encontrar mais alguns elementos importantes na implementação da educação disruptiva, assim como busco perceber os movimentos já realizados para sua implementação e as formas de ser docente que se apresentam a partir dos discursos da inovação disruptiva.

Para os autores Horn e Staker (2015, p. 33), o conceito de educação disruptiva está relacionado com a ideia de uma aprendizagem centrada no aluno, como já nos sinalizava o pilar da andragogia.

A aprendizagem centrada no estudante é essencialmente a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino personalizado (que alguns chamam de “ensino individualizado”) e a aprendizagem baseada na competência (também chamada de “aprendizagem baseada no domínio”, “aprendizagem de domínio”, “aprendizagem baseada na proficiência”, ou, às vezes, “aprendizagem baseada em padrões”) (Ibidem, p. 33).

O ensino personalizado é aquele adaptado às necessidades de cada estudante. Isso quer dizer que o professor teria mais capacidade de reconhecer o ritmo do estudante e, portanto, ir mais rápido ou mais devagar de acordo com as potencialidades ou dificuldades de aprendizagem do estudante. O ensino personalizado implica que os estudantes tenham

experiências individuais de aprendizagem, mas isso não quer dizer que deixarão de ter vivências e atividades em grupos.

Já a aprendizagem baseada por competência indica que o estudante deve demonstrar domínio de um determinado assunto. Portanto, não avança etapas sem apresentar as habilidades e competências estabelecidas em cada uma. Como vemos, o critério de desempenho não é indicado a partir de um tempo preestabelecido ou de uma nota média.

Para Horn e Staker (2015), uma possibilidade de implementação do ensino centrado no aluno é a implementação de um ensino híbrido em que o estudante possa experimentar uma aprendizagem virtual/on-line na qual seja capaz navegar por diferentes conteúdos, tendo a possibilidade de avançar de acordo com as competências e habilidades já adquiridas, ou retroceder, caso as dificuldades de aprendizagem estejam relacionadas a conceitos já estudados. Percebe-se que o estudante tem a possibilidade de traçar uma trajetória de aprendizagem de acordo com as suas necessidades (nota-se a presença do conceito de heutagogia). Mas, por se tratar de um conceito híbrido de educação, entende-se que:

Ao acrescentar um componente físico, o ensino on-line pode oferecer mais supervisão, mais tutoria presencial e mais diversão presencial com os amigos para a maioria de estudantes que necessitam da escola para esses propósitos tanto quanto para ajudá-los a obter conhecimento e habilidades (Ibidem, p. 27).

Neste sentido, o ensino on-line ajudaria os professores “a diferenciar e a customizar a aprendizagem para se adequar às necessidades de um estudante” (Ibidem, p. 29).

Essa proposta de ensino voltada para a utilização de tecnologias também foi apresentada por Horn, Johnson e Christensen (2012) como uma possibilidade de inovação disruptiva. Contudo, chamam a atenção para a importância de uma boa administração na implementação de uma inovação como esta.

Os autores apresentam como exemplo a tentativa ocorrida nos Estados Unidos de implementar uma educação mais tecnológica, que se iniciou com a distribuição de computadores. De certa forma, isso também ocorreu no Brasil.

Os computadores não contribuíram quase nada para a concretização do promissor caminho de consolidar a motivação intrínseca dos estudantes, por intermédio do aprendizado centrado no aluno.

O motivo para este decepcionante resultado reside em que as escolas usaram os computadores de maneira perfeitamente previsível, perfeitamente lógica, e, se a meta for transformar a aprendizagem, perfeitamente errada (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 53).

A inovação que tinha potencial de ser disruptiva acabou por se tornar uma inovação por sustentação, pois, segundo os autores, as escolas acabaram por adaptar as máquinas às salas de aula, sustentando ou aprimorando de maneira rasa a forma como já ensinavam. O que se esperava, contudo, era que as máquinas modificassem a forma dada da sala de aula, possibilitando às escolas migrar para uma sala de aula centrada no aluno.

Na linguagem da disrupção, o significado de tudo isto é: a menos que os executivos de ponta administrem ativamente este processo, sua organização acabará adaptando cada inovação disruptiva a um modelo de inovação de sustentação, ou seja, que se adapte aos processos, valores e modelo econômico dos negócios existentes – porque as empresas não têm como promover a disrupção em seus próprios domínios. Esta é a razão central pela qual as firmas detentoras da posição no mercado ficam em desvantagem em relação às empresas iniciantes, quando surgem inovações disruptivas. E isto explica as razões pelas quais os computadores não mudaram as escolas (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 55).

Eles afirmam que as atividades escolares não costumam ser integradas a ponto de ajudar os estudantes a serem bem-sucedidos. Destacam também que os estudantes não conseguem se manter motivados e “clientes” (Ibidem, p. 147). Desmotivados não compram o que lhes é oferecido. Com isso, perde-se muito tempo procurando diferentes estratégias para melhorar as aulas. Procura-se livros didáticos, mídias mais interessantes e convincentes na esperança de motivar os alunos. A função do professor “foi sequestrada pelo conceito de que uma das habilidades mais importantes do professor passou a ser a de manter a ordem e atrair a atenção dos alunos” (Ibidem, p. 89).

O ensino centrado no professor (de cima para baixo) não parece ser o mais indicado para se trabalhar com as metacompetências exigidas pelo mercado, como, por exemplo, “os solucionadores de problemas inquisitivos e empreendedores que os empregadores de hoje estão pagando muito dinheiro para recrutar” (Horn; Staker, 2015, p. 196).

Por isso, os autores chamam a atenção à importância de uma ruptura de pensamento e abertura para o novo. “Alguma coisa tem que mudar. O antigo modelo de utilidade pública da educação pública tem cada vez mais dificuldade em atender o que a sociedade espera dele” (Horn; Johnson; Christensen, 2012, p. 202). Eles ressaltam que a escola e seus professores precisam desenvolver habilidades diferentes das que possuem atualmente. Em especial, os professores precisam entender as diferenças entre os estudantes para assim serem capazes de acompanhar e customizar as atividades às necessidades deles. Portanto, o que se espera do docente no contexto da educação disruptiva é um olhar mais atento, uma dedicação maior de tempo e atenção a cada um dos seus alunos, o que já foi indicado ao se referir à aprendizagem centrada no aluno.

A mudança poderá não ser fácil, mas certamente será compensadora. Em vez de gastar a maior parte do seu tempo transmitindo, ano após ano, lições padronizadas, os professores poderão passar mais tempo andando de aluno em aluno a fim de ajudar indivíduos com problemas individuais. Os professores passarão a agir mais como orientadores e tutores de aprendizado para ajudar os estudantes a descobrir a abordagem de aprendizagem que, para eles, faz maior sentido. Os docentes serão tutores e motivadores dos alunos por meio do ensino, com a ajuda de dados computadorizados, ao vivo, sobre a maneira pela qual o estudante está reagindo. Isto significa, contudo, que os professores precisarão de habilidades muito diferentes, para agregar valor neste futuro, do que as habilidades com as quais as escolas de educação os estão equipando atualmente (Ibidem, p. 86).

A personalização do ensino parece ser um dos principais motivadores ao estudo e, como indicado pelos autores, se dará a partir de uma tecnologia on-line em que estudantes, pais e professores podem contribuir na construção de diferentes estratégias de estudo. Assim, o papel do docente parece ser de acompanhamento, de tutoria e orientação de alunos, assim como a construção de diferentes conteúdos que possam auxiliar cada estudante em suas dificuldades ou potencialidades. “[...] os professores podem servir como orientadores profissionais de aprendizado e arquitetos de conteúdos para ajudar no progresso individual dos alunos – e podem ser guias atuantes, em vez de um sábio no cenário” (Ibidem, p. 17).

Horn, Johnson e Christensen (2012, p. 12-13) destacam que as políticas, currículos e livros-texto limitam a capacidade do professor de inovar e tendem a levar as inovações pelo caminho da inovação por sustentação. Os processos escolares são padronizados, desde as provas até os processos de admissão nas universidades e, para inovar, faz-se necessário repensar a forma como os professores são preparados. Os docentes do futuro precisam, em sua formação, desenvolver a

capacidade de trabalhar individualmente com diferentes tipos de alunos à medida que avançam em ambientes centrados no aluno. As ferramentas que os professores constroem e distribuem nas redes facilitadoras do futuro desempenharão papel fundamental na concretização do ensino centrado no aluno. A próxima geração de docentes precisará aprender como construir essas ferramentas para diferentes tipos de aluno e como operar nesses novos ambientes (Ibidem, p. 215).

Apesar de a educação disruptiva dar ao docente uma liberdade quanto à sua atuação, visto que assume a lógica do ensino centrado no aluno, cabe a ele a orientação, a tutoria e o planejamento de atividades individualizadas. Mas esse trabalho, assim como qualquer inovação, exige um padrão estabelecido. Não um padrão de como devem ser ensinados, mas “padrões de capacidade são fundamentais porque eles dão aos inovadores um alvo comum. Sem

esses padrões, a energia inovadora dos aperfeiçoadores da escola será dissipada” (Ibidem, p. 194).

Andejar pelas palavras inovação, novidade e renovação me possibilitou encontrar alguns elementos que acredito serem importantes para as problematizações que procuro apresentar. O percurso mostrou que as palavras foram capturadas pelas tramas do neoliberalismo e, junto a elas, muitas outras palavras se revelaram e, ao mesmo tempo, se entrelaçaram para compor novos conceitos, como por exemplo: inovação por sustentação, inovação disruptiva, educação disruptiva, motivação, personalização, entre outras tantas que não fui capaz de perceber.

Para concluir, mas sem a pretensão de estabelecer um ponto final, visto que os caminhos percorridos poderiam ser diferentes e, portanto, revelariam outros elementos, lanço o convite para que possamos continuar a caminhada na Fita de Möbius. Mas agora a caminhada já é diferente da estabelecida, pois carrego comigo novos conhecimentos e novas amarras discursivas antes desconhecidas.

É carregando tudo isso que passo a ouvir as vozes que saem da estrutura frágil e temporariamente cristalizada da escola sobre a Fita de Möbius. É a partir do que ouço que pretendo analisar se as palavras colocadas junto comigo a andejar na fita de Möbius fazem parte dos discursos dos professores de matemática e como eles conduzem o sujeito-professor de matemática a um “sempre fazer algo diferente” no que se refere ao exercício da docência.

MODO DE PESQUISA

Metodología

*Convoco os duendes da inquietação
e da alegria, urdindo um laborioso
rito circular, delicada teia iridescente
de que, relutante, a luz se vá
pouco a pouco enamorando.
Palavras não as profiro
sem que antes as tenha encantado
de vagarosa ternura; mal esboçados,
gestos ou afagos, apenas me afloram
a hesitante extremidade dos dedos
que, aquáticos e transidos, estacam
no limiar surpreso do seu rosto.
Movimentos longos da tarde
e sussurros graves da noite
que tendessem para a imobilidade
e o silêncio, não seriam mais cautos
e aéreos. Quietas estátuas de cristal,
intensamente nos fitamos, enquanto
trémula, lenta e comburente,
a luz mais pura nos atravessa.*

(Rui Knopfli, in “O Corpo de Atena”)

A caminhada sobre a grade de inteligibilidade, a fita de Möbius, continua. Desde o início, propus-me a realizar uma caminhada acompanhado de um olhar atento. Esse olhar foi sendo direcionado às forças que se mostraram potentes e essenciais à manutenção e constituição da superfície que percorro. Isso não quer dizer que o olhar tenha capturado tudo. Por isso, desde o início, realizo um convite aos leitores ou, como no poema, convoco os “duendes da inquietação e da alegria” a percorrer a fita num “rito circular” para que possam observar a “teia” de discursos para, quem sabe, ser “pouco a pouco enamorando” e ter seu olhar voltado a outras forças. Acredito que outros olhares possam dar visibilidade ao que não fui capaz de observar e, assim, compor diferentes trajetos investigativos.

Nesta dissertação, assumo as premissas e pressupostos de uma pesquisa vinculada à filosofia da diferença, os quais passo a apresentar neste capítulo metodológico. Um de seus pressupostos, segundo Paraíso (2012) é a de “multiplicar os sentidos dos textos, discursos, linguagens e artefatos que investigamos” (Ibidem, p. 39). Por isso, além de ser uma caminhada acompanhada de muito estudo, ela pode ser mais potente se realizada por mais pessoas, pois possivelmente cada pessoa percorrerá diferentes caminhos e se deparará com diferentes discursos ou, baseado em seus estudos e vivências, passará a reconhecer outras forças que mobilizem o pensamento e possibilitem outros agenciamentos e, assim, contribuirão para

multiplicar as diferenças⁴¹, fazendo-as proliferar. Pretendo olhar para a caminhada investigativa e para o trajeto que se estabelece na fita com o objetivo me colocar em movimento e de

Privilegiar a multiplicidade em vez da diversidade. Fazer proliferar o sinal de multiplicação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A identidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Corazza; Silva, 2003, p. 13).

Constantemente procuro lançar o convite para que os leitores realizem a sua caminhada sobre a fita de Möbius, pois busco ir “contra a prática de destacar um ponto de vista” (Ibidem, p. 39), ou seja, procuro companheiros(as) de caminhada na superfície, mas cada um em seu caminho, pois espero, com isso,

multiplicar os olhos e os olhares. Contra a prática de mostrar uma perspectiva, pluralizamos as perspectivas e ampliamos os sentidos dos textos. Descartamos a existência de um olhar mais puro, mais objetivo, mais desinteressado. Ao buscarmos os olhares mais adequados para multiplicar os sentidos, a referência que temos é apenas os cuidados para não “trairmos” as bases das teorias que usamos em nossas pesquisas e para acionarmos aquilo que mobiliza um pensamento e uma vida. Por fim nos posicionamos, sempre de modo a concordar que os procedimentos de pesquisa que adotamos, da mesma forma que os textos que escrevemos, podem ser reconstruídos, remontados, refeitos e estarão sempre abertos a acréscimos (Ibidem, p 39).

Neste texto, me posiciono, pois mesmo que procure dar abertura à multiplicidade, acabo construindo agenciamentos e conectando pensamentos com os quais tive contato e que me foram úteis para o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma forma, me posiciono ao adotar determinadas estratégias metodológicas em detrimento de outras.

Mas, para me posicionar, foi necessário compreender que, na filosofia da diferença⁴², o que se entende por método é na verdade uma arte de problematizar. Como em toda boa arte,

⁴¹ “A diferença, em Deleuze (1988), não é diferença entre dois indivíduos; não é diferença entre coisas ou entes; mas sim, “diferença em si”, “diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa” (Deleuze, 1988, p. 63). [...] A diferença, por sua vez, que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afectos felizes. A multiplicidade é multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças porque opera com o “e” da ligação; esse mesmo “e” que é estratégico na operação de destruição do “é” da identidade” (Paraíso, 2012, p. 31-32).

⁴² A filosofia da diferença pode ser caracterizada com “um modo de pensamento, em estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia [sic] de homogeneidade, singularidade ou unidade” (Peters, 2000, p. 28). A filosofia da diferença não pode ser compreendida como uma teoria com doutrinas comuns e que levam a um pensamento unitário e totalizante. Ele “não pode ser simplesmente

pressupõe-se liberdade. Liberdade para transitar pelos “ditos e escritos” do objeto de investigação, liberdade para desconfiar e questionar o que foi produzido, liberdade e arte para construir problemas, assim como estratégias de coleta e análise de dados da pesquisa. Tudo isso considerando os preceitos éticos que toda pesquisa exige.

Contudo, não tenho a ingenuidade de pensar na liberdade como um elemento desconexo das relações de poder. Fazer isso seria colocar o sujeito numa perspectiva humanista, como um ser capaz de construir única e exclusivamente a sua própria existência e sua própria liberdade, independentemente de seu contexto e das forças que o atravessam. Também não se trata de entender a liberdade como uma simples encolha entre elementos já postos ou como um conceito alinhado ao de livre-arbítrio. Entendo a ideia de liberdade numa perspectiva foucaultiana, em que os conceitos de liberdade e relações de poder se entrelaçam.

O conceito foucaultiano de liberdade surge com base na análise das relações entre os sujeitos e na relação do sujeito consigo mesmo, as quais se denominam, em termos gerais, poder. E isso de uma dupla maneira: nas relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos e nas relações de poder que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo (Castro, 2009, p. 246).

As relações de poder se configuram apenas em espaços em que a liberdade se manifesta. A liberdade não significa a ausência de poder. Trata-se do processo agonístico de poder-liberdade.

Do ponto de vista das relações com os diferentes sujeitos, ou seja, uma “liberdade política”, segundo Castro (2009), entende-se o exercício do poder como as formas de se conduzir as condutas, e percebem-se como livres as relações entre sujeitos que não estão bloqueadas, e aquelas abertas a possibilidades, suscetíveis a modificações. Isso quer dizer que existe possibilidade de trocas de conduta, reações e diferentes modos de comportamento.

Do ponto de vista das relações consigo mesmo, ou seja, uma “liberdade ética”, segundo o autor, a abertura de trocas de conduta, reações e diferentes modos de comportamento se configuram em um campo de reflexividade, e é por meio delas que o sujeito se constitui. “Como vemos, a liberdade, o sujeito e o poder não são tão somente temas intimamente entrelaçados; a

reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento [...]. A filosofia da diferença é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes” (Ibidem, p. 29). Cabe ressaltar-se que a filosofia da diferença coloca em xeque a centralidade do pensamento no sujeito, praticado pelo humanismo, mas passa a entendê-lo como um sujeito formado pelas subjetivações. “Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*” (Lopes, 2013, p. 8).

liberdade é a condição de existência do poder e do sujeito. Na falta de liberdade, o poder se converte em dominação, e o sujeito, em objeto” (Ibidem, p. 247).

É entendendo este conceito de liberdade, uma liberdade regulada, que problematizei, questioneei, transitei entre os “ditos e escritos” e construí as questões de pesquisa: **Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Que relações guardam com o neoliberalismo?**

É considerando ainda o que se entende por método que passei a me posicionar e me permiti ser encantado com a arte de construir um percurso investigativo. Iniciei definindo o meu objeto de pesquisa, que são os docentes de matemática e seus movimentos que se traduzem em “sempre fazer algo diferente”.

Para construir este caminho investigativo, foi necessário estabelecer um movimento de “articular e bricolar” (Paraíso, 2012, p. 33), ou seja, estudar, escavar, caminhar, coletar e produzir as informações acerca do objeto de pesquisa para construir diferentes descolamentos e novos agenciamentos e, a partir de uma desterritorialização, construir os possíveis novos territórios que podem ser ocupados.

[...] a bricolagem ocorre com operações de recorte e colagem. Recortamos de “lá” – de onde inventaram e significaram os métodos, os instrumentos e os procedimentos – e colamos “ali” – no nosso trabalho de investigação, que opera com ferramentas teóricas pós-críticas e com outras imagens de pensamentos. O recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes. Temos na bricolagem a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares. O resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos. Tudo que cortamos vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da colagem. Afinal, aquilo que foi cortado vai se juntar aos nossos pressupostos, às nossas premissas e às imagens de pensamentos instituídas nas correntes teóricas com as quais trabalhamos (Ibidem, p. 34).

Na construção do processo metodológico, procurei fazer uma leitura demorada dos textos referentes ao objeto de pesquisa, assim como realizei uma leitura do referencial teórico que pretendia articular para construir e dar base ao meu estudo. Essa leitura parece óbvia para qualquer pesquisa, mas é fundamental nas pesquisas da filosofia da diferença, visto que procuramos construir um modo de olhar a partir delas, utilizando recortes e colagens, estratégias metodológicas que deem conta de produzir um material potente, que se alinhe aos conceitos e ferramentas que pretendemos articular e sejam potentes na realização das análises.

Nessa perspectiva, a própria metodologia de pesquisa se constitui em um objeto de análise. Ela precisa estar a serviço do problema de pesquisa e deve funcionar de modo a permitir a elaboração de possíveis respostas aos questionamentos da investigação.

Isso requer do/a pesquisador/a, mais do que uma definição metodológica feita *a priori*, uma postura metodológica que prime pelo rigor, abertura, flexibilidade, reflexividade e ética (Sales, 2012, p. 127).

Vale destacar ainda que, nas pesquisas vinculadas à filosofia da diferença, nos colocamos em uma posição de abertura para problematizar o que parecia estar posto, nos aproximamos dos conhecimentos já produzidos para que sejamos capazes de suspendê-los e assim criar condições para construir outras análises.

Esta caminhada de investigação é muitas vezes difícil e dolorida, pois constantemente nos deparamos com situações em que nossas verdades são postas na esteira das problematizações e colocadas à prova. Todavia, esta caminhada é potente, pois “movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17).

4.1 AS FERRAMENTAS QUE BRICOLEI EM MINHA CAMINHADA

Neste tópico, procuro apresentar as estratégias utilizadas para “produção de informação” e, posteriormente, as “estratégias de descrição e análise”⁴³ adotadas. Ressalto que, apesar de apresentar as estratégias, não tenho por objetivo a demonstração de um roteiro que os leitores devam utilizar para percorrer seus caminhos investigativos, até porque “uma das marcas mais importantes das pesquisas da filosofia da diferença, qual seja, a de que o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 20).

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as enunciações de quatro professores de matemática da educação básica que atuam na cidade de Novo Hamburgo. Destes, dois atuam em uma escola da rede privada de ensino e os outros dois em uma escola da rede pública. Os docentes foram escolhidos pelo ano de atuação nas instituições. Portanto, em cada instituição foram convidados a participar um docente do 6º ano e um docente do 9º ano. Passarei a me referir às entrevistadas no feminino, pois todas foram mulheres.

⁴³ “Entendo metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações - que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção de informação” - e de estratégias de descrição e análise” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16).

As docentes foram escolhidas em diferentes anos, pois desta forma posso verificar como os discursos neoliberais se articulam e como a docência em matemática se constitui e é percebida a partir de uma concepção do fazer sempre algo diferente no início dos Anos Finais do Ensino Fundamental e na fase de transição para o Ensino Médio.

A escolha de instituições com diferentes mantenedoras, pública e privada, foi realizada para garantir a heterogeneidade da amostra, assim como para trazer à superfície elementos que demonstrem como as redes discursivas da lógica neoliberal permeiam os diferentes espaços escolares. Com a escolha, pretendi ainda verificar se há variadas intensidades de forças de subjetivação nos diversos espaços escolares que resultariam em diferentes cortes na fita.

As instituições foram escolhidas pela sua abertura ao diálogo com a comunidade (elemento encontrado nos sites e redes sociais⁴⁴ das instituições e no reconhecimento dado pela comunidade) e pelas importantes premiações que receberam a nível internacional pelas suas atuações em projetos desenvolvidos. Uma das escolas é bastante conhecida e premiada, nacional e internacionalmente, pelas atividades extracurriculares de robótica e por participar em competições nacionais e internacionais de robótica educacional. A outra escola é reconhecida e premiada, nacional e internacionalmente, por projetos de gestão democrática (participação de toda comunidade escolar nas decisões de gestão escolar). Observo que essas premiações e o reconhecimento que as escolas recebem me chamaram atenção e, portanto, despertaram o meu interesse de estudo, pois pareciam apresentar os primeiros indicativos de que trabalhavam numa lógica alinhada com um discurso educacional de “fazer diferente” e implementar estratégias consideradas inovadoras.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Isso quer dizer que as identidades das docentes e das instituições de ensino foram mantidas em sigilo durante a descrição, análise e divulgação dos resultados dessa pesquisa.

Na divulgação dos resultados, me referirei às escolas como “escola pública” e “escola privada”. Faço essa escolha, pois foram duas as escolas escolhidas, sendo uma de cada mantenedora. Essa nomeação pode ajudar na apresentação dos resultados e a evidenciar diferentes intensidades discursivas em diferentes espaços escolares.

As entrevistadas serão nomeadas com nomes de mulheres que contribuíram com a construção de conhecimentos na área de matemática ou ensino da matemática. Ressalto que esta pesquisa não tem como foco discutir questões de gênero. Mesmo assim, é um espaço de posicionamento político. Por isso, escolhi nomes de importantes pesquisadoras que, apesar de

⁴⁴ Os sites e redes sociais não podem ser divulgados, pois foi estabelecido o compromisso de manutenção do sigilo a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos docentes e carta de Anuência das instituições.

todo o preconceito e desafios, colaboraram com a construção de conhecimento científico na área das ciências exatas ou na educação. A seguir, passo a apresentar algumas características das entrevistadas e os nomes escolhidos para cada uma.

- Hipátia (nome escolhido para lembrar da primeira matemática reconhecida pela história, Hipátia de Alexandria (nascida por volta de 370 d.C.-415 d.C.)). Este nome foi escolhido para se referir à docente que atua com dedicação exclusiva nos anos finais da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo desde 2008. Atua como docente desde 2002. Graduiu-se em Licenciatura em Matemática em 2005 pela Unisinos. Trabalhou em duas escolas particulares, assim como na rede estadual do Rio Grande do Sul. Possui duas especializações (concluídas) e mestrado (em andamento durante a entrevista) na área da matemática. Quando a entrevista foi realizada, atuava como docente de 6º ano do Ensino Fundamental.
- Montessori (nome escolhido para lembrar da educadora, médica e pedagoga Maria Tecla Artemísia Montessori (1870-1952), que desenvolveu o Método Montessori de aprendizagem). Este nome foi escolhido para se referir à docente que atua com dedicação exclusiva nos anos finais da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo desde 2007. Atua como docente desde 2000. Graduiu-se em Licenciatura em Matemática em 1999 pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Neste Estado, trabalhou em uma escola da rede particular e em um curso pré-vestibular na cidade de Curitiba. Mudou-se para o Rio Grande do Sul e passou a atuar na rede municipal de Sapiranga e, posteriormente, iniciou na rede municipal de Novo Hamburgo. Possui especialização na área da matemática pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Quando a entrevista foi realizada, atuava como docente de 9º ano do Ensino Fundamental.
- Katherine (nome escolhido para lembrar da matemática Katherine Coleman Goble Johnson (1918-2020). Katherine trabalhou na Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (NASA) durante a corrida espacial e foi responsável pelos cálculos que garantiram a ida e volta dos astronautas ao espaço). Este nome foi escolhido para se referir à docente que atua nos anos finais da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo desde 2016, e como docente de uma rede privada da mesma cidade. Atua como docente desde 2012. Trabalhou em escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul. Graduiu-se em Licenciatura e Bacharelado em Matemática em 2012 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

(PUCRS). Possui mestrado (em andamento durante a entrevista) na área da matemática. Quando a entrevista foi realizada, atuava como docente de 6º ano do Ensino Fundamental na escola privada selecionada para a realização da pesquisa.

- Maryam (nome escolhido para lembrar da matemática Maryam Mirzakhani (1977-2017). Maryam foi a primeira matemática da história a receber a medalha Fields⁴⁵ em 2014. Este feito possibilitou que, no dia 12 de maio, data de seu nascimento, seja celebrado o Dia Internacional das Mulheres na Matemática). Este nome foi escolhido para se referir à docente que atua na escola privada escolhida para realização da entrevista desde 2016. Nesta instituição, é docente de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Contudo, atua como docente desde 2012. Gradou-se em Licenciatura em Matemática em 2012 pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Trabalhou em escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul e em escolas da rede municipal de Palmares do Sul. Possui especialização pela FURG e mestrado não concluído pela FURG (pelo Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)).

Vale ressaltar que não foram infringidas as normas legais e éticas. Para tanto, os procedimentos adotados obedeceram aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, definidos pela Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto, assim como o roteiro de entrevista e documentos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Carta de Anuência), passaram pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foram anexados à Plataforma Brasil, obtendo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética com número 55389722.0.0000.5347. Cabe notar que, nas pesquisas, a dimensão ética assume um papel de destaque, tanto na produção de informações sobre o objeto de pesquisa, quanto na sua análise.

A dimensão ética é um aspecto extremamente importante que não pode ser negligenciado no processo investigativo. As pesquisas precisam estar sustentadas em preceitos éticos que visam, principalmente, impedir qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento a todos os indivíduos que vierem a participar da investigação. Desse modo, deve ser-lhes assegurada a liberdade de decidir se desejam, ou não, participar do estudo, por meio de consulta prévia, em que serão explicitados e devidamente explicados os objetivos da pesquisa. Ao optar por participar, as pessoas terão a

⁴⁵ Medalha Fields, também conhecida como Medalha Internacional de Descobrimientos Proeminentes em matemática, é um prêmio dado a cada quatro anos para até quatro matemáticos com não mais de 40 anos de idade. O prêmio é dado como reconhecimento pelas contribuições das pesquisas realizadas pelo pesquisador na área da matemática. O prêmio é, muitas vezes, considerado a maior honraria que um matemático pode receber.

garantia de total privacidade, em que o anonimato as preservará de quaisquer formas de coação ou desrespeito (Sales, 2012, p. 127).

As enunciações das docentes foram capturadas através de entrevistas semiestruturadas (Anexo A). Contudo, este roteiro tinha como objetivo apenas indicar possíveis caminhos a serem percorridos. Eram, portanto, somente uma estratégia para que, durante a entrevista, não se perdesse o foco dos objetivos estabelecidos no trabalho, mas sem deixar de dar atenção aos exemplos e acontecimentos narrados pelas entrevistadas.

Isso quer dizer que algumas perguntas do roteiro foram realizadas e outras não; e esteve relacionado com o desenrolar de cada conversa e na abertura dada por cada entrevistada. Inclusive, em muitos momentos, foram inseridas perguntas que se mostravam potentes e necessárias para posterior análise e articulação com o que me propus a verificar. Pude observar que cada entrevista se deu de forma muito particular e dependeu das relações estabelecidas e do tempo que cada uma tinha disponível para participar. Apesar de considerarmos essa postura aberta na produção de informações, é importante destacar que “[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou não a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido” (Veiga-Neto, 2009, p. 89).

As entrevistas ocorreram de forma remota pela plataforma de videoconferência da Google, o Meet, e foram realizadas em um horário que respeitou a disponibilidade e o tempo de cada entrevistada, evitando assim prejuízos ou danos pelo tempo dedicado à entrevista. As entrevistas foram gravadas a partir da captura da tela do computador, utilizando a versão gratuita do programa OBS Studio. As entrevistadas foram informadas do início da gravação pelo pesquisador.

Com todas, foi realizado um combinado de que, após transcrição das entrevistas, análise e organização primária do material empírico, se fosse julgado essencial, se em alguma pergunta a resposta não ficasse clara, ou ainda se fosse necessário aprofundamento da discussão, seria organizado um novo momento de entrevista.

Foram agendadas novas entrevistas com duas docentes, pois, durante a análise delas, foi necessário aprofundar algumas discussões que se mostraram potentes para a construção da dissertação. Essas entrevistas seguiram os mesmos padrões éticos das primeiras, contudo, sem a elaboração de um questionário específico.

4.2 O MODO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE A CAMINHADA INVESTIGATIVA

Todas as estratégias descritas anteriormente foram utilizadas para a produção de informações, ou seja, para a construção do material empírico utilizado posteriormente na análise. Tudo isso sempre articulado com o referencial estudado advindo da filosofia da diferença.

Para a construção da descrição e análise dos resultados, fiz uso da análise do discurso numa perspectiva foucaultiana. Isso quer dizer que precisei respeitar algumas premissas. A primeira é de que não existe uma “verdade” absoluta, mas existem muitas “verdades”. Isso quer dizer que não me detive a analisar se os discursos são verdadeiros ou falsos, bons ou ruins. Procurei me afastar das análises dicotômicas e não tive a intenção de emitir juízo de valor. Isso seria muita presunção minha, sem falar no grave erro metodológico que cometeria, pois

Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito (Paraíso, 2012, p. 28).

A análise não se ocupará do sujeito que fala, mas sim das “diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona” (Foucault, 2006, p. 465). Portanto, procuro verificar as condições de possibilidade para a produção destas “verdades” e as implicações que elas geram na escola, em especial na prática docente. Note que mantive o termo “verdades” entre aspas, pois outra premissa é a de que não existe uma verdade única e totalizante. Segundo Foucault (1998), existem os “regimes de verdades”, ou seja, discursos que funcionam em uma determinada sociedade em um determinado tempo. Por isso, pretende-se “buscar não a verdade, mas as relações de poder que possibilitam sua existência. Destacar não as condições lógicas e empíricas, mas as condições históricas e políticas de produção da verdade. Buscar descrever não a “verdade”, mas os seus regimes” (Corazza; Silva, 2003, p. 15).

Os discursos são fundantes, pois as coisas não preexistem às palavras. São os discursos que produzem as coisas. São os discursos que produzem as verdades de um certo tempo histórico.

Pensar e viver sem fundações últimas, sem princípios transcendentais, sem critérios universais. Nenhuma fundação é realmente transcendental; nenhum critério realmente universal. As fundações, os transcendentais, os universais são estreitamente dependentes dos atos que os enunciam e das posições de onde são enunciados (Ibidem, p. 14).

Ademais, nesta investigação, entende-se o discurso como uma produção de sentidos, e não há sentido que não seja controlado pelo poder saber, visto que é resultado das relações de poder. Esse entendimento faz considerar que, na pesquisa, devem ser levado “em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade” (Paraíso, 2012, p. 27).

Isso quer dizer que é difícil construir uma pesquisa imparcial, pois a leitura que faço e os enunciados que produzo são fruto de minhas vivências e meus estudos, assim como das ferramentas que escolho colocar em ação para analisar e para descrever o material produzido. “Não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo” (Corazza; Silva, 2003, p. 40).

Logo, ao analisar e problematizar as verdades e o quanto elas são produzidas, também produzo verdades e lanço a possibilidade para que outros produzam outras verdades que, por sua vez, também serão problematizadas – num movimento infinito –, assim como a possibilidade de movimento infinito que podemos realizar sobre a uniface da fita de Möbius. Esse movimento de problematizar o que está posto é o que pode provocar fissuras na superfície e, portanto, é potente para a transmutação e instauração das outras verdades.

Precisamos compreender que não estamos presos a um roteiro de uma história com início, meio e fim predeterminados. O que fazemos, falamos e pensamos é múltiplo, é resultado dos encontros, dos discursos e das relações de poder. Somos fruto das interpretações que realizamos acerca do percurso percorrido na história. O roteiro da história é múltiplo, assim como são múltiplas as suas interpretações. Segundo Corazza e Silva (2003, p. 10),

A história não é nenhuma procissão posta em uma trajetória de evolução, progresso e aperfeiçoamento. Toda continuidade é apenas o efeito de uma interpretação após o fato. O que temos, em vez disso, são falhas, quebras, hesitações, movimentos inesperados, arranques e paradas abruptas. Não uma lógica, nem uma teleologia, mas o movimento errático do acaso.

Isso quer dizer que a análise e a descrição dos dados realizadas nesta pesquisa é fruto das interpretações que realizo, fundamentadas no entendimento construído das leituras e da

história que já percorri até este momento. Desta maneira, entendo que poderei, em outro momento, lançar diferentes olhares sobre as informações construídas, realizando diferentes interpretações.

A verdade é, sempre e já, interpretação. E interpretar não quer dizer, neste caso, comparar um determinado texto com um critério externo, com uma medida extratextual, mas simplesmente criar, inventar, fabricar. A interpretação é uma invenção. Quem interpreta não descobre a “verdade”; quem interpreta produz. Não se trata de uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, preexistente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito (Ibidem, p. 40).

Apesar de assumir esse posicionamento político de escolha de um referencial que nos coloca a problematizar como se constituem os regimes de verdade e quais os discursos e relações de poder-saber que dão possibilidade de existência destes regimes; é importante destacar que, na análise dos resultados, é necessário permanecer no nível das coisas ditas, ou seja, não se tem a pretensão de procurar uma essência, um fundamento do que foi dito, até porque isso não faria sentido. Corroboro com Fischer (2001, p. 198) que,

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, 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 – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis.

Para conseguir se desprender de um olhar simplista e cheio de preconceções, é preciso olhar para o discurso entendendo-o como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem[sic] na mesma formação discursiva” (Foucault, 2008c, p. 132). Para compreender então o que é o discurso, faz-se necessário compreender o que é um enunciado. O enunciado, segundo Fischer (2001, p. 201), se encontra na transversalidade das unidades que são as frases, as composições e atos de linguagem, ou seja, analisar o enunciado é olhar para as “funções de existência” das unidades. A autora descreve que, para Foucault, analisar os enunciados é dar conta de verificar quatro elementos, sendo eles:

1. a referência a algo que identificamos[...];
2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo [...];

3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso [...] ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);
4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas [...] (Fischer, 2001, p. 202).

Em minha pesquisa, a materialidade está nas entrevistas, nas enunciações de professores de matemática de 6º ano ou 9º ano que atuam na cidade de Novo Hamburgo. Todavia, na análise de discurso em Foucault precisamos entender que a noção de sujeito engloba muitos elementos. Para ele, o sujeito é efeito das relações de poder-saber, dos discursos que o perpassam. Para Corazza e Silva (2003, p. 11):

O sujeito não existe. O Sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é um efeito de uma ilusão. O sujeito é um efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é um efeito da história. O sujeito é o efeito da *différance*. O sujeito é uma derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito.

Isso quer dizer que não é possível entender o sujeito com uma essência, como um ser homogêneo, racional, universal, pois ele será sempre algo em transformação, sempre resultado das relações e hierarquias que estabelece e vive nos diferentes espaços sociais. O sujeito será sempre atravessado por diferentes discursos. Ele é efeito do discurso!

Contudo, para analisar o discurso, ampliamos as perguntas acerca do sujeito. Vamos para além do “quem fala?”. Abrimos o leque de indagações para, por exemplo:

qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes. É assim que se destrói a idéia[sic] de discurso como “expressão” de algo, tradução de alguma coisa que estaria em outro lugar, talvez em um sujeito, algo que preexiste à própria palavra (Ibidem, p. 208).

Por isso, o primeiro bloco de perguntas das entrevistas foi relacionado à tentativa de me aproximar do sujeito da fala, conhecendo sua formação (graduação e pós-graduação), tempo de atuação e de formação, locais das titulações, nível e anos em que leciona, regime de atuação e mantenedora – privado, público (concursado ou contratado) ou ambos –, e idade. Durante as

falas que indicavam vivências e relatos de experiências, tentei indagar em quais instituições o fato relatado havia ocorrido para, quem sabe, reconhecer diferentes intensidades dos discursos em diferentes espaços.

Já na tentativa de aproximar o objeto de estudo de meu referencial, passei a indagar sobre o planejamento das aulas e atividades para verificar a dinâmica, as estratégias e os documentos, ou seja, criar informações sobre que discursos regulam e indicam possíveis caminhos para o “fazer diferente”.

Num terceiro momento, foram realizadas perguntas sobre o que as docentes entendem por aula de qualidade e sobre os entendimentos dos termos “fazer diferente”, “aulas inovadoras”, e se consideram suas aulas “diferentes” ou “inovadoras” dentro deste entendimento. Tudo isso para tentar trazer à superfície as possíveis linhas discursivas sobre o objeto de pesquisa.

Por mais que a centralidade da pesquisa não esteja relacionada ao estudo do currículo, os entendimentos dos termos anteriormente problematizados trazem consigo alguns resquícios dessa discussão. Ao indagar sobre o diferente, sobre a inovação, sobre as aulas e, posteriormente, sobre as habilidades e competências que os docentes acreditam ser necessárias aos discentes na atualidade, tive a compreensão de que “ao se concentrar na questão do conhecimento ou da transmissão cognitiva, tende-se a esquecer que todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado” (Corazza; Silva, 2003, p. 38).

Por fim, foram indagadas sobre as motivações para ser docente e as habilidades que os discentes necessitam nos tempos em que vivemos, assim como se consideram que a escola dá conta de suprir as habilidades por cada um deles descritas. Essas indagações estão relacionadas à tentativa de capturar como os discursos neoliberais se fazem presentes nas instituições escolares e como indicam formas de ser docente.

Para análise das entrevistas, foi necessário ler, reler, pensar e organizar as informações construídas. Dessa maneira, foram realizadas as aproximações de enunciações, e recortados alguns excertos agrupando os que apresentaram aproximações e distanciamentos.

Esses excertos deram subsídios para construir as análises e as conexões com o referencial teórico, assim como os agenciamentos teóricos para dar suporte às problematizações realizadas, e assim contribuir para responder ao problema de pesquisa.

MULTIPLICIDADE DE OLHARES: UMA CAMINHADA EXPLORATÓRIA POR CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

“Sendo-se só uns três ou quatro, ainda dá para caminhar sem falar. Cada um acerta o seu passo, ficando-se ligeiramente distante, e o primeiro a frente se vira de vez em quando, dá uma parada, fala “Está tudo bem?” de rotina, automático, quase indiferente. Faz-se um sinal com a mão como resposta. Com as mãos na cintura, espera-se pelo último, retoma-se a marcha e as posições se alteram. Os ritmos vão, vem, se cruzam. Porque seguir seu próprio ritmo não é andar de maneira absolutamente uniforme, inteiramente regular. O corpo não é uma máquina. Ele se permite algumas leves tréguas ou momentos de assumida alegria. Sendo-se só uns três ou quatro, a caminhada da margem a esses momentos de solidão compartilhada. Porque também se divide a solidão, tanto quanto o pão e o dia.”

(Gros, 2010, p. 59-60)

Agora que descrevi a forma como pretendo realizar a minha caminhada investigativa e quais as premissas que procuro utilizar na análise das informações construídas nesta trajetória, passo a me enredar por caminhos já desbravados por outros pesquisadores brasileiros. Com isso, tenho por objetivo reconhecer até que ponto esses caminhos foram explorados e quais perspectivas foram adotadas. Isso me possibilitará a ampliação do olhar que estou construindo sobre a temática em questão.

Portanto, busco expandir meus olhares analisando paisagens já observadas, com a finalidade de analisar diferentes perspectivas e dialogar com as contribuições de outros investigadores. Essa ampliação de olhar pode me servir de guia para desbravar meu próprio caminho investigativo e assim contribuir com minha própria perspectiva, ou seja, pode me ajudar a apresentar outras contribuições.

Dessa maneira, estabeleço uma caminhada no meu próprio ritmo, consciente de que cada passo é único. Visualizo o caminho e percebo que as pessoas que nele estão também trilham caminhos. Aprecio, dessa maneira, uma solidão compartilhada e, neste contexto, coloco-me à espreita, com o olhar aguçado, na busca pelo momento e local apropriados para abertura de uma nova trilha, de um novo caminho, uma nova oportunidade de explorar territórios inexplorados, e assim contribuir com novos conhecimentos e problematizações.

Esse novo caminho não só expandirá as minhas possibilidades de estudo, mas também poderá se tornar uma oportunidade para que outros caminhantes também o percorram. Assim,

poderão compartilhar comigo conhecimentos e construir outras rotas, definindo um caminho rizomático de pesquisa.

Para tanto, me coloco a caminhar utilizando inicialmente o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁶ como ferramenta de suporte, e posteriormente o Repertório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o LUME⁴⁷. Nessas ferramentas de busca, passo a inserir algumas palavras-chave para filtrar os estudos realizados e, a partir dos títulos e resumos das obras, escolho aqueles que se aproximam de minha temática de pesquisa e abordam ou problematizam as práticas docentes e determinadas formas de ser e se constituir como docente.

Na primeira busca exploratória no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei como filtros as palavras-chave, “Neoliberalismo” e “Educação”, digitando na plataforma os comandos “Neoliberalismo” AND “Educação”, obtendo 864 obras. Como minha área de interesse é a matemática, adicionei mais uma palavra-chave, nomeadamente “Matemática”. Assim, passei a digitar no sistema os comandos “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática”, obtendo, com isso, 16 trabalhos. Considerando a análise dos resumos dos trabalhos e suas aproximações com as problematizações que realizo, permaneci com três trabalhos. Os outros foram descartados, pois não se aproximavam de minha pesquisa, uma vez que tinham temáticas voltadas à Educação Financeira, Inclusão, Olimpíadas de Matemática, Ensino Superior, Educação em Saúde e práticas pedagógicas nos Anos Iniciais.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática”

(continua)

Autor (a)	Título	Tipo	Instituição	Ano	Acesso em
Silva, Rosanna Maria Araujo Andrade	A lógica do neoliberalismo no documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”: uma cartografia.	Mestrado em Educação	Universidade Federal de São Carlos	2022	20 jun. 2023

⁴⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 jun. 2023

⁴⁷ Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023

Quadro 1 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática”

(conclusão)

Autor (a)	Título	Tipo	Instituição	Ano	Acesso em
Pires, Luiz Fernando Rodrigues	A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática: projetos de formação em disputa.	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	2022	20 jun. 2023
Szewczyk, Susana Beatris Oliveira	O Formar e o Qualificar: PROFMAT e o professor de Matemática em tempos de neoliberalismo.	Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017	20 jun. 2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante a segunda incursão no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei como filtros as palavras-chave “Neoliberalismo” e “Inovação”, digitando na plataforma os comandos “Neoliberalismo” AND “Inovação”. Com esse comando, obtive 26 pesquisas. Como minha área de interesse é a matemática, decidi, como anteriormente, adicionar a palavra-chave “Matemática”. Contudo, ao inserir o comando “Neoliberalismo” AND “Inovação” AND “Matemática”, não obtive resultados. Dessa maneira, passo a analisar os títulos e resumos das 26 obras obtidas na busca inicial. Com essa análise, selecionei um trabalho. Os demais trabalhos foram descartados, pois se tratava de trabalhos que não se aproximavam de minha temática de estudo, uma vez que estavam voltados à Gestão Educacional, Educação Superior ou EaD, Políticas Públicas, História, Saúde e Estudos de Casos.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Inovação”

Autor (a)	Título	Tipo	Instituição	Ano	Acesso em
Martignoni, Luciano	A ideologia do empreendedorismo na política educacional para a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Maringá	2022	20 jun. 2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na minha terceira busca exploratória no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei como filtros as palavras-chave “Educação” e “Fazer diferente”. Ao digitar os comandos “Educação” AND “Fazer Diferente”, obtive como resultado sete pesquisas. Com a análise dos títulos e resumos, selecionei um trabalho, por considera-lo pertinente à minha pesquisa. Os demais trabalhos tinham outras temáticas que se distanciavam da minha problematização, como a aplicação de determinadas metodologias específicas: Educação Ambiental, Dança e Formação Continuada.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados após pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com as palavras-chave “Educação” AND “Fazer Diferente”

Autor (a)	Título	Tipo	Instituição	Ano
Bucholz, Sandra David	Conversas ao pé do ouvido: histórias de professoras que ousam fazer diferente	Mestrado em Educação nas Ciências	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2007

Fonte: Elaborado pelo autor.

As mesmas estratégias foram utilizadas para a pesquisa no LUME. Ao digitar “Neoliberalismo” AND “Educação”, com filtro em teses e dissertações, obtive 2.211 resultados. Ao restringir a busca para as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática”, obtive 996 resultados. Contudo, mesmo com os filtros indicados, alguns trabalhos não correspondiam à área de matemática. Para filtrar ainda mais esses resultados,

restringi a minha busca de 2018 a 2023 (ano de minha entrada no GEEMCo). Dessa forma, obtive 308 resultados, dos quais selecionei os títulos apresentados a seguir. Conforme mencionei anteriormente, o critério para não selecionar alguns trabalhos foi sua adesão a outras áreas de conhecimento ou porque abordavam temáticas diversas sem relação com as minhas problematizações.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados após pesquisa no LUME com as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Educação” AND “Matemática” de 2018 a 2023

Autor (a)	Título	Tipo	Instituição	Ano
Longo, Fernanda	A Docência em Matemática nos Anos Iniciais: enunciados que a constitui	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019
Weinheimer, Gicele	Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019
Knöpker, Mônica	Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” – um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois, ao digitar “Neoliberalismo” AND “Inovação”, obtive 1.492 resultados de teses e dissertações e, ao restringir a busca para as palavras-chave “Neoliberalismo” AND “Inovação” AND “Matemática”, obtive 696 resultados. A dificuldade de filtrar trabalhos apenas da área da matemática se manteve, por isso, novamente restringi a minha busca de 2018 a 2023, obtendo, dessa maneira, 218 resultados. Desses, destacaram-se os mesmos trabalhos apresentados anteriormente, ou seja, a palavra-chave “inovação” não foi significativa para o filtro da plataforma LUME. Os demais trabalhos não foram incluídos na seleção, pois pertenciam a áreas de conhecimento diferentes, principalmente da gestão e da administração;

ou abordavam temáticas diversas que não se relacionavam com as problemáticas que estou investigando.

Como última estratégia de busca, digitei no LUME os comandos “Educação” AND “Fazer Diferente”, obtendo como resultado 755 pesquisas. Adicionei a palavra-chave “matemática”, obtendo assim 412 pesquisas. De igual modo, adicionei o filtro para trabalhos publicados entre 2023 e 2018, obtendo 88 resultados. A partir da análise de títulos e resumo, não encontrei nenhum trabalho pertinente à minha pesquisa. Retornei à busca, retirando novamente a palavra-chave “matemática” e mantive o intervalo de tempo das publicações para verificar se, num âmbito geral, há problematizações sobre o movimento de “fazer diferente” no exercício da docência. Mesmo assim, não obtive resultados, uma vez que abrangiam áreas de conhecimento distintas, ou tratavam de temáticas diversas que não estavam relacionadas às problematizações que estou explorando.

Finalizei a busca pelas trajetórias investigativas que podem contribuir para a construção da minha caminhada. Nessa etapa, encontrei oito pesquisas e, portanto, oito caminhos desconhecidos que preciso desbravar com olhar aguçado e atento aos detalhes. Passarei a observar em cada caminho um pouco de sua paisagem. Assim, me atentarei à temática, à justificativa, ao problema de pesquisa, aos objetivos, à metodologia, à perspectiva adotada e às conclusões às quais cada um desses caminhos chegou, reconhecendo que cada conclusão foi resultado das escolhas realizadas durante todo o percurso e, por isso, não é necessariamente um final do percurso, mas uma etapa deste que outros podem continuar, ou a partir do qual novas trilhas podem ser construídas.

Início a minha caminhada sobre o percurso percorrido por Rosanna Maria Araújo Andrade Silva (2022) em sua dissertação intitulada: “A Lógica do Neoliberalismo no Documento “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil”: Uma Cartografia”. A autora buscou, em sua trajetória, mapear as mudanças ocorridas nas instituições educacionais, principalmente as brasileiras, procurando reconhecer como a retórica capitalista no neoliberalismo se disseminou nos sistemas educacionais. Para tanto, do ponto de vista metodológico, Silva (2022) utiliza-se da cartografia, desenvolvida por Deleuze e Guattari em “Mil Platôs”.

Diferente de mim, que procuro ressonâncias da retórica neoliberal em enunciações de docentes, a pesquisadora analisou um relatório construído no ano de 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC) com a parceria do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esse documento foi intitulado “Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil” e é abreviado como

MPEM. Silva (2022, p. 16) realiza uma pesquisa na perspectiva da filosofia da diferença, que foi dividida em

três dimensões investigativas: uma documental, uma histórico-sociológica e uma filosófica. Entretanto, é importante ressaltar que a segunda e a terceira emergiram sobretudo devido às exigências da primeira. Ou seja, o documento guiou os referenciais de análise, pois a pesquisa partiu das questões colocadas pelos autores do documento e por aqueles que eles referenciam.

Na dimensão documental, a autora reconheceu os elementos centrais na discussão do relatório e, portanto, elencou como parâmetros internos de discussão os termos “accountability, qualidade, eficácia e mudança cultural” (Ibidem, p. 16), e foi com base nessas temáticas que ela estabeleceu o seu referencial de análise.

Para a realização da dimensão histórico-sociológica, adotou como referência principal a obra de Christian Laval, “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” (2019), pois o autor retrata na obra as relações entre neoliberalismo e os sistemas educacionais. Silva (2022), assim como eu, percorreu um caminho muito similar, pois, tendo como base a obra de Laval (2019), compreendemos que a escola pode ser entendida como uma empresa no neoliberalismo, assim como dos docentes compreendidos como empresário de si mesmo. Silva (2022, p. 18), a partir da obra de Laval, apresenta que

Os dispositivos de servidão maquínica e de sujeição social, já presentes em toda a história do capitalismo, são reajustados. A servidão maquínica é aprimorada pela tecnologia da informação, enquanto a sujeição social formata os indivíduos para que se comportem como empresários de si mesmos. A formação escolar torna-se permanente e inacabável, enquanto o exame é substituído por um controle contínuo. As transformações submetidas pela sociedade de controle tendem a generalizar o modelo empresarial pelas instituições, o que perpassa tanto a relação dos seres humanos com seus objetos técnicos quanto a relação dos seres humanos entre si.

Já na dimensão filosófica, Silva (2022) se fundamenta nos estudos de Gilles Deleuze (2013), em especial na obra “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”. Nessa texto, é discutida a transformação de uma sociedade disciplinar em uma sociedade de controle, analisando como essa mudança incidiu sobre as instituições e subjetividades.

Tendo ainda como referências os estudos de Deleuze e Guattari, a autora passou a reconhecer o capitalismo como

Uma axiomática, isto é, como um sistema que é regido de forma imanente por determinados princípios, os quais podem ser retirados ou adicionados, e assim administra seus próprios limites (GUÉRON, 2017). No caso do documento analisado, um dos princípios que o atravessam é o de *accountability*. Segundo tal princípio a

qualidade do ensino se mede por seus resultados, considerados mensuráveis a partir de avaliações externas em larga escala. A partir dos resultados do desempenho dos alunos as equipes escolares podem ser responsabilizadas. Tais políticas corroboram para a instalação de uma lógica empresarial no âmbito da educação (Silva, 2022, p. 18).

Um ponto que pode contribuir para a construção de minha pesquisa é a apresentação, realizada pela autora, das práticas pedagógicas que, segundo o MPEM, são necessárias para um ensino de qualidade. São destacadas oito práticas por Silva (2022), nomeadamente:

- 1) **Aprendizagem como foco central da escola:** O documento apresenta que as escolas selecionadas visavam cumprir as metas de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao domínio de conteúdos, competências e habilidades, o que parece refletir em um bom desempenho em avaliações padronizadas. As instituições de ensino fazem uso dos resultados dessas avaliações para planejar e adaptar suas estratégias de ensino;
- 2) **Expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos:** As instituições de ensino criam uma imagem de exigência no que diz respeito ao desempenho dos estudantes. Valoriza-se uma visão dos alunos de forma uniforme, entendendo cada um como indivíduo em busca de mudança e desenvolvimento. Portanto, diminui-se a importância dos fatores socioeconômicos e culturais nos seus resultados acadêmicos. O sucesso dos estudantes é compreendido com um resultado do trabalho das equipes escolares, assim como da própria motivação e interesse dos estudantes e do apoio de sua família;
- 3) **Elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos:** Os docentes devem apresentar conhecimento teórico e metodológico em sua área de atuação, buscando continuamente aprimorar a sua formação. Segundo Silva (2022), o MPEM enfatiza que é importante que os docentes entendam que o desempenho dos discentes é mais influenciado pelas práticas de ensino do que pelas potencialidades dos discentes. O documento destaca ainda a importância de os professores demonstrarem confiança nos resultados esperados, principalmente ao considerar o sucesso escolar de todos os alunos, sem exceção;
- 4) **Trabalho em equipe e lideranças reconhecidas:** É reconhecido o papel do gestor escolar no direcionamento das metas por meio de projetos claros. Ele deve orientar e apresentar *feedback* sobre as práticas pedagógicas utilizadas na busca das metas comuns;

- 5) **Preservação e otimização do tempo escolar:** As instituições devem garantir tempo de interação contínuo entre professores, evitando que haja interrupções. Para um professor que precisa se ausentar, é recomendada a solicitação de um substituto, ou faz-se necessário o planejamento de atividades que possam ser aplicadas pela equipe escolar;
- 6) **Normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola:** a disciplina no ambiente escolar é importante e é aplicada em conformidade ao código de conduta;
- 7) **Clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender:** A autora apresenta que o documento MPEM considera importante o cuidado com a conservação do espaço físico e a boa convivência, respeito e interações positivas entre os membros da comunidade escolar;
- 8) **Autonomia e criatividade por parte da equipe escolar:** São construídos projetos pedagógicos próprios, que sejam pensados levando em conta a realidade de cada instituição, mas precisam estar em consonância com as metas e objetivos das Secretarias de Educação.

Para Silva (2022, p. 89), existe uma lógica subjacente a todas as práticas descritas: a lógica da competitividade. Isso se torna evidente, segundo a autora, graças à presença de avaliações comparativas.

Para a minha pesquisa, observo que principalmente os pontos 2, 3 e 8 podem ser úteis, pois consideram os elementos da motivação e interesse, além da necessidade de adaptação, formação continuada dos profissionais da educação e autonomia.

Com base em Laval (2019), a autora da pesquisa conclui que a escola está em liquidação, e isso se dá como uma consequência da reorganização da axiomática capitalista. A escola é, portanto, desterritorializada, para ser reterritorializada na forma empresa. Como consequência disso, “a escola perde sua relativa autonomia (característica do regime disciplinar) em relação ao campo econômico e passa a compor diretamente os fluxos informacionais do capitalismo financeiro” (Silva, 2022, p. 106).

A pesquisadora, compreendendo o papel que a pesquisa científica tem de problematizar as crenças dominantes de um determinado momento histórico, questiona a representação que a educação assumiu no neoliberalismo – de ser uma mercadoria – e passa a reafirmar a singularidade da escola e sua importância na garantia do direito universal à cultura, sem defender necessariamente “a conservação da forma escolar nos moldes republicanos

consagrados” (Silva, 2022, p. 107). Por isso, ressalta a necessidade de resistir à captura neoliberal da escola, mas não apresenta como pode ser feito. Apenas salienta que isso já está sendo trabalhado por associações estudantis e profissionais da educação.

Sigo minha caminhada, agora por um caminho percorrido em Belo Horizonte por Luiz Fernando Rodrigues Pires (2022). Sua caminhada foi intitulada “A Influência da Ideologia Neoliberal na Educação Básica e nas Tendências em Educação Matemática: projetos de formação em disputa”. Nessa caminhada, o autor procura analisar os discursos neoliberais relativos ao “aprender a aprender” que estão presentes em acordos e exigências definidos pelos organismos internacionais, em documentos oficiais da educação básica e nas tendências de em educação matemática. Além disso, busca verificar se essas tendências em educação matemática apoiam os princípios neoliberais.

Considerando o objetivo estabelecido para a pesquisa, elenca ainda alguns objetivos específicos:

- 1) identificar e analisar o discurso do “aprender a aprender” difundido pelo ideário neoliberal nas reformas educacionais de 1990 a 2020; 2) compreender e analisar o movimento histórico presente nas tendências em Educação Matemática e nos Organismos Internacionais, verificando como o campo educacional da Educação Matemática reafirmou os princípios valorativos do lema “aprender a aprender”; 3) caracterizar e analisar o processo de formação humana sustentado pela Pedagogia Histórico-Crítica para apropriação do saber objetivo e sistematizado a partir das “objetivações genéricas do em si” e das “objetivações genéricas para si”, tendo em vista o desafio de superar a sedução da cotidianidade proposta pelas tendências em Educação Matemática (Pires, 2022, p. 214).

Como justificativa para a sua pesquisa, o autor aborda que, com a experiência adquirida em sua trajetória acadêmica e profissional, pôde refletir sobre “o quanto a sedução das tendências milagrosas fundamentadas nos princípios do escolanovismo e do construtivismo faziam parte da rotina e obrigatoriedade da formação inicial de nós estudantes do curso de Matemática” (Ibidem, p. 15). Todas essas metodologias, segundo Pires (2022), tinham como propósito superar o modelo tradicional de ensino centrado no professor. Todavia, essas tendências em educação matemática, que enfatizam a construção do conhecimento a partir dos interesses do estudante, muitas vezes eram deixadas em segundo plano.

Para Pires (2022, p. 16), ao olhar para o seu passado, ficou evidente que as metodologias da educação matemática, fundamentadas nas novas tendências em educação, muitas vezes pareciam estar alinhadas com o discurso neoliberal presente nas políticas educacionais. Isso justifica a escolha da temática de sua caminhada investigativa. Observo, com isso, que o local

de partida dessa caminhada é muito similar à minha, pois também parto de inquietações em minha trajetória acadêmica e profissional.

Contudo, tomamos rumos muito distintos do ponto de vista teórico-metodológico, pois o autor realiza a sua caminhada com uma visão exploratória, na qual a coleta de dados se dá em meios bibliográficos e documentais, e a análise desses dados é feita adotando uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. Com o uso dessas estratégias metodológicas, o autor procurou verificar como a qualidade da educação está relacionada com as propostas e financiamentos dos Organismos Internacionais, e como as tendências em educação matemática podem estar alinhadas com a promoção de uma formação humana dialogada com a retórica neoliberal. Segundo Pires (2022, p. 38)

a utilização do materialismo histórico e dialético determina-se na compreensão de que os fatos sociais da sociedade atual procuram ser instituído pelas exigências neoliberais que frequentemente atacam o setor educacional público. De forma que estas exigências acabam por determinar o desenvolvimento e o entendimento das relações entre as políticas educacionais e as propostas gerenciadas pelos Organismos Internacionais no período de 1990 a 2020. Soma-se a isso a compreensão de uma possível relação do campo da Educação Matemática e suas propostas metodológicas, nesse caso, de que as tendências em Educação Matemática estarem sustentando as concepções estabelecidas pelos Organismos Internacionais por meio dos princípios neoliberais instituídos através do lema “aprender a aprender”.

Como conclusão de sua pesquisa, Pires (2022, p. 215) apresenta que a matemática ainda é uma “disciplina entendida como campo de emancipação humana e, principalmente, das tecnologias”. Para o autor, as tendências de educação matemática se transformaram em um guarda-chuva, ou seja, tudo pode ser incluído e correlacionado por meio do campo da educação matemática. Isso faz com que um novo tipo de sujeito seja formado, uma vez que precisa se adaptar às demandas do mercado e do capital.

Ele aponta ainda para o imperialismo dos organismos internacionais, que estabelecem diretrizes para a promoção de qualidade educacional por meio de financiamentos de projetos voltados à elevação econômica.

Além disso, discute o fato de existir um impasse de prioridades nas políticas educacionais, pois procura-se focar na formação e preparação para alcançar os níveis estabelecidos por avaliações padronizadas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), ao mesmo tempo que se entende importante garantir uma formação que promova o desenvolvimento econômico e forneça uma educação crítica e reflexiva. Esses impasses se demonstram um grande desafio, uma vez que coexistem com concepções pós-modernas e conservadoras em uma sociedade com índices cada vez mais preocupantes de violência e

banalização da vida, que estão relacionados com a competitividade e com o individualismo do regime neoliberal.

Portanto, Pires (2022) defende que as tendências em educação matemática devem permitir, principalmente à classe trabalhadora, o acesso aos conteúdos universais, superando a formação de indivíduos a partir de conteúdos que estejam relacionados às habilidades e competências elencadas na BNCC, uma vez que o autor percebeu em sua análise que a BNCC promove o esvaziamento dos conteúdos para atender às avaliações padronizadas. Ele nota ainda um esvaziamento do trabalho educativo com a implementação do lema “aprender a aprender”, que foi inserido nos documentos curriculares oficiais da educação brasileira. Ele enfatiza que o trabalho educativo foi transformado

num processo sem conteúdo, de modo que o sentido de estudante ativo que se figura na perspectiva de pensar, refletir sobre os conteúdos curriculares transmitidos no dia a dia na escola acaba sendo substituído por conteúdos distribuídos no desenvolvimento de atividades sociais, culturais ou projetos de vida orientados de acordo com o desenvolvimento das concepções capitalistas contemporâneas, isto é, concepções neoliberais que apenas têm o objetivo de formar sujeitos para as exigências evolutivas do mercado de trabalho (Pires, 2022, p. 146).

Em sua tese, o autor ressalta que não discorda de todas as concepções e processos das tendências em educação matemática e não atribui um juízo sobre cada trabalho, mas problematiza a sustentação da retórica neoliberal do “aprender a aprender” propagada nas políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, ele defende a necessidade de uma reformulação das dessas tendências “com o objetivo de estarem a serviço do ensino dos verdadeiros conceitos, aqueles que, com a máxima generalização da realidade” (Pires, 2022, p. 229), possam ampliar e ressignificar as relações estabelecidas no ambiente escolar, consequentemente produzindo uma nova relação entre criança e realidade social.

Logo, instrumentalizar os indivíduos com conteúdos escolares mais desenvolvidos significa, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada na caminhada investigativa, dar condições para a melhor compreensão da realidade “além da aparência, isto é, da fetichização” (Ibidem, p. 230).

Dou início a uma nova caminhada, agora em territórios gaúchos, mais precisamente na Rua Ramiro Barcelos, na cidade de Porto Alegre, onde está localizada a sede do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Percorro os mesmos caminhos de Susana Beatris Oliveira Szewczyk, e sou direcionado aos mesmos focos de atenção.

A autora utiliza lentes da filosofia da diferença na sua caminhada investigativa, portanto, considera que as práticas discursivas definem certos papéis que assumimos, e que tudo aquilo

o que nos interpela enquanto docentes acaba por nos influenciar e nos moldar de determinadas maneiras. É a partir desse entendimento que ela se propõe a olhar para “um exercício de produção do próprio docente enquanto sujeito” (Szewczyk, 2017, p. 18). Para isso, articula os conceitos de governamentalidade e práticas discursivas de Michel Foucault.

Szewczyk (2017) define como objeto de estudo o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), ponto em que me distancio da autora quanto ao objeto de estudo. De qualquer maneira, acredito que a caminhada pode contribuir, considerando-se o ponto de vista teórico-metodológico e o fato de que a constituição do docente de uma determinada maneira perpassa a sua formação e tem ressonâncias na sua atuação.

Em sua pesquisa intitulada “Formar e o Qualificar: o PROFMAT e o professor de matemática em tempos de neoliberalismo” (2017), a autora procura responder à indagação “De que modo o PROFMAT opera em práticas que orientam, conduzem e (re)produzem efeitos nas formas de ser docente, na sociedade contemporânea?” (Ibidem, p. 19). Para isso, estabelece um campo de problematização que procura entender o PROFMAT, sua relação com o neoliberalismo e o uso da estatística no cenário da qualificação docente, ou seja, o saber estatístico como tecnologia de governo.

Como o PROFMAT pode ser entendido na sociedade contemporânea, caracterizada como neoliberal?

Como funciona o PROFMAT?

De que modos foram institucionalizados os Mestrados Profissionais em Rede Nacional no Brasil?

Como seleccionar os Trabalhos de Conclusão de Curso que tratam da Estatística Descritiva?

De que maneiras o saber estatístico opera nas práticas que emergem no cenário da qualificação docente, na sociedade contemporânea? (Szewczyk, 2017, p. 19).

A construção da tese se deu a partir de cinco artigos, cinco diferentes trilhas percorridas que, unidas, procuraram responder ao problema de pesquisa e aos questionamentos complementares. Cada artigo, de certa maneira, constituiu um capítulo da tese.

Segundo a autora, o PROFMAT surge da necessidade de suprir uma demanda de qualificação profissional dos docentes de matemática. Essa demanda se demonstrou necessária frente aos dados estatísticos obtidos pelo Inep, assim como de outras organizações internacionais que demonstraram que o aproveitamento dos estudantes da educação básica está aquém do esperado. Para Szewczyk (2017, p. 23), “são os resultados dessas avaliações que possibilitam ao governo controlar e implementar novas formas de controle e ação, traçando estratégias, metas e programas que objetivam melhorar os índices educacionais no país”.

A autora busca mostrar como o PROFMAT molda a conduta do professor de matemática, analisando tal compreensão a partir do conceito foucaultiano de governamentalidade. Através dessa perspectiva, entende o PROFMAT como uma tecnologia de governo, implementada pela racionalidade política neoliberal. Desse modo, ela conclui que o PROFMAT pode ser compreendido como uma prática que se efetua sobre os docentes que, articulada ao neoliberalismo, “objetiva intervir – mesmo que indiretamente – na economia” (Szewczyk, 2017, p. 34). Considerando isso, Szewczyk (2017, p. 35) apresenta ainda que

o PROFMAT é uma prática de governo da educação brasileira contemporânea e, como tal, regula e conduz a vida dos professores da Educação Básica, colocando-os numa rede contínua de dívida para com sua formação, constituída em índices de avaliação, onde nunca se termina nada. E se culpabiliza/responsabiliza a população de professores, as universidades e outras instituições docentes de forma a obscurecer as discussões acerca da sociedade em que estão inseridas e, particularmente, dos processos de ação numa perspectiva econômica em cujos índices estatísticos cumprem a função de gestar uma população com vistas a produção e sanidade do mercado.

Além da análise dos documentos que ampararam a criação dos mestrados profissionalizantes e, conseqüentemente, deram condições de possibilidade para a criação do PROFMAT em 2011, a autora analisa ainda 19 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) deste mestrado.

Nessa etapa de sua pesquisa, procura avaliar o material empírico com o olhar voltado aos usos do saber estatístico e a sua materialização nas produções. Para tanto, faz uma digressão histórica ao conceito de estatística, até chegar ao ponto em que, amparada nos estudos de Foucault, ocorre uma mudança do olhar do Estado para a população. Com base nisso, o saber estatístico passa a ser “um saber que interessa ao governo, pois é através dele que Estado regula e conduz a população (entre esses, a população docente) e as suas instituições (entre essas, as escolas e as universidades)” (Szewczyk, 2017, p. 90-91).

Nos trabalhos analisados, a autora observou uma maior recorrência dos termos “formas de ler o mundo” e “tomar decisões”, que sugerem, respectivamente, estar “associado com a possibilidade do indivíduo se inserir na sociedade e, assim, exercer a cidadania” (Ibidem, p. 98) e “em relação à importância da Estatística na atualidade” (Ibidem, p. 97).

Isso mostra que os docentes que cursam o PROFMAT são frutos de uma rede de significados em que estão inseridos. Em outras palavras, o objetivo de saber ler e interpretar informações estatísticas é “inserir os indivíduos na sociedade para transformá-los em bons

cidadãos contemporâneos, para uma dada racionalidade política e mercadológica” (Ibidem, p. 109).

Finalizo a minha caminhada em Porto Alegre, e logo início uma nova trajetória na “Cidade Árvore do Mundo”⁴⁸, a cidade de Maringá, no Estado do Paraná. Percorro os caminhos arborizados dessas cidades, indicados pela tese de doutorado em educação intitulada “Ideologia do Empreendedorismo na Política Educacional para a Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, de Luciano Martignoni (2022). O autor defende a tese de que

se, por um lado, os IFs formam uma parcela importante de alunos com domínios científicos e tecnológicos, por outro, vinculam-se às empresas e entidades privadas nacionais e internacionais como parte de uma estrutura ideológica, responsável por manter, desenvolver e difundir o consenso em torno do empreendedorismo (Martignoni, 2022, p. 8).

Para defender essa tese, Martignoni (2022) percorre caminhos já traçados em livros, artigos e teses, apoiados em autores da perspectiva crítica, que abordam a temática do empreendedorismo nos Institutos Federais (IFs), assim como o empreendedorismo na educação. Dessa maneira, de acordo com o autor, foram confirmadas algumas suposições iniciais, sendo possível revelar os vínculos estruturais do empreendedorismo e explorar as suas bases teórico-ideológicas, além de auxiliar na fundamentação e análise do objeto de pesquisa.

A pesquisa por ele realizada teve como objeto documentos de políticas educacionais provenientes de diferentes fontes, como o Estado, organizações internacionais, organizações privadas nacionais e internacionais. Ele argumenta que esses documentos vão além do expressar diretrizes educacionais, pois sugere que eles articulam interesses, elaboram políticas e causam intervenções na sociedade.

A trajetória percorrida por ele encontra justificativa, em partes, nas vivências que adquiriu como servidor de um *campus* do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em especial em sua atuação como diretor. Dessa posição, ele pôde observar o processo de implementação e expansão institucional dos IFs e as ações específicas de estímulo ao empreendedorismo realizadas nesse *campus*. Conseqüentemente, seus estudos e problematizações em relação ao estímulo ao empreendedorismo nos IFs o levaram à construção da tese com o propósito de responder ao problema de pesquisa “como foi estruturada a política de indução ao empreendedorismo para os Ifs?” (Martignoni, 2022, p. 22).

⁴⁸ Ver mais em “ONU reconhece Maringá como “Cidade Árvore do Mundo””. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2022/04/14/onu-reconhece-maringa-como-cidade-arvore-do-mundo/39647>. Acesso em: 10 jul. 2023.

O autor define como objetivo principal de sua análise o estudo da concepção e institucionalização da política de estímulo ao empreendedorismo que se dá por meio na pesquisa, extensão e ensino nos IFs, implementada pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Ele define ainda alguns objetivos específicos, nomeadamente:

a) analisar o fenômeno do empreendedorismo, considerando sua ontologia e seus vínculos teórico-ideológicos; b) investigar a relação entre empreendedorismo e educação no contexto brasileiro; c) levantar as ações e os programas propostos pela SETEC que se relacionam ao empreendedorismo para os Ifs; d) analisar as ações que relacionam o empreendedorismo à pesquisa e à extensão e o ensino, considerando aspectos de gestão e financiamento e de constituição de ambientes (Martignoni, 2022, p. 22).

Para tanto, analisa os documentos utilizando-se do método do materialismo histórico-dialético, pois entende que assim poderá compreender o real movimento do empreendedorismo nos IFs durante o período histórico de 2008-2021. Do ponto de vista epistemológico, o autor definiu que “partimos do conhecimento empírico sensível, aparente, para chegarmos à investigação quanto à estrutura e à dinâmica do fenômeno reproduzidas teoricamente” (Ibidem, p. 29).

À medida que percorria o caminho, tive a sensação de que me afastava de minha pesquisa, pois meu enfoque estava no movimento de “fazer diferente” no exercício da docência e sua possível articulação com a inovação, enquanto que o autor mantinha a sua problemática na implementação da lógica do empreendedorismo em instituições muito particulares, os IFs. Contudo, aos poucos percebo como o empreendedorismo se articula com a inovação e como as políticas educacionais geram condições de possibilidade para a constituição de um determinado tipo de docência.

Nesse sentido, o Martignoni (2022) consegue construir uma trajetória histórica em que mostra como o empreendedorismo ganhou destaque após a crise da década de 1970 e como assume papel importante após a chamada 4ª Revolução Industrial. Esse período, segundo o autor, é marcado pela mão de obra sobrando e pela ampliação de formas de trabalho ocultas de assalariamento. O empreendedorismo passa a ser uma estratégia de ocultar esse trabalho, sem condições de oferecer uma vida digna ao trabalhador. Porém, para Martignoni (2022, p. 211), essa ideia de empreendedorismo como

uma determinação estrutural do capital não se transfere imediatamente à sociedade civil, pois precisa ser mediado, e que efetivamente se realize o vínculo orgânico com a superestrutura a partir de uma organização social concreta, a estrutura ideológica.

Para o capital, não basta que o empreendedorismo seja definido pela coerção econômica; ele precisa se tornar uma relação produtiva hegemônica consensual e até desejada.

O autor apresenta que, em geral, o sujeito empreendedor é aquele que sabe explorar as oportunidades de mercado, combinando elementos do neoliberalismo de Mises e Hayer, do empreendedor inovador de Schumpeter e do gestor empresarial de Drucker. Essas ideias são amplamente divulgadas, definidas e desenvolvidas por organizações internacionais, que, por sua vez, inspiram as políticas públicas sobre empreendedorismo e inovação.

É nesse sentido que o Martignoni (2022, p. 22) mostra que os IFs são apresentados nos documentos como

uma instituição voltada à formação científica e tecnológica que concilia os interesses da classe trabalhadora e do capital. Assim, sob a perspectiva do trabalho, possibilitaria a formação técnico-científica e filosófica para a reprodução de uma vida digna por meio do trabalho; sob a ótica do capital, formaria uma mão de obra especializada para o desenvolvimento produtivo do país.

Como conclusão, o autor discute o estímulo ao empreendedorismo inovador implementado pela SETEC, e como isso esteve alinhado à política de inovação promovida pelo Estado, por meio da Lei da Inovação, suas modificações e regulamentações. Por sua vez, essa política estava alinhada ao desenvolvimento da inovação nas empresas, que encontrou respaldo na Teoria do Capital Humano (TCH) e na economia do conhecimento.

Para o autor, o processo de estímulo à Pesquisa Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e ao empreendedorismo inovador se traduziu no desenvolvimento da pesquisa, extensão e ensino com relações estabelecidas com o setor empresarial, sendo ele o demandante e financiador. Nesse sentido, ressalta que a pesquisa está vinculada ao atendimento das demandas empresariais. Portanto, o professor/pesquisador, para ter acesso financiamento, precisa atender essas demandas.

Nessa dinâmica, o próprio professor se torna um empreendedor inovador, oferecendo no mercado os seus conhecimentos e a estrutura institucional pública, bem como a força de trabalho para os alunos. Formar o professor empreendedor foi uma das principais ações da SETEC no período pesquisado e, para tanto, destinou recursos públicos para formar professores em instituições internacionais com características empreendedoras, procurando transferir para os Ifs modelos de metodologias de ensino, de pesquisa aplicada e de gestão institucional (Martignoni, 2022, p. 214).

Para o autor, o professor/pesquisador/gestor/empreendedor/inovador é formado de tal maneira que acaba por divulgar e manter a ideologia da classe dominante. A formação dos

alunos, segundo essa ideologia, é resultado dos elementos físicos (ambientes de inovação e empreendedorismo), elementos normativos (leis e decretos) e ações políticas que determinam ao professor/empreendedor a tarefa de formar o indivíduo sob a perspectiva do capital. Assim sendo, Martignoni (2022, p. 8) conclui que

a política de indução ao empreendedorismo associada à política de ciência, tecnologia e inovação está apoiada no pressuposto de que a empresa é a via prioritária para que o conhecimento científico e tecnológico chegue à sociedade na forma de produtos e processos inovadores, desconsiderando, em grande medida, que é por meio de pessoas que esse conhecimento deve ser socializado. Assim, a produção e a socialização de ciência e tecnologia se desenvolvem em uma interconexão entre o público e o privado, ao transformar o professor/pesquisador, a instituição e, conseqüentemente, os alunos em empreendedores, em um processo de mercantilização do conhecimento, não mais entendido como um bem público.

Concluo mais uma caminhada e verifico que algumas suposições iniciais já foram confirmadas, principalmente no que tange à ideia da subjetivação dos docentes, que ocorre por meio de diferentes discursos que atravessam o ambiente acadêmico e escolar, e muitas vezes apresentam uma relação estreita com a retórica neoliberal.

Me despeço de Maringá e início uma caminhada no noroeste do Rio Grande do Sul, na Capital Mundial das Etnias⁴⁹, a cidade de Ijuí, onde se encontra a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Mas essa caminhada é um pouco mais longa, pois percorro um caminho de aproximadamente 100 km entre o *campus* da universidade e a cidade de Santa Rosa. Esse trajeto foi inicialmente percorrido por Sandra David Bucholz em sua dissertação intitulada “Conversas ao Pé do Ouvido: Histórias de Professoras que Ousam Fazer Diferente” (2007).

Logo no início, tive o interesse em percorrer esse caminho, pois o título já me parecia um convite a caminhar. Ademais, os próprios capítulos indicavam uma caminhada investigativa como, por exemplo, “A pergunta surge no caminhar” e “Construindo um caminho: histórias que se tecem”; além de possuir semelhanças com o meu próprio trajeto. Portanto, precisava percorrê-lo para enxergar novas possibilidades e caminhos para me enredar.

Em sua caminhada, a autora utiliza como instrumento as enunciações, a observação e o diálogo. Assim, participou dos momentos de formação e realizou entrevistas semiestruturadas e conversas mais informais, gravadas e transcritas, com quatro professoras de uma escola de Santa Rosa, sendo uma delas uma professora universitária que atuou como participante dos encontros e três professoras primeira série, classe de alfabetização.

⁴⁹ Título atribuído ao município gaúcho no dia 13 de outubro de 2022, por possuir treze etnias na formação de seu povo. Disponível em: <https://iovbrasil.com.br/ijuí-capital-mundial-das-etnias/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

Isso foi realizado entre os anos de 2003 e 2005, durante os momentos de formação continuada autônoma, ou seja, momentos em que as professoras por si só se dedicavam a estudar, problematizar e analisar a sua prática docente. A autora se refere a esse contexto como uma de rede de conversação, pois entende que é nessa rede que “a atuação das professoras se destaca em reflexões sobre o fazer pedagógico” (Bucholz, 2007, p. 11).

Portanto, em sua pesquisa, procura refletir sobre as redes de subjetividades que se formam nas conversações durante os momentos de formação continuada dos docentes. Busca ainda responder a duas perguntas, nomeadamente:

Como as professoras se engajam em um processo autônomo de formação continuada? Como acontecem as transformações por elas vivenciadas e como um processo autônomo de formação continuada se reflete na escola, na forma de projeto político-pedagógico mais amplo? (Ibidem, p. 17).

Além das perguntas que instigaram a autora em sua caminhada, a pesquisa foi motivada pelas vivências que ela teve como coordenadora pedagógica em uma escola. Nesse contexto, ela pôde perceber as inquietações e preocupações que emergiam no processo pedagógico diário das professoras, além dos diferentes métodos de ensino que surgem em situações distintas de formação e em diferentes espaços sociais. Percebeu ainda que, apesar de ocuparem uma mesma posição e atuarem em um mesmo ambiente com objetivos em comum, as professoras apresentavam uma diversidade significativa em suas práticas pedagógicas.

Os dados foram analisados a partir de lentes da perspectiva crítica, utilizando uma interpretação qualitativa com viés etnográfico. Para a realização da pesquisa, a autora assume como premissa que

a profissão de professora exige uma constante construção/reconstrução de si mesma, enquanto pessoa e profissional, o que, no dizer de Nóvoa (1995a), significa assumir a responsabilidade do “próprio desenvolvimento profissional”. O estar sendo professora implica um assumir-se como ser provisório em permanente construção, numa perspectiva de que a formação tem caráter de continuidade, o que supõe acolher um processo em que ainda se tem muito a aprender (Bucholz, 2007, p. 18).

Observo que, nesse ponto, existe em distanciamento entre nossas trajetórias, pois analiso as enunciações de quatro professoras de matemática dos anos finais sob uma perspectiva da filosofia da diferença, utilizando a análise de discurso foucaultiana para examinar o movimento docente de sempre “fazer diferente”.

Nesse contexto, os entendimentos de construção/reconstrução de si, assim como a ideia de autonomia, são entendidos como elementos do discurso neoliberal que procuram atribuir ao

sujeito a responsabilidade pela sua própria formação, moldando a sua conduta e subjetivando-o por meio das relações de poder. Além disso, fomentam um ambiente de competitividade em que todos precisam dar o seu melhor a todo momento.

Do ponto de vista da utilização do termo “caminhar” pela autora, seu emprego parece ser mais como um elemento estético e figurativo na escrita. Caminhar é percorrer uma trajetória que tem como enfoque as enunciações como possibilidade de contar experiências e de se viver a experiência no ato contar. Portanto, a centralidade não está na caminhada, mas no ato de narrar experiências.

Como continuidade de minha caminhada nas trilhas de Sandra David Bucholz, passo a voltar o meu olhar sobre a análise realizadas e as conclusões a que ela chegou. A autora entende que a mudança é compreendida como uma abertura para as inovações educacionais, uma abertura ao novo, que está intimamente ligada ao processo autônomo de formação continuada. Para a Bucholz (2007, p. 52), essa abertura às inovações surgiu de forma natural e espontânea como resposta à necessidade de uma

mudança radical nos nossos modos de fazer e viver, pois, nos tempos de transição paradigmática em que vivemos (SANTOS, 2002), os profissionais não mais podem prescindir de um repensar sobre a ciência e suas consequências sociais, políticas, econômicas e ecológicas, bem como da sua influência sobre a instituição de novos imaginários e representações sociais.

Para a autora, a mudança também é fomentada pela necessidade de os professores se adaptarem às responsabilidades delegadas à escola, por se sentirem cobradas e, algumas vezes, responsabilizadas pelos “fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada e linear da situação educacional em nosso país” (Ibidem, p. 53).

Mesmo atendendo a uma perspectiva crítica, ela fez uso de Foucault, mas apenas no que diz respeito às mudanças quando entende que, em sociedades com estruturas de vigilância e controle, elas ocorrem como resultado do processo disciplinar. Nesse sentido, entende que as professoras “sentiam-se inicialmente sob o olhar vigilante de si próprias devido à insegurança diante do novo. Porém, o passo inicial foi dado, a vontade e o querer estavam evidentes, com responsabilidade e determinação” (Bucholz, 2007, p. 61).

Além disso, a autora aponta para a relação pessoal que o docente tem com a mudança. Ela sugere que o professor, ao refletir sobre si e sobre sua atuação profissional, tem consequências significativas para um maior autoconhecimento pessoal e profissional.

Desta maneira, Bucholz (2007, p. 59) entende a inovação como

processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores afirmam que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Ao mesmo tempo, os teóricos da inovação interessam-se pela apropriação por parte dos atores, pela continuidade dos esforços inovadores e pelo papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação.

Novamente me distancio da autora, pois me baseio na inovação como um processo vinculado a uma necessidade de adaptação ou aprimoramento de processos ou produtos para melhor atender a um mercado e/ou com a intenção de atender públicos ainda não atingidos.

Bucholz (2007, p. 119) apresenta que a rede de conversação funciona como “relação criadora motivacional”, em que cada professora auxilia para que o grupo não desanime. Segundo a autora, quando uma professora está cansada, outra mais disposta ajuda o grupo. Já em minha pesquisa, a motivação e a automotivação funcionam como disparadores do movimento de “fazer diferente” e se alinham a uma lógica de mercado e neoliberal.

A autora não problematiza a relação entre a promoção de mudanças e o alinhamento com a lógica neoliberal e as consequências disso no ambiente escolar. Contudo, concluí que, para acelerar o processo de mudança na educação, é necessária uma formação de professores que os perceba como intelectuais transformadores, “no sentido de estes pensarem e atuarem na escola de uma forma crítica e criativa” (Bucholz, 2007, p. 136). Ela confia no potencial dos professores e na promoção de grupos de discussão – as “redes de conversação” –, pois acredita na capacidade crítica dos professores e na criação de alternativas pedagógicas, impulsionando a crença na possibilidade de mudanças. “Na perspectiva de que as instituições só são verdadeiramente educativas se estiverem num processo permanente de aprendizagem” (Ibidem, p. 138).

Finalizo essa longa trajetória entre Ijuí e Santa Rosa e, como um amante do ato de caminhar, já início uma nova trilha. Essa trilha é percorrida em Porto Alegre, no *campus* em que se encontra a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que abriga grande parte dos prédios históricos construídos entre 1893 e 1928⁵⁰. A caminhada se dá em um local rico em história, fonte de inspiração para reflexões e discussões sobre a educação. Foi desse local, e de pessoas que nele atuam, que extraí alguns elementos valiosos para a minha pesquisa. Nele tive a oportunidade de cursar disciplinas relacionadas à minha perspectiva teórica. Essa experiência foi, sem dúvida, enriquecedora, e me permitiu obter conhecimentos fundamentais para pensar meu trabalho de pesquisa.

⁵⁰ Ver mais sobre em <https://www.ufrgs.br/patrimoniohistorico/os-predios-historicos/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Nessas andanças pela FACED, tive a oportunidade de conhecer virtualmente a doutoranda Fernanda Longo. Agora percebo que nossos caminhos também se cruzam na investigação, pois é dela a trilha em que início uma nova jornada. O caminho que estou percorrendo foi concluído em 2019, durante o mestrado da autora. Como resultado desse percurso, ela escreveu a dissertação intitulada “A Docência em Matemática nos Anos Iniciais: Enunciados que a Constituem”.

Nessa pesquisa de perspectiva da filosofia da diferença, Longo (2019) utiliza como material empírico as enunciações de quatro professoras que atuam nos 3º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes escolas da rede privada da cidade de Porto Alegre/RS. A centralidade dessas enunciações está na discussão sobre as concepções de docência em matemática e as práticas pedagógicas que estão presentes nas escolas. Para coletar os dados, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com as docentes selecionadas.

Longo (2019) definiu como objetivo principal de sua pesquisa a análise dos enunciados das docentes que compõem o discurso da educação matemática, e também verificar os efeitos de verdades sobre a prática pedagógica dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para dar conta desse objetivo, definiu os objetivos específicos a seguir:

- Examinar enunciações de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede privada de Porto Alegre sobre a matemática escolar e práticas pedagógicas desta área do conhecimento.
- Investigar quais enunciados sustentam as enunciações docentes sobre a matemática escolar.
- Discutir os efeitos de verdade que esses enunciados produzem sobre as práticas pedagógicas fabricadas pelas professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Longo, 2019, p. 110).

Com o intuito de cumpri-los, a autora examinou os dados fazendo uso da análise de discurso de perspectiva foucaultiana. Essa análise teve como aporte teórico os estudos de Michel Foucault e em suas intersecções com a obra de maturidade de Ludwig Wittgenstein, e articulou principalmente os conceitos de enunciações, enunciados/discurso, jogos de linguagem e semelhanças de família.

Vale destacar que toda a caminhada de Fernanda Longo foi impulsionada e se justificou por suas vivências como professora. A autora, que possui magistério e é licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuou antes e durante a sua pesquisa como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede privada de Porto Alegre/RS. Longo (2019) destaca que, em sua trajetória como docente, sempre teve alguns questionamentos como, por exemplo: “O que deve saber essa criança? De que forma ela

aprende? Qual é o momento certo para se desenvolver cada conceito da matemática escolar?” (Ibidem, p. 12). Segundo Longo (2019, p. 12), essas e outras perguntas contribuíram, de certa forma, para propor em seu “trabalho uma espécie de arqueologia do presente”.

Em sua caminhada investigativa, a autora observou, nas enunciações das docentes, que um facilitador da aprendizagem de conceitos da matemática escolar é o material concreto, tanto físico como digital. Ela destaca que isso se deve a teorias construtivistas, que foram adotadas e reatualizadas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).

Ela observou ainda, nas enunciações das docentes, o fato de que os conhecimentos matemáticos devem adquirir significado por meio de sua contextualização. Contudo, o desenvolvimento do raciocínio lógico, reconhecido como a abstração, ainda é a meta fundamental do processo educativo. Segundo a autora, as entrevistadas apontam também para a importância da escrita e sistematização dos saberes matemáticos.

Longo (2019) destaca que, embora o uso da contextualização seja utilizado para dar sentido aos conteúdos matemáticos e facilitar a aprendizagem, ela está desvinculada do uso de materiais concretos, apesar de ambos terem o mesmo objetivo. Para ela, as docentes enfatizam que a sistematização, o treinamento, a formalização e a abstração são essenciais para o ensino da matemática, frisando que “só aprende matemática quem escreve” (Longo, 2019, p. 112).

Apesar disso, ela observa um esmaecimento da ideia de que aprender matemática significa responder de forma única a uma situação, abrindo espaço à aceitação de novas estratégias de pensamento. No entanto, o registro e a resposta final são considerados inquestionáveis. Dito isso, Longo (2019, p. 113) salienta que é possível perceber

que os efeitos de verdade dos enunciados analisados até aqui constituem modos de ser professora de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se sustentam no desenvolvimento das regras que conformam a matemática escolar, posicionada como uma das áreas de maior importância no currículo escolar e na sociedade. Assim, nas suas aulas, mesmo tendo por propósito romper com o chamado ensino tradicional (o qual, segundo elas, não tem relação com o cotidiano), acabam por se apoiar em uma prática discursiva que usa elementos do cotidiano apenas como ilustração ou exemplos para o aprendizado dos saberes específicos da matemática escolar.

Como é possível observar, a autora sinaliza que os documentos oficiais e até mesmo as avaliações externas constituem os docentes dos Anos Iniciais de determinadas formas. Ela complementa que as entrevistadas podem ser posicionadas na intersecção de três campos teóricos que constituem a educação matemática enquanto discurso, sendo eles o construtivista,

o formalista e o platônico, “sem esquecer dos imperativos postos pela racionalidade neoliberal da inovação e da atualização constante” (Ibidem, p. 113).

Ela pontua ainda um elemento que me pareceu uma pista importante para a minha pesquisa sobre o “fazer diferente”, de que

as práticas do campo da pedagogia estão se produzindo e se reatualizando constantemente, não no sentido de inventar coisas novas, mas no sentido de (re)ver, (re)viver e, até mesmo, (re)inventar saberes sobre as melhores formas de se ensinar matemática para crianças entre oito e dez anos de idade (Ibidem, p. 116).

Por fim, a autora pontua que muitas outras considerações poderiam ser realizadas com o material empírico, mas ela se deteve aos pontos mais evidentes e que estavam alinhados com os objetivos estabelecidos. Ela traz ainda um elemento que já foi abordado em minha introdução e que me é muito caro, a ideia de que não temos a pretensão de concluir ou dar um ponto final categórico em um texto, mas abrir caminhos para que, com outros olhares e singularidades, se construam novos inícios de trajetórias. Portanto, o texto não poderia finalizar com um ponto, mas sim com reticências.

Continuo a minha caminhada, mas neste momento visualizo uma nova trilha que liga o *campus* da FACED ao Instituto Estadual Couto de Magalhães, na cidade de Arroio dos Ratos região metropolitana de Porto Alegre/RS. Essa trilha investigativa, que tem aproximadamente 63 km, foi aberta por Gicele Weinheimer entre os anos de 2017 e 2019, e teve como resultado a publicação da dissertação intitulada “Rastros da Governamentalidade e da Condução Neoliberal na Escola Pública Contemporânea”.

A autora adota uma escrita poética e se liberta de certos “ranços acadêmicos”. Isso se deu graças ao eventual encontro que teve com o texto “Louca da casa”, da escritora espanhola Rosa Monteiro. Foi com essa caminhada e com a ajuda de um amigo que a autora passou a caminhar sem a sua mala cheia de verdades e olhar para si mesma e suas convicções. Ela aprendeu “a ser mais leve, mais fluida” (Weinheimer, 2019, p. 12), pois passou a usar as ferramentas da filosofia da diferença para trilhar seus caminhos investigativos.

Para a Weinheimer (2019, p. 12), a mudança de uma base filosófica construída durante a sua formação inicial para uma nova perspectiva foi

Uma catástrofe anunciada! Os pilares da tradição filosófica foram caindo um a um, juntamente com sua vontade de verdade. [...] Meu corpo, a partir dali, não mais prestaria serviços àquela tradição luminosa. Cometi parricídio, sem arrependimentos. Contudo, em meu sangue ainda correm os seus genes. Meu corpo foi marcado, produzido, constituído, nesse cenário filosófico. Seus resíduos sempre estarão em mim, foram arquivados em um armazém repleto de gavetas que, ao mínimo toque,

abrir-se-ão. Assemelho-me a um filho que renega seus genitores, mas, ao precisar de ajuda, a eles recorre indubitavelmente. Reconheço-me execrável!

Dessa forma, ela se lança por uma jornada motivada pela sua mudança de perspectiva e inquieta pelo cenário político que se descortina, especialmente no que se refere à implementação das propostas de mudanças do Novo Ensino Médio, uma vez que, com a retirada da presidenta Dilma Rousseff e a posse do presidente Michel Temer, abriram-se caminhos para a implementação dessa política, ao mesmo tempo que foi dificultado o diálogo com a população. Como professora de Filosofia de uma escola estadual, a autora acompanha todas as discussões dessa implementação e vê a sua disciplina correndo o risco de ser diluída em outros saberes.

Foi nesse cenário de “incertezas, rupturas, desvíos, embates, lutas em torno de significados” (Ibidem, p. 17) que a sua caminhada foi realizada, uma caminhada que passou por modificações que culminaram no objetivo:

Examinar movimentos da governamentalidade neoliberal e as ações de contraconduta a eles vinculados que se fazem presentes em uma escola pública estadual, mobilizados tanto pela emergência do Programa Novo Ensino Médio quanto por atividades pedagógicas criadas nessa instituição (Ibidem, p. 13).

Para dar conta de atender ao objetivo da pesquisa, a autora utiliza três estratégias distintas para a construção do material empírico. A primeira delas consistiu na aplicação de um questionário com os estudantes que frequentavam o Ensino Médio da escola investigada. A segunda foram as anotações realizadas durante a observação de um evento denominado “IV Sarau do Couto”, realizado na escola pesquisada em uma noite de 2018. Por fim, utiliza as suas próprias lembranças formadas ao longo do mesmo ano.

Como estratégia de análise dos dados, a autora utiliza a análise de discurso foucaultiana. Neste ponto, percebo que nossas trajetórias se cruzam, pois ambos utilizamos a mesma base metodológica e fizemos a leitura de textos que nos ajudaram a compor o olhar de pesquisadores como, por exemplo, os textos de Fischer (2001) e de Meyer e Paraíso (2012).

Mas, antes disso, é contextualizada toda a paisagem que permeava o seu percurso, abarcando um retrospecto de fatos históricos que deram condições de possibilidade para a efetivação da alteração da estrutura curricular do Ensino Médio. Nesse movimento de retomada histórica, Gicele consegue perceber como a escola está imersa na ordem do discurso contemporâneo neoliberal.

A autora identifica esse aspecto em documentos oficiais, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 35, que o Ensino Médio tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e cidadania, o desenvolvimento pessoal com ênfase na ética, autonomia e criticidade, além de uma vinculação da teoria com a prática. A pesquisadora ressalta que, apesar de a lei demonstrar preocupação com a formação integral dos alunos, englobando distintas habilidades e competências, existe uma ênfase excessiva no mercado de trabalho, como se o objetivo principal fosse formar mão de obra destinada ao crescimento econômico do país. Termos como “adaptação”, “flexibilidade”, “autonomia” e “aperfeiçoamento”, presentes nesse documento, reforçam a preocupação com a qualificação profissional e a formação de sujeitos úteis à sociedade. Com a atualização da LDB pela Lei nº 13.415 de 2017, isso se torna ainda mais evidente.

Weinheimer (2019) também observa essa ordem discursiva na implementação da BNCC, uma vez que permite uma flexibilização dos currículos, em que alunos podem escolher seus próprios itinerários formativos; o que transfere a responsabilidade do aprendizado e desenvolvimento de competências aos estudantes, tornando-os assim empresários de si mesmos. Ao mesmo tempo, a BNCC assume o papel de normativa às escolas do país, o que modifica os currículos de forma abrangente, definindo “direitos e objetivos de aprendizagem, tentado conduzir as condutas dos jovens em idade escolar” (Weinheimer, 2019, p. 18).

Weinheimer (2019) ressalta que a competição e a performance são elementos essenciais àqueles que almejam conquistar os melhores resultados, superando tanto as demais pessoas quanto a si próprios. No entanto, também são apontados elementos de contracondutas, em que a escola é valorizada por si mesma, justamente por apresentar o conhecimento já produzido pela humanidade, o que a colocaria numa posição de libertação da lógica empresarial, pondo, portanto, uma suspensão temporária da finalidade utilitarista da escola e contribuindo para a cooperação desinteressada entre os estudantes.

Por fim, com base no material empírico, a autora consegue perceber alguns rastros que apontam que a governamentalidade neoliberal conduz as condutas escolares na atualidade. Concluí ainda que a escola é compreendida como um local que capacita os jovens a seguir carreiras específicas e alcançar o sucesso pessoal. Assim sendo, destaca que a escola se tornou um espaço cuja formação tem foco na empregabilidade.

A caminhada entre Arroio dos Ratos e Porto Alegre se finda e, de imediato, já se inicia uma nova, que também ocorre pelo *campus* da FACED. Agora o caminho é indicado por Mônica Knöpker, em sua tese de doutorado denominada “Fazendo o Neoliberalismo Funcionar

“Dentro de Nós” – Um Estudo Sobre a Atuação de Organizações da Sociedade Civil sem Fins Lucrativos na Forma(ta)ção Docente” (2018).

Esse caminho foi aberto diante das inquietações da autora enquanto coordenadora pedagógica de uma escola que, dentre outras funções, era responsável por acompanhar estagiários de final de curso de licenciatura e constantemente precisava tirar dúvidas dos futuros professores. Tal atividade a fez pensar e problematizar a qualidade da formação inicial desses profissionais.

A autora lembra que sua justificativa e hipótese para conduzir uma pesquisa com essa temática eram pautadas inicialmente no distanciamento dessa formação com a realidade escolar. Contudo, depois de ser apresentada à perspectiva da filosofia da diferença, certas justificativas já não eram mais suficientes para explicar alguns fatos que se apresentavam no ambiente escolar. “Parecia-me necessário ir além, buscar outras ferramentas, estranhar o que me soava tão familiar” (Knöpker, 2018, p. 15). Amparada pelos estudos de Foucault, ela entendeu ser necessário evidenciar a não obviedade das respostas e problematizar a aceitação do que está vigente e que, por vezes, assume uma posição de incontestável. Portanto, a pesquisadora passa a olhar para outros elementos com o intuito de compor possíveis respostas para os questionamentos que se apresentavam, estabelecendo como tema de pesquisa a formação de professores.

Para construir um arcabouço de informações acerca do tema, a autora pesquisou o termo “formação de professores” no Google e encontrou 31.400.000 resultados disponíveis em menos de um segundo no dia 05 abril de 2015. Depois, analisou o conteúdo dos sites das quatro primeiras páginas do navegador de buscas ela mapeou, como síntese dos resultados relacionados com o descritor “formação de professores”, seis categorias: “a) cursos; b) centros de formação de professores; c) reportagens; d) artigos científicos; e) organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; e f) outros” (Knöpker, 2018, p. 16). Ela observou que a maior incidência se relacionava aos centros de formação de professores.

Contudo, visto que o olhar da pesquisadora estava direcionado a encontrar estranhamentos no que se refere à formação de professores, ela visualizou a presença de instituições de caráter não escolar no âmbito da formação docente como possibilidade de problematização. Assim, determina que seu objeto de pesquisa será a formação de professores implementada por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, e que seu problema de pesquisa seria: “que tipo de pedagogia está sendo efetivado pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no intuito de atuar na formação de professores? Como essa pedagogia

funciona e quais os possíveis efeitos de verdade que ela pretende disseminar?” (Knöpker, 2018, p. 19-20).

Para dar conta de responder esse problema de pesquisa, a autora elenca alguns objetivos específicos, nomeadamente:

Investigar o funcionamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que estariam colocando a pedagogia analisada em operação.
 Realizar a identificação e a análise das estratégias e das iniciativas por meio das quais a pedagogia em exame estaria sendo implementada.
 Identificar que tipo de pedagogia as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos estariam colocando em prática.
 Descrever o funcionamento da pedagogia esquadrihada.
 Mapear possíveis relações entre as aprendizagens disseminadas pela pedagogia investigada e os preceitos da lógica em que ela emerge.
 Identificar aprendizagens que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos pretendem que os professores internalizem por meio da pedagogia que implementam (Ibidem, p. 20).

Considerando esses objetivos, a autora passa a analisar tendo como “inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso” (Ibidem, p. 90), os materiais disponíveis na internet e publicações impressos relacionadas ao funcionamento de dez instituições selecionadas, e à formação de professores por elas promovidas. As instituições selecionadas foram: “Worldfund, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maurício Sírotsky Sobrinho, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Labor Educacional e Instituto Avisa lá” (Ibidem, p. 94).

A partir da análise do material empírico construído, Knöpker procura defender a tese de que, a partir do momento em que as políticas de cunho social, como é o caso da educação, se relacionam com uma lógica neoliberal, permite-se uma abertura para que diferentes instituições atuem com a formação de professores. Ela defende ainda que

diferentes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos ingressaram no nicho da formação de professores, colocando em prática uma pedagogia a qual denomino de híbrida por resultar da combinação de características das pedagogias escolares e daquelas nomeadas como pedagogias culturais. Essa pedagogia híbrida, no caso analisado neste estudo, produz sua própria necessidade, bem como opera no intuito de efetivar as aprendizagens almejadas por meio de processos cíclicos que tem como ponto de partida (e de chegada) modelos pré-estabelecidos pelas instituições que a implementam: de formação docente, no primeiro caso; e de professor, no segundo caso (Knöpker, 2018, p. 21).

Em sua tese, a autora pressupõe também que, considerando o contexto social, político e econômico em que essa pedagogia emerge, as aprendizagens por ela pulverizadas se articulam de forma muito potente à retórica neoliberal. Portanto, entende que a pedagogia híbrida seria

uma das formas de fazer o neoliberalismo funcionar em nós e de nos constituir de determinada maneira.

Em sua caminhada de quatro anos pelo *campus* da FACED, a pesquisadora apontou para a abertura dada a diferentes instituições na atuação como formadoras de professores na atualidade. Foi ratificada também a ligação que essa abertura tem com as mudanças relacionadas à racionalidade neoliberal e ao papel do Estado na implementação de políticas sociais na área da educação.

A autora também validou a ideia de que as pedagogias adotadas pelas organizações estudadas, assim como outras abordagens pedagógicas, buscam atender às necessidades de cada época e, portanto, visam a formação de sujeitos que estejam em sintonia com as necessidades do mundo em que vivem, adaptando-se a ele. Assim, “a hipótese de que as aprendizagens disseminadas por tal pedagogia possuíam relação com preceitos da lógica neoliberal também foi validada” (Knöpker, 2018, p. 223).

A pesquisadora ressalta que, inicialmente, sua tese considerava que as instituições colocavam em ação uma pedagogia cultural, mas, na medida em que a caminhada foi sendo estabelecida, precisou revisitar a tese. Assim, cogitou “a possibilidade de existir um outro tipo de pedagogia que não fosse nem (apenas) cultural nem (apenas) escolar, mas que unisse as características das duas, ou seja, uma pedagogia híbrida” (Knöpker, 2018, p. 224).

Por fim, aponta o fato de que nem todas as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos têm o mesmo destaque na mídia. Isso porque, das dez instituições estudadas, apenas aquelas que expressaram explicitamente a intenção de difundir aprendizagens de cunho neoliberal tiveram seus ideais apresentados em materiais midiáticos. Além disso, esse destaque não ficou limitado apenas à mídia, pois essa forma de valorização ocorre em alguns órgãos governamentais federais.

Ademais, a autora conclui que, apesar de essas organizações não terem fins lucrativos legalmente, a implementação da pedagogia apresentada possibilita um lucro indireto, visto que o investimento em educação pode gerar um impacto positivo no crescimento econômico. Desse modo, salienta que “instituições desse gênero seriam tão (ou mais) rentáveis quanto as caracterizadas como com fins lucrativos, na medida em que esse tipo de investimento, ao potencializar o capital humano, impacta diretamente no crescimento da econômico” (Knöpker, 2018, p. 228).

Concluo assim a minha jornada pelos caminhos de Knöpker e, ao mesmo tempo, dou por encerrada essa significativa etapa que me permitiu ampliar o meu olhar acerca da temática que estabeleci nesta pesquisa. Percorrer trilhas já exploradas por outros pesquisadores me

possibilitou corroborar com a ideia de que as retóricas neoliberais atravessam o ambiente escolar e se fazem agir por meio de diferentes estratégias.

Nas diferentes trajetórias, foi possível verificar que documentos de políticas educacionais promovidos pelo Estado estão, muitas vezes, articulados ao discurso neoliberal, que, por sua vez, é disseminado por organizações internacionais e entidades privadas, tanto nacionais como internacionais. Além disso, algumas trajetórias revelam que esses documentos adotam e reatualizam conceitos provenientes de pedagogias construtivistas, formalistas, escolanovistas e até mesmo platônicas.

Em algumas trajetórias, foi possível constatar que esses discursos atravessam a escola e todo o sistema de ensino, desde a formação inicial de professores até a formação continuada, independentemente de sua natureza autônoma ou não. Desse modo, foi possível verificar que o docente, atravessado pelos discursos neoliberais, é moldado de maneiras específicas. Notadamente, o professor é concebido com um sujeito competitivo, pesquisador, gestor, empreendedor e inovador que deve se preocupar em responder e se adaptar às demandas do mercado que são delegadas à escola.

Ademais, alguns caminhos investigativos apontaram que os documentos de políticas educacionais contemporâneas, que visam aprimorar a qualidade da educação, acabam permitindo a flexibilização do currículo, concebendo autonomia para que os jovens construam sua trajetória acadêmica, tornando-os responsáveis por essas escolhas e, conseqüentemente, pela sua formação escolar. Apesar da aparente autonomia, esses documentos servem como normativas e difundem a ideia de uma autonomia regulada. Essa paisagem, em algumas trajetórias, foi vinculada à concepção da escola como uma empresa e a educação como uma mercadoria.

Todos esses percursos me permitiram desenvolver um olhar mais atento ao material empírico construído na minha caminhada investigativa. Um olhar mais criterioso que procurou, nas enunciações das docentes entrevistadas, permanecer nas coisas ditas, ao mesmo tempo que se dedicou a colocar em evidência outras linhas microfísicas que sustentam a grade de inteligibilidade que permite a formação de um perfil específico de professor.

PASSOS NA FITA DE MÖBIUS: AS ENUNCIÇÕES DOCENTES SOBRE MOVIMENTO DO “FAZER DIFERENTE”

Intenção⁵¹
Todo passageiro é livre [será?]
Todo caminho é passagem
Nenhuma distância é ausência
Nem um ponto é final
A vida só propõe paradas
E entre os passos
A pressa

Cris Martím Branco (grifo meu)

É com o olhar apurado pelas leituras realizadas e pelas minhas vivências que passo a apresentar o que consigo observar em minha caminhada investigativa. Uma caminhada que realizo tendo, como grade de inteligibilidade, a Fita de Möbius.

Caminhar sobre essa superfície me coloca na posição de olhar para a escola entendendo que, assim como a fita, não existe uma distinção entre dentro e fora. Em vez disso, existe uma relação entre dentro e fora, em que ambos se constituem a partir de relações de poder. Isso quer dizer que não existe uma essência da escola, e tampouco existe uma essência do docente.

O docente é atravessado/constituído por inúmeros discursos contemporâneos que afirmam o que é, ou deveria ser, um docente e quais são suas responsabilidades. Essa trama complexa tecida pelos discursos que carregam algumas verdades sobre ser docente e as relações de poder presentes nos diferentes espaços contribuem para a constituição do sujeito-docente de forma específica.

Por meio dessa perspectiva analítica, os dados produzidos foram analisados e serviram de amparo para a seleção de excertos e determinação de algumas densidades analíticas, ou seja, alguns elementos significativos nas falas das docentes foram elencados como subsídios para a análise empreendida. O primeiro deles diz respeito ao próprio entendimento do movimento de “fazer diferente”.

6.1 OS DIFERENTES SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO “FAZER DIFERENTE”

Para as entrevistadas, “fazer diferente” tem a ver com “fazer algo que não se está habituado”, ou seja, parece indicar um movimento para se “sair da minha caixinha” de ações já

⁵¹ Poema que se encontra no trem 120, carro MA, da Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S.A. (Trensurb).

realizadas. Esse movimento de “sair da caixa” é indicado como a procura por outras linguagens para expressar o que se pretende ensinar. Parece ser, portanto, procurar diferentes linguagens a fim de se apresentar o mesmo, algo como uma nova “roupagem” para o conteúdo previsto na matriz curricular da escola.

Katherine – Planejar uma coisa diferente **é quando eu faço algo que eu não estou habituada a fazer**. Mas acredito que, para a maioria das pessoas, **é uma aula diferente do ensino tradicional, que muitos professores ainda trabalham de maneira bem tradicional. Acho que uma aula diferente é quando traz jogo, faz algo diferente que não seja quadro, livro e caderno.**

Maryam – O diferente seria **sair da minha caixinha, do que eu estou habituada.**

Maryam – Mas eu acho que que é isso de pensar assim, ó num numa **língua diferente da nossa, do que já estamos acostumados**. Acho que é isso que leva a gente procurar, procurar, procurar, a vou pegar outras ideias. **Não que nossas ideias não sejam boas. Talvez, mas é como eu penso, né? Quando eu vou planejar... “ah, mas isso aqui eu já faço sempre”**. Talvez é uma coisa muito criativa, muito dentro do tema, mas eu já faço sempre. Então é **procurar outras coisas para fazer**.

Maryam – Eu acho que, na realidade, aquilo até pode ser diferente para um outro professor de fora, mas para mim, aquilo ali é o, é o como é minha aula. **Então eu vou planejar algo diferente daquilo.**

Maryam – Por que o diferente? Tá, porque o diferente, é **porque eu acho que a nossa concepção é do de algo diferente do que eu já estou fazendo**, e eu, talvez o que eu estou fazendo é o diferente.

Hipátia – Mas é diferente do quê? Porque para ser diferente tem que ter um parâmetro, né? **E eu acho que é diferente do que se faz muito ainda, né?**

Hipátia – Então, eu acho que é sair assim do que, **do que se faz muito** de, de, de técnica, de regra, entendeu? Me ensina a regra, ensina a técnica, né? Eu imagino, que a aula diferente é isso. E, e, principalmente quando dá espaço para o aluno dá resposta dele, né?

Hipátia – **A gente não tem como seguir uma linearidade, por quê? Porque eu sempre tento parti de um problema disparado, de uma pergunta, ao invés de chegar “hoje, nós vamos aprender isso”**. Entendeu? A partir daí, a gente vê o que precisa para resolver. E daí isso não conversa com a linearidade, né?

Percebe-se, nas enunciações, que o sujeito necessita se encontrar em constante mudança, na busca pelo diferente. Busca-se renunciar ao hábito, construir uma linguagem diferenciada e procurar outras coisas ou outros modos de fazer que se diferenciam do que se faz. Esse

movimento pode ser compreendido como pequenos fios que engendram a composição de um certo tipo de docente.

O que está em jogo aqui é a capacidade de mudança, de alteração constante. Assim, aprende-se que o “bom docente” é o do movimento⁵², um movimento que não é linear, mas que busca constantemente por estratégias que diferem das já consolidadas e consideradas “tradicionais”. É o docente que se coloca em movimento para buscar sair da caixa, sair daquilo que já está fazendo. Utilizando as palavras de Gros (2010, p. 38), talvez ““ir lá fora” [...] sair significará [...] fazer uma coisa diferente. Porém na maioria dos casos, uma vez mais, fora fica entre dois interiores: uma pousada entre etapas, uma transição”. Isso porque o que é diferente agora logo mais não será mais. O fora da caixa passará a ser novamente um dentro da caixa, e assim o constante movimento de “fazer diferente” se estabelece.

Como vimos anteriormente, a busca constante e ininterrupta pela mudança representa ressonâncias de elementos implicados na constituição de um sujeito empresarial e, segundo Dardot e Larval (2016), configura-se em uma forma de governo dos sujeitos no neoliberalismo e a nova configuração dada à empresa.

Foucault (1999) chamou essa nova forma de governo dos sujeitos de biopolítica. Num primeiro momento, ele apresenta os procedimentos com os quais é possível distribuir e organizar os corpos dos sujeitos de forma que eles se tornassem dóceis e úteis à sociedade, isso por meio de técnicas disciplinares. Contudo, ao discutir a biopolítica, o autor apresenta estratégias de controle e regulação que são dirigidos à multiplicidade dos sujeitos, ou seja, à população.

A biopolítica pode ser compreendida como um conjunto de estratégias, mecanismos e técnicas que pretendem conduzir as condutas da população. A biopolítica diz respeito à vida dos sujeitos pensadas em sua coletividade. Trata-se do poder de ditar sobre a vida das pessoas e, portanto, de deter o controle sobre toda uma dinâmica da população: sua saúde, seu corpo, sua formação, sua subjetividade. Esse poder de ditar sobre o corpo e a vida dos sujeitos, o biopoder, se dá por meio da articulação de um elemento capaz de aplicar a anátomo-política – o disciplinamento dos corpos – e estratégias de regulação do corpo populacional – biorregulação. O elemento capaz dessa articulação é a norma. Por isso, Foucault (1999, p. 302) afirma que:

⁵² Santos (2015) cunhou o termo "Docência-repouso" (p. 9) a qual "pretende-se universal repetindo-reproduzindo instantaneidade"(p. 9). A autora ressalta que essa docência é a do “falso movimento” (Ibidem, p. 89). Um movimento de natureza cinematográfica: como se fosse várias fotografias (imagens fixas) que variam. Trata-se de um movimento que repete as generalidades e, portanto, recai sobre a produção do mesmo, do semelhante, sem criar a diferença. Trata-se de um movimento em que não se criam novos presentes.

A sociedade de normatização é uma sociedade em que se cruzam conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder no século XIX, tomou posse da vida, dizer que pelo menos o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo de tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra.

Portanto, são utilizadas, pelo governo e pelas instituições, diferentes estratégias, técnicas e dispositivos para se instituir um modo de vida. São compostas formas de ser e de viver. São moldados os comportamentos dos indivíduos, e conduzidas as condutas da sociedade como um todo. Essas estratégias, técnicas e dispositivos dão suporte para que Foucault apresente a ideia de governamentalidade.

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

Neste contexto, segundo Resende (2018), a escola é utilizada como um dos dispositivos que está à disposição da implementação de estratégias de governo, como mecanismo de biorregulação da população, ajustando o corpo social a um certo modo de vida.

Resende (2018) aponta ainda para o fato de que vivemos em uma sociedade do conhecimento, pois os recursos econômicos, na perspectiva neoliberal, não são mais medidos unicamente pelos recursos financeiros disponíveis, nem pelo trabalho que se desenvolve ou pelos recursos naturais, mas sim pelo conhecimento que se tem.

Na sociedade do conhecimento⁵³, vivemos uma expansão do espaço educativo, ou seja, não cabe mais apenas à escola o papel de formar e desenvolver habilidades e competências necessárias para que os indivíduos se mantenham no jogo neoliberal. Mesmo assim a “escola é a instituição, por excelência, na qual se encerra a função de capacitação” (Ibidem, p. 89).

Capacitar os indivíduos por intermédio de competências e habilidades implica, em última instância, forjar tipos de sujeitos específicos. Foucault (2008a) denominou *homo economicus* aquele que, munido de certas características, participaria com desenvoltura do jogo neoliberal. Na sociedade do conhecimento, esse *homo economicus* é “direcionado pela adesão à mudança e à inovação contínuas, como marcadores do seu próprio projeto de vida” (Resende,

⁵³ No capítulo em que se discutiu a educação disruptiva foi apresentada a ideia de educação ao longo da vida, ou seja, aquela em que se propõe aprender em todas as situações e oportunidades oferecidas pela sociedade. Portanto, o termo “sociedade educativa” tem uma conotação similar à sociedade do conhecimento.

2018, p. 85). Percebo que esse novo direcionamento é que reverbera nas docentes, influenciando sua ação nas instituições escolares.

Para Foucault (2008a), esse sujeito assume a ideia de um indivíduo empresário de si mesmo, ou, como já apontado, um sujeito empresarial. Nessa esteira da lógica empresarial, a compreensão de mudança está amplamente vinculada à ideia de inovação. Esses sujeitos

são cada vez mais marcados, em primeiro lugar, pela disseminação da forma-empresa, em segundo, pela extrema positivação de valores como os da eficácia, eficiência, inovação, flexibilidade, capacidade de criação e ação e, em terceiro, por uma concorrência generalizada, depreende-se daí que, inevitavelmente, esses mesmos indivíduos terão de encontrar um modo de atestar, para a sociedade em geral, mas em particular para o mercado, que eles não só possuem os requisitos necessários para jogar esse jogo socioeconômico altamente competitivo, mas que podem fazê-lo melhor do que outros, haja vista o alto desempenho de que, supostamente, seriam capazes. Em suma, eles têm de dar mostras ao sistema de que valem a pena, isto é, de que suas vidas são dignas de serem vividas, vale dizer, merecedoras de inclusão e reconhecimento (Gadelha, 2018, p. 242).

Para o autor, isso gera uma demanda de reprogramação e/ou redimensionamento dos corpos com a condução das condutas dos sujeitos. Destaca-se o papel crucial da escola e do docente nesse processo, pois “a partilha do *ethos* neoliberal depende, necessariamente, de que todos sejam educados em sintonia com os ditames neoliberais (Veiga-Neto, 2018, p. 42). Na retórica neoliberal é fundamental que todos os sujeitos se percebam pertencentes ao sistema e compreendam as regras do seu jogo. Trata-se de “um jogo não-natural, mas sim humano demasiado humano, um *jogo competitivo*, um jogo entre desiguais e do qual (jogo) todos têm de participar” (Ibidem, p. 39).

Nesse sentido, o estudante precisa sentir necessidade de se inserir nesse sistema, enquanto o professor tenta criar as condições de possibilidade para que o aluno esteja envolvido nesse contexto. Para tanto, procura estratégias inovadoras para que o estudante sinta prazer e motivação para aprender.

Essas estratégias que envolvem o fazer desejar, ter prazer e promover felicidade foram apresentadas por Han (2018) como elementos de um poder que ele chama de “poder inteligente”. Esse poder se alia aos discursos da área da psicologia e busca promover positividade. Isso quer dizer que utiliza de discursos de positividade para promover boas sensações, seduzir, gerar prazer e agradar, e isso, por sua vez, gera dependência.

Essas reflexões foram novos impulsionadores para a continuidade de minha caminhada. Assim, retomo as enunciações que indicam as aproximações e os distanciamentos realizados pelas entrevistadas em relação ao conceito de inovação. Nas enunciações, é possível observar que uma aula inovadora é “quando tu fazes algo diferente”, um diferente com relação à sua

prática, ir além “do papel e do caderno e do quadro”. Elas indicam que ir além pode ser algo mais voltado para a utilização de tecnologias.

Há, contudo, uma entrevistada que não visualiza algo inovador em sua prática, pois já faz uso de práticas que fogem da estrutura do quadro. Ela procura aliar inovação ao conceito de tecnologia, mas já reconhece a sua utilização em sala de aula, o que ressalta novamente que a inovação está naquilo que não está consolidado. É diferente daquilo que já é realizado em sala de aula.

Katherine – **Aula inovadora acho que é quando tu fazes algo diferente.** Tu estás inovando. Pode não ser inovador para todo mundo, mas para ti é, **dentro da tua prática é.**

Katherine – **Eu acho que é uma busca por inovação, fazer diferente. Fazer algo que eu ainda não fiz.**

Maryam – Inovador para mim, eu teria que pesquisar, aí eu seria o protagonista da aula. O inovador para o estudante seria algo que ele vê no dia a dia, algo da realidade do estudante naquele momento, seja tecnológico. **A gente caminha mais em viés tecnológico quando fala inovador.** A gente caminha mais para essa linha do tecnológico, porque é uma era tecnológica. É uma geração tecnológica. **Acho que inovador seria sair daquele mundo ali do papel e do caderno e do quadro e ir além,** mais na área tecnológica, acho.

Montessori – Eu não sei nada que seja inovador. Porque a gente está fazendo tudo **que hoje a gente trabalha de forma diferente. Não tem mais explicações no quadro.** A gente não explica aquele conceito ou dá aquele conceito para o aluno. A gente sai sempre de alguma situação, alguma coisa, mas que eles possam sair do que eles sabem e construir alguma coisa em cima daquilo.

Observa-se que as falas sobre inovação, assim como as falas relacionadas com o “fazer diferente”, apontam para um caminho de mudanças que rompem com aquilo que foi realizado anteriormente. As enunciações nos encaminham para novas linhas microfísicas que podem contribuir para a formação de um determinado perfil de professor.

Para as docentes, ser inovador, planejar aulas inovadoras, parece não indicar permanecer no mesmo ou realizar pequenas melhorias e/ou atualizações em práticas escolares, o que foi descrito e nomeado por Horn e Staker (2015) como inovação por sustentação. Isso porque as inovações por sustentação são apontadas pelos autores como estáticas, pois procuram manter um *status quo*. Não necessariamente apresentam uma ruptura com o que já está consolidado. Não propõem uma mudança capaz de gerar movimentos que levam a novidades. E talvez seja por isso que uma das entrevistadas não reconhece o uso de tecnologias com algo inovador.

Elas apontam para uma inovação que proporcione rupturas em relação às práticas que já realizam. Isso pode sugerir uma inovação por disrupção, pois ocorre em um produto, serviço ou processo existente não completamente explorado. No que diz respeito ao campo educacional, a inovação disruptiva, ou educação disruptiva, ressalta a importância de uma educação de qualidade, capaz de alcançar todos os indivíduos e romper com modelos educacionais considerados tradicionais.

Essa perspectiva de romper com o que já está consolidado nos coloca a refletir sobre o conceito de durabilidade das coisas. Bauman (2001), baseado nos estudos de Michael Thompson, nos apresenta uma discussão sobre os termos “duráveis” e “transitórios”. Os objetos considerados duráveis, segundo o autor, são aqueles que resistem ao tempo e que buscam incorporar a ideia abstrata e intangível da eternidade. Eles agregam valor, não necessariamente financeiro, por sua associação com a imortalidade, e são cobiçados sem necessidade de uma justificativa. Já os objetos transitórios são aqueles feitos para serem consumidos e esquecidos com o passar do tempo.

Na forma como vivemos na contemporaneidade, ao que o autor nomeia de Modernidade Líquida, essa ideia de transitoriedade pode ser ligada às ideias de “longo prazo” e “curto prazo”. Antes produzíamos e vivíamos em tempos em que a durabilidade das coisas era essencial, e não podíamos nos permitir perder algo. As pessoas no topo da hierarquia social eram as detentoras de coisas “duráveis”, ou detinham poder para torna-las “duráveis”, o que conferia um caráter de longo prazo. No entanto, nos tempos atuais, essa ideia foi corrompida, pois os que ocupam o topo da hierarquia são privilegiados e podem se dar ao luxo de assumir riscos, aceitar perdas, dando espaço para o novo e aperfeiçoado.

É a capacidade, como a de Bill Gates, de encurtar o espaço de tempo da durabilidade, de esquecer o “longo prazo”, de focar a manipulação da transitoriedade em vez da durabilidade, de dispor levemente das coisas para abrir espaço para outras igualmente transitórias e que deverão ser utilizadas instantaneamente, que é o privilégio dos de cima e que faz com que estejam por cima. Manter as coisas por longo tempo, além de seu prazo de “descarte” e além do momento em que seus “substitutos novos e aperfeiçoados” estiverem em oferta é, ao contrário, sintoma de privação (Bauman, 2001, p. 119).

Essa mudança de lógica – o “curto prazo” substituindo o “longo prazo” – é uma das formas de subjetivação a qual todos estamos expostos. Essa mudança, segundo Bauman (2001), faz com que os momentos tenham a capacidade de ser únicos e que detenham uma capacidade infinita, ao mesmo tempo em que a sociedade atual deprecia a sua duração. Trata-se de uma valorização dos momentos instantâneos.

Bauman (2001, p. 118) utiliza a caminhada de Bill Gates para exemplificar a visão instantânea que vivemos na contemporaneidade.

Não tinha medo de tomar o caminho errado, pois nenhum caminho o manteria na mesma direção por muito tempo e porque voltar atrás ou para o outro lado eram opções constante e instantaneamente disponíveis. Pode-se dizer que, com exceção da crescente gama de oportunidades acessíveis, nada mais se acumulava ou aumentava na trilha da vida de Gates; os trilhos continuavam a ser desmontados à medida que a locomotiva avançava alguns metros; as pegadas eram apagadas, as coisas eram descartadas tão rapidamente como tinham sido colhidas — e logo esquecidas.

Para Bauman (2001, p. 119), “a infinidade de possibilidades esvaziou a infinitude do tempo de seu poder sedutor, a durabilidade perde sua atração e passa de um recurso a um risco”. Isso reforça a compreensão de que a educação vive um momento em que as mudanças se justificam, pois entendem que qualquer prática que não seja oriunda de um processo seria um “risco” para as necessidades da educação contemporânea.

O movimento de ruptura com as práticas educacionais já consolidadas talvez seja um indício de um alinhamento com uma lógica de curto prazo, pois, segundo Bauman (2001, p. 118): “O que mais chamou a atenção de Sennett parece ter sido o desejo explícito de Gates de “destruir o que fizera diante das demandas do momento imediato””. As docentes, subjetivadas pela lógica neoliberal e pela fluidez das demandas de mercado e das relações, se veem em um movimento constante para fazer algo diferente, ou seja, cada atividade planejada é instantânea e a sua durabilidade é de curto prazo, precisa ser substituída. Deseja-se criar uma capacidade de estar sempre recomeçando.

Nesse sentido, para as entrevistadas, o “fazer diferente” está alinhado com a procura por linguagens que diferem das já utilizadas e com a busca por estratégias para se desvencilhar das consideradas “tradicionais”. Portanto, acreditam que seja essencial a elaboração de atividades que possam ser aplicadas e apresentem utilidade em diferentes áreas do conhecimento, assim como na sociedade em geral. Essas atividades podem ser alinhadas ao uso de tecnologias e à ludicidade, visando proporcionar uma abordagem mais abrangente e atualizada aos temas discutidos.

Maryam – Eu acho que seria esse: **vou pensar onde que eu agrego em outro contexto a não ser número, a não ser a matemática.** Não é isso que eu quis dizer. Fora da área. Não é da área de matemática, mas na área de Ciências Humanas, talvez, pensar em como eu poderia introduzir lá ou, sei lá, Geografia, História. Eu acho que o diferenciar, para mim, seria isso.

Katherine – Mas acredito que, para a maioria das pessoas, **é uma aula diferente do ensino tradicional, que muitos professores ainda trabalham de maneira bem tradicional. Acho que uma aula diferente é quando traz jogo, faz algo diferente que não seja quadro, livro e caderno.**

Montessori – **Planejar uma aula diferente só se eu pudesse pegar eles e levar para algum outro lugar, entende? [...] Eu não sei se isso não estaria relacionado com usar tecnologia ou coisas assim,** mas a gente também usa. Para mim, não teria uma coisa inovadora.

Hipátia – **Mas é de tentar *linkar* com coisa assim da vivência deles, sabe? Experiência deles, a vivência deles. E eu vejo que é mais prazeroso com todo mundo. [...] Então, eu acho que é sair assim do que se faz muito de técnica, de regra. Me ensina a regra, ensina a técnica. Eu imagino, que a aula diferente é isso. E, principalmente, quando dá espaço para o aluno dá a resposta dele. [...] Eu fico muito ligada nas notícias da TV, né? No que tá acontecendo.**

Novamente as mudanças parecem estar atreladas a uma lógica de disrupção. A educação disruptiva tem como pressupostos alguns elementos discutidos no documento de Delors (2010) destinado à UNESCO sobre aprendizagem ao longo da vida. Nesse documento, são enfatizados que diversos fatores estimulam a reflexão acerca da necessidade de mudança, como as mudanças tecnológicas, a disseminação do acesso à internet e as transformações nos paradigmas econômicos e sociais.

Ou seja, a educação deveria ser permanente, de modo que os sistemas de ensino deveriam considerar os avanços científico-tecnológicos e a grande mobilidade de conhecimentos, assim com a importância do autodidatismo e o aumento de atitudes cognitivas ativas, levando o relatório a apontar a necessidade de se pensar na dimensão de uma cidade educativa (Resende, 2018, p. 83).

É possível perceber que as falas das docentes se assemelham à retórica neoliberal em níveis microfísicos, pois entendem que “fazer diferente” tem a ver com encontrar estratégias que trabalhem os conteúdos de forma integrada com outras áreas do conhecimento, e também envolvam algo tecnológico. As estratégias podem envolver jogos – competição e ludicidade –, e/ou uma saída de campo. As entrevistadas indicam ainda que “fazer diferente” é planejar situações relacionadas com o dia a dia do estudante e sugerem que devem se basear em vivências reais e atuais.

Essas estratégias se alinham aos elementos apresentados no documento de Delors (2010) e servem de pilar para a educação disruptiva: aprender a conhecer (conhecimento como meio e finalidade de vida); aprender a fazer (aplicação na vida profissional e capacidade de adaptação de conhecimento ao trabalho futuro); aprender a conviver (diminuição da violência e cooperação em projetos comuns); e aprender a ser (autonomia nas decisões e nas formas de

agir, valores próprios). Para Laval (2019) e Resende (2018), outro elemento importante não apontado no documento de Delors (2010), mas que está presente no discurso educacional, é o aprender a aprender, visto que o sujeito precisa estar apto a fazer escolhas e aproveitar todas as oportunidades de aprender ao longo da vida e de se adaptar e se qualificar de acordo com as necessidades impostas pelo mercado. Esses elementos, segundo Resende (2018), fornecem uma espécie de alicerce para a sociedade do conhecimento, pois fazem com que a educação tome cada vez mais espaço na vida das pessoas. Para o autor:

Esses delineamentos da sociedade educativa que escampam a aprendizagem ao longo da vida se instauram de tal forma nas práticas sociais, instituindo verdades, inventando necessidades e fabricando desejos que acabam por estabelecer um modo de vida, um jeito específico de se relacionar com o conhecimento e com a formação, o que implica na constituição da subjetividade do habitante dessa sociedade (Ibidem, p. 85).

Talvez sejam esses alguns dos delineamentos que contribuam para a constituição do docente de matemática que busca fazer sempre algo diferente. No entanto, essa busca parece implicar no rompimento com o que já está estabelecido, o que aponta à perspectiva de uma educação disruptiva que introduz elementos tecnológicos, ludicidade e uma abordagem próxima à realidade do estudante, ao mesmo tempo em que deve ser baseada em uma problemática real e atual.

Além disso, pode-se observar, nas falas das professoras, que o “fazer diferente” pode estar relacionado à busca pelo prazer no processo de ensino e aprendizagem, visto que há possibilidade de isso ser um fator motivador tanto para os alunos quanto para os próprios professores. Nesse sentido, a motivação surge como outra densidade analítica que passarei a problematizar.

6.2 O DISPARADOR DO MOVIMENTO DE “FAZER DIFERENTE”

Em meus estudos sobre o caminhar, me deparei com uma afirmação de Gros (2010, p. 10), que diz: “Para caminhar, são necessários antes de tudo duas pernas. O resto é supérfluo”. Mas o ato de caminhar é muito mais complexo, pois, para dar início a um ciclo da marcha⁵⁴, faz-se necessário um comando do cérebro, ou seja, um impulso elétrico que percorrerá a medula espinhal e alcançará o sistema nervoso periférico, o que se vai gerar a contração e relaxamento

⁵⁴ “A terminología marcha é descrita como referência às atividades de um membro. A maior unidade empregada à marcha é chamada de ciclo da marcha. No ato normal de caminhar, um ciclo de marcha começa quando o calcanhar do membro de referência contacta a superfície de sustentação, e este ciclo termina quando o calcanhar do mesmo membro contacta novamente o solo” (Ceará, 2010, p. 13).

dos músculos envolvidos em padrões de movimento. Além disso, a caminhada só é possível pela ativação de elementos como as articulações, o centro de equilíbrio, o balanço dos braços e a biomecânica dos pés, entre tantos outros.

Mas da mesma forma que para caminhar é preciso de um sistema nervoso que leva um impulso elétrico que ativa os músculos e outros elementos do corpo humano, a motivação do estudante e a automotivação do docente foram considerados pelas docentes como o sistema de ignição e o disparador da engrenagem que coloca em movimento a necessidade de “fazer diferente”.

Tomando como ponto de partida o contexto da inovação apresentado anteriormente, e retomando os elementos encontrados da palavra “motivação”, ao colocá-la em movimento, como num caminhar na fita de Möbius, de passear por ela, de ora perceber que estava dentro, ao dar mais alguns passos, percebe-se fora, mas ao mesmo tempo dentro. Pode-se enxergar que a palavra “motivação”, surge do termo motivar, que por sua vez deriva do termo motivo (do latim, *motivus*). Assim, tem-se que motivação se refere ao ato de motivar, apresentar os motivos. Está relacionada com o ato de fazer mover. Portanto, pode ser o “motor”, o causador de um ato. É o que pode levar algo ou alguém a agir (Bastos, 1912).

No campo empresarial envolveria persuadir e expor razões que levem as pessoas a consumir um determinado produto, bem como garantir que trabalhem diariamente para adquiri-lo. Esse desafio é amplamente enfrentado pelo setor de marketing em diferentes empresas na atualidade. E, como já apontado noutro capítulo, o sucesso do inovar estaria articulado à sua capacidade de motivar (Horn; Johnson; Christensen, 2012).

Diante do exposto, é possível notar que a ideia do movimento de “fazer diferente”, manifestada nas falas das docentes, é impulsionada pela busca de motivação dos estudantes, ou seja, a motivação serve como um dos disparadores desse movimento. Como consequência desse processo, tem-se a motivação do docente.

Pode-se observar, nas enunciações a seguir, que o docente busca realizar mudanças como uma estratégia para motivar o estudante. Ele entende que é preciso “saber motivar o estudante”. A aula e o conteúdo parecem estar a serviço do prazer de aprender, visto que o docente precisa “tentar seduzir” o aluno. Nesse sentido, busca-se o diferente para motivar e para fazer os “olhos dos alunos brilhar mais”. Nas enunciações, observei que ora é utilizado o termo “motivação”, ora “engajamento”, e que estes podem assumir intensidades diferentes para algumas entrevistadas.

Hipátia – Planejar uma aula diferente? Eu acho que é quando a gente vê **os olhos dos alunos brilhar mais**.

Hipátia – Eu acho que é. Talvez, se eu não sei se eu fosse professora de outra disciplina, se seria assim. O que que acontece, o que eu percebo, tá. **Eu ainda tenho muitos estudantes que têm muita dificuldade para aprender, né?** E eu acho que, na verdade, é... **Eu sinto mais engajamento**.

Maryam – Professor tem que entender como o estudante aprende, entender como esse estudante está recebendo toda aquela orientação, e eu acho também que uma aula de qualidade não é só tu ali e falar a aula. Acho que tem que ministrar, tem que orientar, fazer com que ele pense, e para ter esse retorno **tu tens que saber motivar o estudante**, porque não adianta tu querer, mas ele não vai te dar o retorno. Pode ser uma aula excelente, mas ele não vai te dar o retorno.

Maryam – **Às vezes a motivação não quer dizer que tu tenhas um engajamento momentâneo**. Tu podes motivar para posteriormente o estudante. Tu motivaste aquele assunto, aquele tema, né? Posteriormente, ele pode pensar nisso. Não... Eu acho que quando fala engajamento acho que fala engajamento, ah, como é que se diz? Momentâneo, na hora. **Eu acho que engajar na hora da aula, engajar na hora do..., talvez a motivação poderia ter sido de um ano atrás**. Aquilo me motivou, aquele assunto me interessou algum parecido depende do contexto. É duas formas diferentes.

Maryam – O que pesa bastante é como o professor **vai programar a sua aula e vai tentar seduzir ou motivar o estudante**.

Katherine – A gente vai vendo o que vai funcionando e o que não vai e **vai tentando atingir os estudantes** de outra maneira.

Os autores Horn, Johnson e Christensen (2012), para justificar a necessidade de uma ruptura e construção de uma nova abordagem no âmbito educacional, e assim discutir a proposta de uma educação disruptiva, apresentam que o modelo tradicional se revela insuficiente para estimular a motivação dos discentes. Tal constatação representa um desafio iminente, pois estaria cada vez mais difícil assegurar e melhorar o processo de aprendizado dos estudantes.

Essa acaba por ser uma das acusações que a escola sofre pelos discursos educacionais contemporâneos, e que Masschelein e Simons (2018) apresentam quando procuram defender os propósitos da escola alicerçados em sua função grega “originária”⁵⁵.

Uma terceira acusação: a *desmotivação* da juventude. As variantes são inúmeras. Os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso. Em geral, os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela

⁵⁵ Masschelein e Simons (2018) apresentam que a escola, alicerçada em sua função grega “ordinária”, fornecia tempo livre. Um tempo não produtivo, isolado do tempo e espaço da sociedade e da família. E, justamente por isso, é um tempo igualitário, pois suspende a ordem social e econômica presente fora da escola, e proporciona tempo igualitário a todos.

vida dos alunos. [...] A escola é, assim, o porta-estandarte da estagnação (Ibidem, p. 16-17).

A necessidade de motivação aparece nas falas das docentes como um imperativo no fazer docente, e é apontada como uma possível estratégia de estimulação do engajamento dos estudantes, até mesmo daqueles com mais dificuldades. Numa lógica da inovação disruptiva, isso poderia indicar que o produto passou a atingir o público dos não consumidores.

É possível notar, na fala das docentes, uma tentativa de distinguir os entendimentos de motivação e engajamento. As enunciações parecem indicar que o engajamento é momentâneo, um possível despertar do interesse pela aula. Já a motivação pode não ser momentânea: “Tu podes motivar para posteriormente o estudante”.

Masschelein e Simons (2018) apontam que as acusações sofridas pela escola que a afirmam como um local desmotivador estão exatamente relacionadas à confusão que se estabelece com o conceito de motivação. “No entanto, vamos argumentar que a escola não é sobre bem-estar, e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades” (Ibidem, p. 17). De acordo com os autores, a motivação está associada principalmente a aspectos pessoais, mentais, enquanto o interesse tem a ver com algo do fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar. Eles indicam que a escola deveria ser um espaço-tempo do interesse.

Analisando as enunciações, diria que a compreensão de engajamento que as entrevistadas expressam se aproxima da ideia proposta por Masschelein e Simons (2018) sobre o interesse. Contudo, elas colocam a motivação num papel de terapia, pois apontam para uma motivação voltada à sedução e, portanto, um discurso que estaria próximo ao campo da psicologia.

Aquí, é esperado que o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos. Uma expressão dessa tendência é a ênfase no bem-estar psicológico dos alunos e na “motivação para aprender”. A psicologização acontece uma vez que o ato de levar em conta o mundo psicológico do aluno é tornado uma condição necessária para o ensino. Na prática, a psicologização acontece quando os atos de despertar o interesse e focar a atenção em alguma coisa – atos inerentes à responsabilidade pedagógica – são reformulados em “motivar os alunos a aprender”. A escola consiste em estar atento a ou ter interesse em algo, e esse algo é precisamente o que faz com que seja possível puxar os jovens para fora daquilo que os rodeia. Motivar, por outro lado, é uma questão pessoal – o aluno é jogado de volta sobre si mesmo. Arrancar os jovens de seu mundo – mesmo que apenas dentro dos muros da escola – é um acontecimento emocionante (Ibidem, p. 127).

Ao considerar esse possível alinhamento entre os discursos de motivação e os discursos do campo da psicologia, observa-se que eles podem se adequar a uma sociedade que Han (2015) chama de sociedade de desempenho. O autor, em determinados aspectos, se distancia do pensamento foucaultiano, principalmente quando coloca sobre o sujeito uma grande responsabilidade sobre sua própria opressão⁵⁶.

Já Foucault enfatiza a dimensão coletiva das relações de poder e o papel das estruturas sociais na produção dos sujeitos. Mesmo assim, o pensamento de Han é útil para a discussão do tema motivação, pois tem como base as discussões de uma sociedade disciplinar e de controle propostas por Foucault.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. A analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito da sociedade de controle não dá mais conta de explicar aquela mudança. Ele contém sempre ainda muita negatividade (Han, 2015, p. 24).

Um dos principais elementos apontados pelo autor para a mudança de uma sociedade de controle para uma sociedade de desempenho é que, na sociedade contemporânea, se instituiu uma nova forma de panóptico. Han (2015) sugere a ideia de panóptico digital: “as mídias sociais se assemelham a panópticos digitais que observam e exploram impiedosamente o social” (Han, 2018, p. 19). Para ele, a liberdade e comunicação que na atualidade podem se dar de forma ilimitada são utilizadas como formas de monitoramento e controle.

Mesmo assim, o autor mostra como as “relações de poder continuam em jogo ainda que disfarçadas na sua própria manifestação” (Severo *et al.*, 2020, p. 3). Contudo, ele apresenta que o poder na atualidade age de forma mais inteligente e de forma mais permissiva, deixando de lado as estratégias proibitivas e de controle, ou seja, as negatividades⁵⁷. Mesmo assim, “o sujeito do desempenho continua disciplinado” (Han, 2015, p. 25-26).

⁵⁶ “Segundo o Han (2015, p. 9-13), o neoliberalismo apresenta a proposta de um homem livre das imposições alheias, contrária ao modelo da dialética hegeliana onde há o servo versus o senhor, o explorado versus o explorador. O que passa a existir no modelo neoliberal é apenas a ideia de que o sujeito é servo apenas de si mesmo. Ou seja, aquilo que está na base da liberdade individual – a ausência de um senhor – estabelece um novo tipo de servidão articulada ao imperativo da coerção interna” (Severo *et al.*, 2020, p. 1).

⁵⁷ Han (2015) aponta que, na sociedade atual, vivemos em uma pobreza de negatividades. Isso quer dizer que existe uma negação à negatividade do outro. As relações com os outros, as noções de alteridade e estranheza desaparecem. Não respondemos mais ao outro, mas a nós mesmos. “A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito” (Ibidem, p. 24)

Esse “poder inteligente” entende que as estratégias da sociedade disciplinar e de controle, que possuíam negatividades, não são tão eficazes e, por isso, faz uso de elementos do campo da psicologia, da psique, para a produção de um novo “corpo dócil” ou corpo “sexy e fitness” (Habowski; Conte, 2020, p. 3). Isso quer dizer que “o corpo como força produtiva não é mais tão central como na sociedade disciplinar biopolítica. Em vez de superar resistências corporais, processos psíquicos e mentais são otimizados para o aumento da produtividade” (Han, 2018, p. 40).

O poder inteligente busca pela positividade, funciona produzindo boas sensações, explorando-as, seduzindo, agradando e criando dependência. Ele quer que nos sintamos bem e confiemos nele para que continuemos a nos submeter voluntariamente. Trata-se de um poder que faz uso de verbos modais positivos de uma sociedade do desempenho. “O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positivismo da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamentos ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (Han, 2015, p. 24).

Como é possível observar, os discursos de motivação são estratégias utilizadas no poder inteligente. Porém, desloco esse conceito para o ambiente escolar, mas percebo que nele ainda estão presentes muitos elementos de uma sociedade disciplinar. A escola ainda é um local organizado em espaços (salas de aula, laboratórios), em períodos/tempos e prazos. Os estudantes ainda são avaliados, recebem notas e/ou pareceres.

De todo modo, os docentes parecem dar pequenos indícios de que foram capturados pelos discursos de positividade, pois colocam como uma máxima a necessidade de promover motivação quando dizem: “tu tens que saber motivar o estudante”. Eles se submetem voluntariamente, pois cobram de si mesmos a necessidade de motivar ao colocar em movimento a necessidade de sempre “fazer diferente”.

Pergunto-me se esse é um dos pontos de aproximação ao que Han (2018) nos apresenta, pois para ele “o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo; é um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo, nenhum senhor o obriga a trabalhar” (Ibidem, p. 10). Isso porque, na sociedade do desempenho, o sujeito se reconhece como parte de um sistema em que é preciso dar o seu melhor sempre.

Os discursos positivos da motivação são linhas que se tecem na constituição da prática docente. Todas essas premissas movimentam a escola e deslocam o docente para uma posição de responsável pela motivação dos estudantes. Isso parece ser um indício de que os discursos positivos e a falta de negatividade estão presentes no ambiente escolar.

Embora Foucault não tenha abordado de forma direta o tema da motivação, suas ideias podem ser articuladas para pensarmos a temática, visto que pode ser possível relacioná-la aos estudos de relação de poder, subjetividade e biopoder. Isso ocorre porque os discursos acerca da motivação presentes na escola podem ser compreendidos como resultado das relações de poder que moldam e constroem determinadas formas docentes. Dito de outro modo, a compreensão de Foucault sobre o poder, entendido como relações que atravessam todo o tecido social, me conduzem a pensar que os discursos de motivação podem ser resultantes de estruturas de poder reguladas por normas sociais internalizadas pelos indivíduos.

Assim, as entrevistadas afirmam que a ideia de “fazer diferente” está intimamente relacionada com a motivação dos estudantes, e esta, por sua vez, pode levar à motivação dos docentes. Isso pode ser percebido em diferentes enunciações que evidenciam essa afirmação, como, por exemplo: “o meu prazer está muito ligado com o engajamento deles”. Faz-se diferente para a “minha satisfação” e, por isso, “A gente vai vendo o que vai funcionando e o que não vai, e vai tentando atingir os estudantes de outra maneira”. Observei que as mudanças são promovidas com a intuito de fugir da “matemática cansativa” e “chata”, mas também promove mudanças com o objetivo de atingir a todos.

Hipátia - **A internet ela, ela tem tudo, né? Se os alunos se darem conta de que eles não precisam da gente, né? Ahm, não da escola, formando enquanto convivência, enquanto presença obrigatória, né? Que é lei, mas o que eu digo para eles? [...] Então o que que eu vejo, que pra maioria, não é a matemática em si. Que faz a... Sabe que, que faça que o aluno tenha... eu tô falando do aluno de novo, né? Observa que eu acho que é sim, é, eu acho que está muito ligado com o meu prazer, o meu prazer está muito ligado com o engajamento deles, né? Entende?**

Hipátia - E eu tenho uma vaidade, assim, eu gosto muito quando o aluno diz “bah, hoje a aula tava legal”. **Eu me sinto muito bem assim. Me sinto muito feliz se eu vejo que eles tão focados ali.**

Hipátia - Particularmente, eu sou bastante extrovertida. Não é? Eu sou bastante brincalhona, **eu tenho a necessidade de estar feliz ali no que eu tô fazendo.**

Hipátia - **Pra mim, é mais prazeroso trabalhar assim. Entendeu? Eu me sinto muito, muito feliz assim.** É aquela história o ruim não é o trabalho, é ter que trabalhar, né? Eu queria ter mais tempo sem trabalhar, né? Pra família, tudo, mas é um momento muito legal assim, né?

Hipátia - Mas eu assim, de verdade, eu não me sinto cobrada. **Eu acho que é a questão do meu prazer.**

Hipátia - **Eu vejo prazer assim da minha, na minha prática, sabe? Diferente quando é um, só uma repetição.** Igual ao que foi para mim, né?

Hipátia - Então quando tu dá aula e tu vê que o pessoal se engaja, é muito legal. **Eu acho que é aí que está o meu prazer, sabe? Né?**

Hipátia - Pro aluno que tem dificuldade de aprendizagem, concluir isso, eu só consigo perceber isso se for assim, uma atividade mais investigativa, entendeu? E não naquela de fazer como modelo, né? Então, e eu vi eu, eu, nossa, eu fico... **eu acho que brilha os meus olhos** quando eu ouço ele falar aquilo.

Maryam - **O que me motiva a ser professora é isso, motivar eles, agradar.** [...] **Eles aprenderam algo que eles se motivaram e querem mais. Na próxima aula vamos falar de novo, vamos ver isso.**

Maryam - **Isso me motiva como professora, de enxergar a matemática como algo não só chato, maçante; Eu não entendo.** Eu acho que isso vai além. **Isso me motiva...** Sempre quando é planejamento, eu penso: mas e aí, eu vou dar essa aula chata, só vou eu falar e eles não vão falar nada? Preciso que eles coloquem alguma coisa para fora. **Justamente para tentar puxar eles para motivar, para não ser chato, não ser só aquela matemática cansativa.**

Maryam - Eu acho que é do próprio professor, né? Não é da Maryam em si, em querer a mudança. **Eu acho que a gente está sempre pensando em algo diferente para motivar os estudantes, né?** Eu acho que é isso. **E pra nos motivar também. Acho que para nos motivar também, né?** Porque imagina que, 5 anos tu dando a mesma aula, não tem como, não tem como, né?

Maryam - **O que me motiva no meu planejamento é justamente motivar o estudante.** Muitas vezes, a gente não consegue, ou, no próprio planejamento, não enxerga coisas para que tu possas motivá-lo. Vai acontecer de ter aulas que tu vais sentir que eles não vão estar motivados? Vai, mas isso um pouco frustra o professor. **Ele gostaria de a todo momento estar motivando o aluno e não é possível.** Não vai existir isso. Por diversas... uma porque o estudante pode estar não motivado porque não é daquela área, não gosta daquela área, porque ele já tem uma lacuna enorme em matemática. Teve uma semana ruim, está passando por um processo. Nunca vai acontecer de tu ter todos os alunos motivados. Podes motivar um ou outro, isso já satisfaz, mas, ao mesmo tempo, tu não vais ter sempre esse tempo de motivá-los, eu acho, além da tua fala, além da tua perspicácia na sala de aula, mas eu acho que em relação à disciplina matemática, eu acho que é muito trabalho. Estou dizendo isso porque, a longo prazo, se tu caminhares junto, tu vais chegar no momento em que tu vais ficar um pouco mais confortável, mas o motivar que eu gostaria, sempre, todos os dias, isso não tem como. Isso não tem como.

Maryam - Parece assim, que estou há anos tendo aquela mesma aula. Como assim? **Eu não estou motivado?** Então, eu não seria motivada para dar a mesma coisa, entendeu? Acho que até que pode ser uma questão assim, **pensando profundamente uma questão de eu me motivar, de dar algo diferente.** De falar algo diferente. Talvez, também por esse caminho.

Montessori - Eu acho o planejamento uma parte bem prazerosa, porque você vai pensar em cada um deles e o planejamento é diverso. Ele não é um único. Você tem vários grupos dentro de uma sala de aula.

Ao considerarmos o contexto da inovação disruptiva, podemos perceber novamente um alinhamento discursivo, pois não é apenas o estudante que precisa ser estimulado e motivado nessa abordagem. As instituições que procuram implementar processos disruptivos precisam reconhecer a necessidade de motivação de seus denominados colaboradores e da própria empresa.

Podemos perceber ainda nessas enunciações que o docente procura encontrar diferentes formas de motivar o seu estudante e, como consequência, se motivar. A fim de colaborar com a análise, nos aproximamos de Dardot e Laval (2016, p. 331), que apontavam para um

[...] tipo de poder que é exercido “profundamente” sobre o sujeito impelido a “entregar-se completamente”, a “transcender-se” pela empresa, a “motivar-se” cada vez mais para satisfazer o cliente, isto é, intimado pelo tipo e contrato que o vincula à empresa e pelo modo de avaliação que lhe é aplicado a provar seu comprometimento pessoal com o trabalho.

Esse movimento de motivação do estudante e motivação do docente parece, por vezes, um movimento na fita de Möbius. Isso ocorre porque o docente precisa se sentir motivado para ter a energia necessária para planejar algo que rompa com o já consolidado com o intuito de motivar o aluno e, conseqüentemente, promover a automotivação. Dessa forma, podemos visualizar um movimento cíclico, em que a motivação do estudante gera a motivação do docente e, por sua vez, promove a motivação do estudante novamente em um processo contínuo e interdependente.

Ademais, os discursos de motivação e automotivação, conforme indicado pelas entrevistadas, parece ter uma relação muito próxima com os discursos de prazer, sedução e felicidade. De acordo com Sartori e Duarte (2017), é possível observar que o prazer está intrinsecamente ligado a uma cultura do consumo; um consumo que não é apenas movido pela aquisição de bens e mercadorias, mas está relacionado também

à criação de desejos sempre constantes, desejos sobre o que não se tem, ou seja, esse desejo é sempre ativado pela ausência de algo que falta e nunca é satisfeito. [...] em termos foucaultianos, pensamos que é por meio do desejo que se governam os indivíduos desta sociedade, regular seus desejos é o que garante o controle da sociedade do consumo que, juntamente a outros aspectos, produz a sociedade neoliberal (Ibidem, p. 63).

A autora aponta ainda que “A sociedade substitui a necessidade e o esforço por prazer e desejo sempre constantes e renovados” (Sartori, 2015, p. 66). Essa constante renovação parece ter similaridade com a necessidade que percebi nas entrevistas das docentes quanto a estar sempre procurando “fazer diferente” a fim de acompanhar a atualização ininterrupta do desejo. O desejo de motivar os estudantes parece estar alinhado à dinâmica de uma sociedade em constante mudança, permitindo que os desejos dos estudantes possam ser também atualizados e renovados.

Do ponto de vista da automotivação, regular os desejos também pode ter relação com o desejo de manter sempre um alto desempenho, de ganhar e ser “bem-sucedido” na vida profissional e pessoal. “Exige-se do novo sujeito que produza “sempre mais” e goze “sempre mais” e, desse modo, conecte-se diretamente com um “mais-de-gozar” que se tornou sistêmico” (Dardot; Laval, 2016, p. 355-356).

Considerando que a motivação é o elemento catalisador para o movimento de “fazer diferente” no exercício da docência, passo novamente a observar as enunciações das professoras e observo que “fazer diferente” se torna viável por meio da procura por conhecimento, pois, para motivar, é necessário reconhecer os fatores que podem levar à motivação do estudante.

Portanto, as docentes têm consciência de que o seu fazer pedagógico está intrinsecamente relacionado ao movimento de busca pelo conhecimento e ao aprimoramento da formação, visto que entendem que os tempos mudaram. Tais movimentos são fontes de motivação para o professor em busca de inovação no processo educativo e, conseqüentemente, de “fazer diferente”. As docentes se alinham a um movimento frenético pela busca desse fazer, com o objetivo de se adaptar a um mundo em que “Tudo muda muito rápido” e no qual é necessário “dar conta de tudo aquilo”.

Maryam – O professor tem que caminhar no tempo para fazer isso, ele vai ter que caminhar no tempo junto. Ele vai ter que se atualizar. Acho que o que me motiva também é eu me tornar um professor melhor, não só o que o estudante entende por aquilo, mas para que eu também possa ser um professor cada vez melhor.

Maryam – A nossa educação, não é igual ao que era antes. E cada vez mais, mais rápido, mais um curto espaço de tempo, vai mudando mais ainda. Eu acho que também essa frenética nossa é porque tudo muda muito rápido. **Tudo muda muito rápido e tu tem que dar conta de tudo aquilo.** Tem que dar conta de aprender aplicativo, tem que dar conta de aprender isso, de aprender aquilo.

Maryam – Eu gosto de motivar meus estudantes e estar atualizada. A vontade não só da aula, fazer que eles se motivem, mas para eu me motivar também. Eu preciso dessa motivação. Eu tenho que estar em constante evolução. Eu não posso estar para trás. Eu acho que o professor tem que estar sempre atualizado. Do contrário, não é a função do

professor. O professor tem que estar sempre atualizado. Acho que a vontade também é minha.

Maryam – **A educação muda, né? E precisa mudar [...] tu tem que refletir que, tu tem que buscar, porque um estudante vai mudando todo ano, o professor tá mudando todo ano, né? A gente vai aprendendo coisas novas.**

Maryam – **Para mim, professor melhor é o que está mais atualizado,** que tem mais contexto, que não vai ficar onde sempre tem a mesma aula, sempre o mesmo planejamento. Assim como o mundo gira, nosso planejamento gira e nossa disciplina também. **Existem coisas novas e a gente vai se basear nas teorias base, mas nada impede que surjam novas teorias. Como é que vai surgir? Através disso, da evolução, e não só do aluno, mas do professor também.**

Maryam – **Mas, eu acho que a gente está sempre na busca de, de aprender alguma coisa. Acho que a sacada é essa, é a busca de aprende alguma coisa.** Talvez tenha alguma coisa que eu não saiba ainda. Talvez tenha alguma coisa que eu vou achar e vai me dar um clique, entendeu? Eu acho que é o sempre buscar. Acho que não seria insegurança isso. Isso não é a questão de insegurança. **A questão é de o professor buscar aprender. Não só ensinar, mas aprender também.**

Maryam – **Aquele mesmo material ou aquilo, aquilo que eu vou trabalhar durante aquele ano. Os alunos mudam também. O perfil do estudante muda. Como é que eu vou trabalhar numa coisa, né?** De dois anos atrás, que ele, estudante, pensava de uma forma, e era de um jeito. **As coisas mudam. [...] É, mas eu acho que é do mudar o teu perfil, também de estudante,** eu acho que é isso também.

Katherine – [...] **a gente tem uma geração diferente, que não aprende da mesma maneira, que tem demandas diferentes, que tem necessidades ali diferentes.** Eu busco. Eu não posso ensinar como eu aprendi, porque é uma geração totalmente diferente, então eu busco inovações. Eu acho que onde tem essas inovações na educação, é pelos pesquisadores de educação.

Hipátia – **Estão, o principal eu acho que é isso. Tá ligado assim, no que tá, no que tá acontecendo. Na novidade, né?**

É possível observar que as docentes reconhecem que a sociedade atual está em constante mudança, que as novas gerações são totalmente diferentes e, portanto, assumem demandas diferentes. Nesse sentido, procuram se atualizar para que possam promover as mudanças necessárias e se alinhar a esse movimento, pois, como uma delas afirma, “assim como o mundo gira, nosso planejamento gira e nossa disciplina também”. Por esse motivo, as docentes reconhecem a necessidade de estar em constante formação, buscando por estratégias inovadoras e procurando se alinhar às novas teorias em suas práticas educacionais. Essa constante mudança, esse movimento de busca por adaptação às novas demandas e a procura por formação foram temas abordados por Lipovetsky em uma entrevista concedida à revista SinEmbargo em 2012.

No entanto, no contexto da hipermodernidade⁵⁸, as coisas mudam, passamos de sociedades de produção para sociedade de inovação. Precisamos criar, sem cessar, coisas novas e nos adaptar a uma sociedade globalizada, onde já não é viável repetir uma e outra vez o mesmo objeto. Nesse contexto, é importante investir de forma pontual na pesquisa e no desenvolvimento, para poder criar produtos novos e competitivos no mercado, e não se limitar a vender mais caro, como no antigo sistema em que o importante era reduzir os custos de produção e vender caro. Agora é necessário criar novidades. E por isso necessitamos de indivíduos motivados, que sejam capazes de se adaptar a esse contexto de perpétuo movimento. Daí a necessidade de um investimento coletivo e considerável no campo da formação (Lipovetsky, 2012).

Nas enunciações, fica evidenciado que esses docentes não podem “estar para trás”, mas precisam acompanhar e “se atualizar” com as “novas teorias” e com a “evolução da sociedade e dos estudantes”. Isso corrobora com as problematizações realizadas por Dardot e Laval (2016), de que, na lógica do neoliberalismo, o sujeito deve estar em constante aprendizagem e predisposto a aceitar as mudanças impostas pelo mercado. Esse sujeito que recebe várias formulações como neossujeito, e como “cosmopolita inacabado” (Popkewitz; Olsson; Perterson, 2009, p. 76). Ainda, o *homo economicus* (Foucault) é uma figura central no atual contexto social e econômico, em que a busca pelo aprimoramento é constante valorizada.

Na sociedade do conhecimento habita-se um espaço de formação vitalícia e o sujeito dessa sociedade “deve ser o próprio condutor de sua conduta formativa, autogovernando-se e, ao mesmo tempo, responsabilizando-se pelo progresso social” (Resende, 2018, p. 85).

Nas enunciações das docentes, é possível observar como os discursos contemporâneos sobre a educação já contribuíram para a condução e modulação de suas condutas, visto que constroem idealizações do que seria um bom professor, instituem uma norma para que um determinado sujeito seja considerado um bom professor e um sujeito competente em seu trabalho.

A sociedade do conhecimento pode ser entendida como uma sociedade de normalização na qual o indivíduo deve se ajustar à prescrições normativas estabelecidas, ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelas variações que ocorrem nas exigências de qualificação, que ocorrem no nível da massa populacional (Resende, 2018, p. 90).

⁵⁸ Para Lipovetsky (2004), a hipermodernidade seria, de forma simplificada, um exagero de elementos vivenciados na modernidade. Ele destaca que vivemos em uma sociedade que vive a aceleração do tempo, em que o grande consumo, o hiperconsumo, tem um papel de destaque, e em que as relações são pautadas cada vez mais pelo individualismo. Para o autor, na hipermodernidade, os indivíduos buscam cada vez mais a autorrealização e, portanto, uma valorização do eu. Contudo, para que esse indivíduo tenha sua realização pessoal e profissional, deve estar aberto à adaptação rápida às mudanças.

As enunciações a seguir funcionam como imperativos às docentes: “O professor tem que caminhar no tempo para fazer isso, ele vai ter que caminhar no tempo junto. Ele vai ter que se atualizar”; “Tem que dar conta de aprender aplicativo, tem que dar conta de aprender isso, de aprender aquilo”; “tu tem que refletir que, tu tem que buscar, porque um estudante vai mudando todo ano”; “Para mim, professor melhor é o que está mais atualizado, que tem mais contexto, que não vai ficar onde sempre tem a mesma aula, sempre o mesmo planejamento”; “Eu não posso ensinar como eu aprendi”. É possível observar como os professores parecem ser conduzidos ao movimento pela busca de fazer sempre algo diferente, assim como o colocam numa posição de eterna formação e aprimoramento de competências.

Resende (2018), baseado nos estudos de Foucault, apresenta que a competência do trabalhador é uma máquina que produziria um fluxo de renda que, por sua vez, dependeria da competência específica de cada um. Isso faz com que os indivíduos precisem se aprimorar e se atualizar a fim de construir novas competências de acordo com as necessidades do mercado. Vive-se o agora com um olhar para o futuro.

A individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado. [...] é um futuro mobilizado para a formatação das pessoas no presente. Como recentemente afirmou um político sueco: “Nós devemos mobilizar as pessoas a serem cidadãos da nova sociedade”. O futuro de uma tal sociedade é o aqui e o agora. [...] A história é de que somos, agora, mais ou menos obrigados a viver em constante mudança na sociedade (Popkewitz; Olsson; Petersson, 2009, p. 80).

Esse olhar sobre a necessidade de formação do indivíduo como meio de desenvolver competências relevantes ao futuro de um mercado, em consonância como a ideia de produção de fluxo de renda a partir dessas competências, faz com que vivamos em um contexto de constante competição. Isso porque “sempre é necessário existir, por menor que seja, um diferencial” (Veiga-Neto, 2018, p. 39) entre os indivíduos. Para Santos (2006), essa busca por formação se

materializa nesse sistema de competição, para obter melhor posição na carreira os professores têm, necessariamente, que competir entre si. Estes são os rudimentos de um sistema de crédito/débito que se instituirá para, de forma “natural”, reger o processo de normatização através da competição infundável de um com todos e todos entre si (Santos, 2006, p. 160).

Essa lógica de automotivação, a partir da lógica que coloca no sujeito a responsabilidade e a necessidade de gerenciamento de sua formação, é uma ressonância de uma lógica neoliberal.

6.3 CAMINHO REGULADO, CANSAÇO PRESENTE: A BUSCA PELO “FAZER DIFERENTE”

A escola é regulada e governada por relações de poder, pois constitui-se como um espaço associado ao jogo de relações entre indivíduos que definem modos de agir sobre os outros e sobre si mesmos (Foucault, 1998). Essas relações de poder, segundo o autor, só são possíveis entre sujeitos livres, e essa liberdade é necessária para garantir a própria existência de relações de poder. Contudo, a liberdade não é absoluta, mas “[...] um movimento micro, de pequenas revoltas diárias” (Larrosa, 2000, p. 334). No entanto, o neoliberalismo pressupõe que o sujeito deva ter a garantia de liberdade, e tal garantia convoca o docente para “fazer diferente” e promover mudanças. Tal movimento se transforma em um dispositivo de desempenho/gozo, pois o sistema indica as regras do jogo e coloca o sujeito à mercê das necessidades do mercado.

O sujeito neoliberal é produzido pelo dispositivo “desempenho/gozo”. Inúmeros trabalhos enfatizam o caráter paradoxal da situação subjetiva. Os sociólogos multiplicam os “oxímoros” para tentar dizer do que se trata: “autonomia regulada”, “comprometimento coagido”. No entanto, todas essas expressões pressupõem um sujeito exterior e anterior à relação específica de poder que o constitui precisamente como sujeito governado. Quando poder e liberdade subjetiva não são mais contrapostos, quando se estabelece que a arte de governar não consiste em transformar um sujeito em puro objeto passivo, mas conduzir um sujeito a fazer o que aceita querer fazer, a questão se apresenta sob uma nova luz (Dardot; Laval, 2016, p. 354-355).

O movimento frenético pelo “fazer diferente”, como indicado pelas docentes entrevistadas, é fonte de motivação, prazer, e se caracteriza como uma possibilidade de romper com o que já está consolidado e fixo. Ao mesmo tempo, é produto de uma condução de condutas, visto que esse movimento se alinha aos discursos de inovação, autogestão e superação de si.

Além disso, “fazer diferente” parece ser possível dentro dos próprios conteúdos impostos, ou seja, é influenciado pela necessidade de se adaptar às fronteiras impostas pelo sistema, como sinaliza uma das entrevistadas: “Acho que eu estou dentro do sistema e sigo”.

Observei que, devido à rapidez das transformações da sociedade e às exigências que essas mudanças impõem aos docentes em sua prática, eles acabam algumas vezes por experimentar um estado de cansaço. “Fazer diferente” exige estudo, observação dos estudantes, da realidade da sociedade, da escola, da turma; exige estar à espreita. Exige, acima de tudo, planejamento. Esses elementos sobrecarregam o professor que não só ministra sua aula, mas planeja incessantemente e dá conta de “questões burocráticas”.

Katherine – **O que me desmotiva é o excesso de trabalho.** Eu queria às vezes encerrar o meu expediente, ir para casa e não trabalhar. Às vezes eu penso em deixar a educação só por causa disso, porque eu queria fechar o computador e não trabalhar mais, não ter mais a função de professora fora do meu horário, mas acaba que a gente sempre tem coisa, demanda para fazer.

Katherine – Por vezes, **eu gostaria de ter mais tempo para planejar. Me falta tempo de planejamento. Às vezes as questões burocráticas também impedem isso.** Tem que fazer planilha, tabela e outras coisas que te impedem, gastam um tempo do teu planejamento que seria para planejar a aula, que aí não consigo. **Acho que eu gostaria de ter mais tempo para pesquisar, também gostaria que as escolas pudessem propor um tempo onde eu pudesse estudar,** porque, para mudar minha atuação docente, para melhorar, eu preciso estudar.

Maryam – o que **causa e desmotiva o professor é a desmotivação do aluno,** do estudante. O principal é desmotivação do estudante, por que se estudante não se motiva tu acaba se cansando, te irritando, né? Tu não tem ânimo de fazer um planejamento. Eu acho só que daí, mas isso é ônus e bônus, né? Tu tem que fazer eles se motivar. **Tu tem que ter um trabalho extra para ele se motivar. Aí tudo se tornar... e tu ficar motivado também.**

Maryam – **Trabalha não é só na sala de aula, né? Eu acho que a parte mais pesada do professor é o planejamento fora da sala de aula, né? O planejamento, o se dedicar, o estudar... Isso tudo acaba cansando, né?** Cansando o professor. Mas, e ao mesmo tempo, não dá certo, né? Tem muitas coisas que não vão dar certo. **Acaba, acho que desmotivado nesse, nesse aspecto, cansando, e cansa, claro, com certeza, cansa. Todos, todo esse planejamento.**

Maryam – E ao mesmo tempo, **a escola te traz um modelo formal** que tu já tinha, mas **você tem que aplicar um outro.** E aí essa, essa eu acho que essa frenética, por isso. A escola ainda tem um modelo formal, né? Tu tem uma prova, tem isso, tem aquilo, tem tu, né? [...] Tu tem ainda caixas que tu tem que, né, a escola é um de uma entidade formal que tem aquilo ali, mas o estudante já andou, né? O mundo já girou. **E tu tem que daí conciliar as duas coisas. Talvez quando a gente fala em cansativos, seja isso, dar conta de 2 coisas, né?** O, lá, da tua formação como professor e ainda como educador, então não só do estudante, mas de um integral, né? De todo um ser.

Maryam – Estou sempre estudando, sempre me atualizando, sempre lendo, então acontece de aparecer muitas coisas novas e a gente muda conforme o tempo, coisas diferentes sempre vão acontecer. Inovadoras, talvez ainda não tanto como eu gostaria. **Eu acho que o tempo é muito mais rápido do que a gente para se mover junto com ele.**

Hipátia – **E eu acho muito cansativo a gente ficar inventando, inventando muita coisa, como se a gente tivesse que criar um produto pra vender para que eles se engajem.** Eu acho que talvez eu busque isso, que naturalmente eles vão, eles possam ir *linkando* com coisas que eles já viram.

Percebi que o mesmo movimento que tende a motivar o docente também pode ser cansativo e, por vezes, levar ao adoecimento. Esses discursos de motivação que perpassam o ambiente escolar podem ser, como já mencionado outrora, discursos de positividade. Han

(2015) alerta para o excesso de positividade e indica que “os adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu turno, sua dialética, não a dialética da negatividade, mas da positividade. São estados patológicos devidos a um exagero de positividade” (Ibidem, p. 14).

O professor vivencia paradoxos, como a vontade de ter mais tempo para o planejamento, ao mesmo tempo em que percebe esse movimento como exaustivo. Outro paradoxo é a necessidade de o docente se motivar ao ver seus estudantes motivados, mas também se sentir cansado de “ter que ficar sempre chamando o aluno para si”, de “ficar inventando, inventando muita coisa, como se a gente tivesse que criar um produto pra vender para que eles se engajem”. E ainda: “Tu tem que fazer eles se motivar. Tu tem que ter um trabalho extra para ele se motivar. Aí tu se tornar... e tu ficar motivado também”.

O professor sente a pressão de fazer os alunos se motivarem e, assim, precisa realizar um trabalho extra para estimulá-los, resultando em um ciclo em que sua própria motivação também se torna afetada. Ademais, o docente percebe que não necessariamente consegue acompanhar as evoluções da sociedade, pois entende que gostaria de inovar mais. O tempo pode ser escasso e mais acelerado do que a capacidade de acompanhar as mudanças.

Percebe-se a dificuldade dos docentes para impor seus limites e, em efeito, para saber dizer não, pois eles parecem entender que

a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência (Han, 2015, p. 25).

Segundo o autor, o excesso de positividade e permissividade desse sistema passa uma falsa ideia de liberdade, uma liberdade coercitiva “ou a livre coerção de maximizar o desempenho” (Ibidem, p. 30). Isso faz com que os sujeitos vivam a positividade, entendendo como algo normal. Portanto, foram subjetivados a habitar o seu excesso.

Os sujeitos que habitam a positividade são os sujeitos da sociedade do desempenho, entendidos como “empresários de si mesmo” (Han, 2015, p. 23), e procuram atingir um alto desempenho. Isso tangencia a discussão apresentada por Dardot e Laval (2016) quando afirmam que esses sujeitos são produzidos e formatados pelo dispositivo do desempenho/gozo, pois os colocam numa busca constante pelo aperfeiçoamento, autogestão e automotivação.

[...] tem de concordar em entregar-se ao trabalho, em curvar-se às exigências mundanas da vida. Se é exigido dele que o faça, é enquanto empresa de si mesmo, de modo que o eu pode apoiar-se num gozo imaginário pleno num mundo completo.

Cada um de nós é mestre ou, ao menos, acredita que pode sê-lo. Desse modo, gozo de si na ordem do imaginário e denegação do limite aparecem como lei da ultrassubjetivação (Dardot; Laval, 2016, p. 372).

Viver na lógica da ultrassubjetivação⁵⁹ entendendo-se como uma empresa de si mesmo, ou seja, em que toda a responsabilidade de formação, adaptação, gestão recaí sobre você, sendo necessário encorajar-se e motivar-se provoca um estado de cansaço.

Quando a empresa se torna uma forma de vida – uma *lebensführung*, como diria Max Weber –, a multiplicidade de escolhas que se devem fazer dia a dia, o encorajamento a assumir riscos continuamente, a incitação permanente à capitalização pessoal pode causar com o tempo um “cansaço de si mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p. 367).

Além de tudo isso, o docente ainda precisa lidar com o cansaço advindo das demandas burocráticas e institucionais de uma instituição que carece de uma conduta mais claramente definida, pois, por vezes, adotam-se práticas mais tradicionais – “um modelo formal” –, enquanto, em outras ocasiões, busca-se uma abordagem mais alinhada com o mercado, adotando elementos da inovação e de mudança constante, o que também impõe um desafio aos docentes.

Para Han (2015), o imperativo do máximo desempenho nos leva ao cansaço. “A sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos e um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade” (Ibidem, p. 70).

Atingir o alto desempenho em uma sociedade da autorregulação exige estar disposto a se adaptar a mudanças constantes, ou seja, exige uma alta capacidade de produzir para si outros eus de forma veloz. Nesse sentido que Han (2015) propõe a existência de dois tipos de cansaços: o cansaço por esgotamento e o cansaço fundamental. O cansaço por esgotamento se evidencia na sociedade contemporânea e se caracteriza pela lógica do desempenho e produtividade incessante, ou seja, se dá pelo excesso de positividade e “nos incapacita de fazer qualquer coisa” (Ibidem, p. 76). Já o cansaço fundamental, que é aquele intrínseco à vida e está ligado à própria condição de ser e agir no mundo, se trata de um cansaço de potência negativa, como afirmação da negatividade.

O “cansaço fundamental” é tudo menos um estado de esgotamento no qual estaríamos incapacitados de fazer alguma coisa. É apresentado antes como uma capacidade especial. Ele *inspira*. Faz surgir o *espírito*. A “inspiração do cansaço” equipara-se ali

⁵⁹ “No sentido em latim de *ultra* (“além de”), a ultrassubjetivação, portanto, não é uma subjetivação exagerada ou excessiva, mas uma subjetivação que visa sempre a um além de si em si” (Dardot; Laval, 2016, p. 356).

ao *não fazer*: “uma ode de Píndaro a um cansado e não a um vencedor!” Eu imagino ‘cansado’ como a sociedade pentecostal recebe o espírito, através do banco. A inspiração do cansaço diz menos o que se deve fazer do que aquilo que pode ser deixado de lado” (Ibidem, p. 73).

Para o autor, uma saída para o cansaço do esgotamento é viver o cansaço fundamental, aquele que nos permite o resgate do ócio, a prática da negação e o cultivo da atenção plena. É preciso caminhar, mas com um olhar atento e, por vezes, contemplativo, e isso exige momentos de repouso.

Por falta de repouso nossa civilização caminha para uma barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim pertence às correções necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento contemplativo (Nietzsche *apud* Han, 2015).

6.4 ENTRELAÇADOS NA JORNADA: O MOVIMENTO DO “FAZER DIFERENTE” EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Ao longo do percurso percorrido, lancei o meu olhar para os elementos históricos que possivelmente deram condições de possibilidade para a construção do paradigma neoliberal. Todavia, neste momento da caminhada, me proponho a lançar o olhar novamente para essa temática, procurando reconhecer, nas enunciações das docentes, linhas microfísicas que guardam algumas aproximações com a retórica neoliberal. Dardot e Laval (2016) já apontavam que, nos anos de 1970 e 1980, surge a noção do empreendedor-inovador, que até hoje organizações internacionais e intergovernamentais assumem o papel de difundir. Trata-se que entender que:

Essa sociedade é caracterizada por sua “adaptabilidade” e sua norma de funcionamento, a mudança perpétua: “O empreendedor vai buscar a mudança, ele sabe agir sobre ela e explorá-la como uma oportunidade”. A nova “gestão de empreendedores”, tal como o define Drucker, pretende espalhar e sistematizar o espírito de empreendimento em todos os domínios a ação coletiva, em particular no serviço público, fazendo da inovação o princípio universal de organização (Ibidem, p. 154).

O trabalhador, indivíduo-micro-empresa, assim como já destacado outrora, é caracterizado não apenas pelos conhecimentos e aprendizados adquiridos, mas pela habilidade em colocá-los em prática para além de suas responsabilidades profissionais. Laval (2019) já destacava a necessidade de a escola estar preparada para se adequar à nova subjetividade

neoliberal esperada dos jovens, preparando-os para as necessidades do mercado e para o contexto profissional futuro.

Neste contexto, o modelo de ensino tradicional, em que a centralidade do professor (de cima para baixo) seria latente, parece não dar mais conta de desenvolver as metacompetências exigidas no contexto profissional. Os autores Horn, Johnson e Christensen (2012) destacam a necessidade de uma ruptura de paradigma e a abertura para novas abordagens, ou seja, procuram apresentar a necessidade de uma educação disruptiva. Eles argumentam que o antigo modelo de utilidade pública da educação pública está enfrentando crescentes dificuldades para cumprir as expectativas da sociedade.

Vale destacar novamente que vivemos em uma sociedade do conhecimento em que a formação do sujeito deve ser contínua, pois precisa estar preparado para as constantes mudanças, demonstrando assim capacidade de adaptação. Nesse sentido, não é apenas a escola que se constitui como espaço educativo, mas toda a extensão da sociedade assume em papel de formação do sujeito.

A sociedade do conhecimento, nessa perspectiva, se caracteriza, por um lado, pela extensão da função educativa além das instituições escolares e, por outro lado, pela exigência, ao indivíduo dessa sociedade, de uma constante formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia, ininterrupta. Como recurso, o conhecimento dessa sociedade é posto à prova na ação, na solução de problemas e deve ter foco nos resultados. [...] uma sociedade de conhecimento acaba por estabelecer sua centralidade no indivíduo educado, formado, especialista e especializado, no indivíduo capacitado, segundo a premissa do conhecimento como recurso central (Resende, 2018, p. 82).

Essa sociedade seria então a mesma que coloca o indivíduo não mais como um trabalhador, mas como uma empresa que comercializa seu serviço a um mercado. Sendo assim, cabe ao próprio indivíduo a responsabilidade “pela valorização de seu trabalho no mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 335).

Essa lógica coloca o sujeito diante de uma norma geral de eficácia que era aplicada à empresa e agora passa a ser aplicada ao sujeito “no nível individual, por um uso da subjetividade destinado a melhorar o desempenho do indivíduo – seu bem-estar e sua gratificação profissional são dados apenas como consequência dessa melhoria” (Ibidem, p. 343). O trabalho passa a ser local fundamental da realização pessoal: “sendo bem-sucedidos profissionalmente, fazemos da nossa vida um “sucesso”” (Ibidem, p. 333).

A racionalidade neoliberal que concebe o sujeito como uma empresa de si mesmo, de acordo com os autores, acaba por corroborar com a ideia de um sujeito que deve transcender seus limites e superar desafios, sem espaço para as falhas ou erros. Essa ideia de “falha zero”

(Ibidem, p. 330) é apontada nas enunciações a seguir, que indicam uma culpabilização do sujeito que não busca sempre “fazer diferente”, ou seja, a constante mudança parece estar alinhada a um compromisso firmado e alinhado pelo indivíduo-empresa com a retórica neoliberal. “A gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que se sente de desempenhos passados” (Ibidem, p. 345).

É possível perceber isso em enunciações em que as entrevistadas destacam sentir desconforto quando não se adequam à lógica do “fazer diferente”, considerando que aqueles que não se alinham com essa abordagem estão fora da lógica educacional atual.

Maryam – Falando em formação de escola, a formação de escola nada mais é do que eu acho que só uma reflexão, poderia ser uma reflexão sobre o assunto. Que vai te trazer uma motivação ou não, ou pensamento para ti, então, decidir o que... “tu quer buscar isso? Tu quer um estudante assim?” Vai ter que te movimentar e aí eu vou procurar cada vez mais. **Tu não quer um estudante assim? Aí, tu já não faz parte mais da educação atual, né?**

Maryam – Na realidade, com meu olho lá do outro ano, eu penso **“Meu Deus! Como?” Como que naquela época eu pensei assim, coloquei isso? E como é que seria? Como é que foi minhas aulas pra trabalhar assim? E eu posso cada vez melhorar mais, mas eu acho que isso é do professor. [...] Porque, se não, a gente se acomoda, né? Na realidade, eu não consigo todo ano colocar a mesma coisa.**

Montessori – **Eu me sinto mal se eu der a mesma coisa para todos os alunos.** Eu não sei que sentimento é esse, **mas eu me sinto mal** se eu não puder atrair um ou outro de uma forma e eu chego em casa e fico pensando naquele aluno. “Mas hoje eu não consegui atingir ele, o que eu vou fazer para a próxima aula?”

Montessori – **Eu me sinto mal se eu não fizer. Talvez isso me mova mesmo.** Como assim? **Eu me sinto mal se eu não fizer alguma coisa por alguém, pelo meu aluno,** principalmente, porque eu não posso me envolver na família dele. Alguém pode dizer, mas eu não posso. Quando eu estiver na frente dele, **eu tenho que dar o meu melhor** para ele. Tenho que fazer com que ele consiga **também dar o melhor dele.**

Montessori – **Eu venho mudando constantemente,** vou dizer para você. **Eu sou uma mudança constante, porque eu não consigo ficar.** Que nem alguém diz: faz uma coisa só e já fica com tudo. **Eu não consigo. Sou uma constante mudança.** Eu já pensava de um jeito, agora penso de outro, daqui a pouco de outro. Depende do que eu tenho para trabalhar, depende de como são os alunos, depende de tudo. Eu não posso dizer que sim ou que não. Depende do que vai se apresentar para mim, depende do que eu vou ter para trabalhar.

Katherine – **Me incomoda o fato de eu ter uma matriz fixa e que eu tenho que seguir ela e dar conta** e, por vezes, não poder me estender mais em um conteúdo que eu gostaria de trabalhar melhor ou tirar um conteúdo que, naquele ano, eu acho que não combine com a turma, que não seja o perfil da turma, que dê para trabalhar, por exemplo, um conteúdo do sexto que eu queira trabalhar no sétimo. **Isso me incomoda.**

Podemos observar em algumas enunciações, como, por exemplo, “tu já não faz parte mais da educação atual”, “eu não consigo todo ano colocar a mesma coisa”, “eu me sinto mal se eu não fizer” e “me incomoda o fato de ter uma matriz fixa”, que as entrevistadas se cobram e se culpam quando não conseguem fazer algo diferente, ou seja, quando não conseguem “cada vez melhorar mais”. Nota-se que a eficácia, que antes era regulada por um patrão, por uma autoridade externa, agora é regida pela “autocoerção e autoculpabilização” (Dardot; Laval, 2016, p. 345), o próprio sujeito acaba por realizar uma autoavaliação de seu rendimento.

O sujeito neoliberal deve estar constantemente disposto a se adaptar às mudanças e a se transformar, a fim de atender à “expectativa de um certo comportamento e certa subjetividade do trabalho”, e isso tende “a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo” (Ibidem, p. 342).

Esse peso que se joga sobre o indivíduo, segundo Han (2015, p. 25), numa sociedade disciplinar composta por muitas negatividades, produziria loucos ou delinquentes. Já numa sociedade que prima pelo alto desempenho e que é inflada de positividade, produz depressivos e fracassados. Contudo, segundo o autor, “quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso” (Han, 2018, p. 16).

Vive-se, portanto, não apenas num regime de autocoerção e autoculpabilização, mas também um regime de autoexploração. Segundo Han (2018), a autoexploração se dá na forma como os indivíduos se submetem voluntariamente a um regime de trabalho intenso no qual o próprio sujeito exige de si um esforço exagerado pela busca de maximização de seu desempenho.

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e dívida não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência (Han, 2015, p. 30).

Vale destacar novamente que Han e Foucault se tangenciam em alguns aspectos e distanciam em outros, e isso é reconhecido por Han (2018) quando discute a otimização de si; “Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração. Esse estreitamento entre a liberdade e exploração na forma de exploração de si escapa ao pensamento de Foucault” (Han, 2018, p. 44).

Nessa perspectiva, identifico certa aproximação discursiva entre as enunciações docentes com a otimização de si, uma vez sendo mencionada a necessidade de “mudança constante”, ou seja, o sujeito como centro, célula independente, responsável única e exclusivamente pelas mudanças.

Rolnik (2018) problematiza essa concepção, destacando a forma astuta como o regime de inconsciente colonial-capitalístico conduziu a redução da subjetividade à experiência do sujeito. Esse regime suga a força vital do sujeito a fim de transformá-lo unicamente em força de trabalho, e produção e acumulação de capital. Segundo Rolnik (2018), reduzimos nossa potência de criação para a processo apenas “criativo”, que visa criar respostas para as demandas da vida, elaborando cenários inovadores orientados pelas necessidades da sociedade neoliberal⁶⁰. Portanto, em vez de dar possibilidade para a criação de algo novo, dá condições para pensar apenas em “novidades”, que são colocadas à disposição de uma sociedade que busca ampliar as oportunidades de investimento e que procuram instigar o consumo. “Ou seja, a potência vital em sua própria essência passa a ser usada para a reprodução do *status quo*; apenas muda-se, criativamente, suas peças de lugar, fazendo variações sobre o mesmo” (Ibidem, p. 165)

E é neste ponto que espero que este trabalho traga a sua contribuição, pois buscou problematizar a condução deste docente – sujeito neoliberal –, que busca constantemente e de forma frenética “fazer diferente” e, como consequência disso, se vê cansado. Ele se vê cansado de procurar “fazer diferente”, capturado por um sistema de tal forma que nem mesmo consegue se dar conta disso.

Permeamos os caminhos desta pesquisa com o objetivo de problematizar os discursos que nos envolvem nesse perpétuo e frenético movimento de mudança sem, contudo, abraçar a inércia e a ausência de transformações. Consideramos o movimento necessário e potente para a abertura às multiplicidades, mas com o intuito de visualizar com cuidado o que nos leva a esse movimento e as consequências deste sem pausas e “paradas”, que “entre os passos” encontra apenas “a pressa”, assim como já apontava a epígrafe deste texto.

Camínhamos nesta pesquisa olhando para o que Gros (2010, p. 105) nos apresenta sobre o que Thoreau entende sobre a caminhada:

⁶⁰ Ao longo do texto, apresentei algumas concepções da sociedade, como a sociedade do conhecimento, do desempenho, disciplinar, de controle, da autorregulação, do consumo, da inovação e a neoliberal. Cabe ressaltar que todas são indicativos de características sociais que coexistem na contemporaneidade. Embora não sejam idênticas nem sinônimos, complementam-se para dar voz à complexa explicação do que somos e vivemos.

Caminhar é finalmente acabar de vez com as informações, aquilo a que irrisoriamente se dá o nome de “novidades”. A particularidade dessas “novidades” é tornarem-se velhas tão logo tenham sido enunciadas. Enquanto estivermos presos nesse ritmo, diz Thoreau, estaremos dentro da corrente: queremos saber da próxima. O verdadeiro desafio, entretanto, não é saber o que mudou, mas ter acesso ao que é *eternamente novo*.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS E AS RETICÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO DE “FAZER DIFERENTE”

“Chegar caminhando àquele lugar cujo nome fez sonhar o dia inteiro, cujo aspecto se imaginou longamente, ilumina, de modo retroativo e compensatório, o caminho. E o que foi efetuado com fadiga e por vezes tédio, perante essa presença absolutamente sólida que justifica tudo, passa a constituir uma série de momentos necessários e alegres. Caminhar torna o tempo reversível.”

(Gros, 2010, p. 129)

Depois desta caminhada, é chegada a hora de escolher o melhor momento para se dar por encerrada essa trajetória. Desde o início, enfatizei minha decisão de que não utilizaria pontos finais, pois acredito ser impossível percorrer todas as trajetórias. Ao longo da pesquisa, deparei-me com encruzilhadas e, em cada uma delas, foi necessário fazer escolhas, o que só demonstra que percorri um dos inúmeros caminhos possíveis.

Finalizar esta dissertação é apenas uma formalidade que preciso seguir para concluir o tão desejado título de mestre. É o lugar que fiquei imaginando e desejando longamente, mas também porque é importante considerar a possibilidade de se deixar afetar com outras possibilidades de pesquisa, dando espaço àqueles que desejarem abrir novos caminhos ao entrar com contato com o que escrevi.

Posso dizer que reestruturei meu pensamento a partir do momento em que questioneei a relação entre neoliberalismo e educação. Ao aguçar meu olhar e torna-lo mais contemplativo, recusei-me a aceitar respostas simplistas, superficiais e carregadas de sentidos comuns. Estabelecí um ritmo que me permitiu tentar manter esse olhar durante todo o caminho investigativo, e com ele busquei respostas para meus questionamentos, ao mesmo tempo que tentei encontrar algum alívio para minhas inquietações.

Em particular, dediquei-me a compreender a relação entre os discursos docentes sobre o movimento de “fazer diferente” e a retórica neoliberal em níveis microfísicos. Questionei o caráter automatizado, frenético e incessante desse movimento, que muitas vezes leva os docentes a considerar novas estratégias de ensino sem uma reflexão mais profunda, contínua e refinada acerca das estratégias já adotadas e que já provaram sua eficácia em momentos anteriores.

Apesar de problematizar o movimento de “fazer diferente”, destaco que não advogo pela total estagnação e contentamento em relação às práticas já consolidadas, pois entendo que promover mudanças é um movimento necessário na educação.

Todos esses questionamentos e inquietações, assim como o aprofundamento do estudo do referencial teórico, deram início à minha jornada e me conduziram por trilhas até então por mim desconhecidas. Tudo isso na tentativa de responder às perguntas: **Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Que relações guardam com o neoliberalismo?**

Nessas trilhas, encontrei, nas entrevistas semiestruturadas, uma possibilidade de construção de material empírico. Por isso, para responder ao problema de pesquisa, realizei entrevistas com quatro professoras de matemática da cidade de Novo Hamburgo/RS, região metropolitana de Porto Alegre/RS.

Busquei analisar os discursos em relação ao movimento de “fazer diferente” no exercício da docência, utilizando uma estratégia de análise fundamentada na análise de discurso foucaultiana. Embora a caminhada investigativa tivesse por intuito responder o questionamento, fiz questão de respeitar as premissas e pressupostos da perspectiva da filosofia da diferença e dos autores que estudei. Dessa maneira, minha abordagem se manteve no âmbito das palavras ditas, sem especulações, de tal maneira que cada análise realizada tivesse sua materialidade encontrada nas enunciações das docentes.

Ao percorrer essa análise, procurei vislumbrar a paisagem de tal maneira a destacar as aproximações e recorrências, assim como os distanciamentos e singularidades nas enunciações, que merecem ser exploradas sob a perspectiva de filósofos como Foucault, Han, Dardot e Laval.

No início da jornada de escrita, apresentei a paisagem que justifica a construção do meu problema de pesquisa. Também expus o que concebi como “caminhar”, e demonstrei que ela não é meramente uma metáfora com ideal estético, mas que procura sensibilizar, provocar e estimular o pensamento. Nesse trajeto, compreendi como necessário carregar comigo o ritmo, a humildade, o “espírito/corpo” problematizador, a resistência, o olhar e a perspectiva de pesquisa que adotei.

Como toda caminhada deixa suas pegadas, apresentei a fonte tipográfica que utilizei na escrita desta dissertação. Expus seu objetivo de criar uma escrita reflexiva sobre as verdades, ressaltando a impossibilidade de alcançar uma visão totalizadora e absoluta sobre o movimento de “fazer diferente”.

Em seguida, iniciei uma trajetória de cunho teórico. Apresentei a superfície na qual foi realizada a caminhada: a fita de Möbius. Essa superfície topológico-relacional foi importante para compreender o movimento que nos atravessa e delinea a prática docente de maneiras específicas. Também estudei algumas forças que sobre ela incidem, especialmente aquelas

relacionadas à retórica neoliberal. Nesse contexto, tracei um caminho investigativo que revelou as transformações do neoliberalismo e suas interconexões com a educação.

Percebi que uma estratégia viável para examinar essas complexas conexões ocorria por meio da linguagem, visto que muitas palavras apareciam de forma recorrente nos discursos da racionalidade neoliberal. Assim, passei a movimentar, escalar e ruminar algumas palavras, em especial, as palavras “motivação”, “novidade” e “inovação”. No caso da palavra “inovação”, percebi que esta palavra se articula e compõe diferentes significados quando aliada às outras. Galguei a composição “inovação disruptiva” e percebi que esse termo se faz presente em diferentes contextos. Na escola, se apresenta como educação disruptiva, tendo como premissa a promoção de mudanças significativas na sociedade a partir de estratégias de ensino que rompam com o já consolidado.

Na continuidade do trabalho, passei a percorrer uma trilha de natureza metodológica. Pude elucidar as premissas e pressupostos da perspectiva adotada nesta pesquisa. Também discorri sobre as estratégias utilizadas para a construção do material empírico, sua análise e descrevi o lócus de pesquisa. Também expus algumas reflexões sobre a análise do discurso foucaultiana, com foco especial nos temas sobre discursos, sujeito e verdades.

Conduzi também uma revisão de literatura com base em estudos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como no repositório digital da UFRGS, o LUME. Na busca por trabalhos que se aproximassem de minha pesquisa, encontrei oito obras de diferentes perspectivas filosóficas e metodológicas. Essa etapa foi muito importante para explorar as trilhas já percorridas por outros pesquisadores, o que me permitiu ampliar meus horizontes, como um caminhante que estabelece um diálogo com as contribuições de outros caminhantes. Os trabalhos vinculados à filosofia da diferença serviram como as trilhas iniciais para a minha pesquisa, pois pude observar como os conceitos foucaultianos foram colocados a operar e como foram articulados com o material empírico.

Por fim, iniciei a caminhada pela fita de Möbius analisando o material empírico construído, agrupando as enunciações em densidades analíticas. Detive-me a analisar três: os diferentes sentidos atribuídos ao “fazer diferente”, a motivação e automotivação como disparador do movimento de “fazer diferente” e as consequências decorrentes desse movimento.

Assim, na primeira densidade analítica, identifiquei que o conceito de “fazer diferente” está associado à ideia de realizar algo fora do habitual, indicando uma vontade de sair das práticas tradicionais. Trata-se de uma vontade de “sair da caixa”, ou seja, buscar novas abordagens para ensinar os conteúdos. Em outras palavras, envolve a busca por linguagens

alternativas a fim de apresentar o mesmo conteúdo, como se fosse uma nova “roupagem” para os tópicos previstos na matriz curricular da escola.

Nas enunciações, observei que as docentes são constantemente impelidas a buscar por mudanças. Considerando os estudos de Dardot e Laval (2016), reconheci que essa busca incessante por mudança representa um dos elementos que contribuem para a formação de um tipo de docente moldado pelas premissas do neoliberalismo e pela nova configuração dada à empresa.

Considerando ainda essa densidade analítica, sinalizei, com base nas entrevistas, algumas semelhanças e diferenças entre o movimento de “fazer diferente” e o conceito de inovação. Observei que uma aula inovadora é descrita por elas como aquela em que se faz algo distinto, algo que vai além das práticas habituais, superando o uso de papel, caderno e quadro negro.

Destaquei que as docentes consideram importante o desenvolvimento de atividades que incorporem o uso de tecnologias educacionais, assim como atividades lúdicas. Além disso, apontam para a necessidade de que os conteúdos sejam atuais, aplicados e tenham relevância em várias áreas do conhecimento, bem como na sociedade em geral.

Constatei que a busca por inovação está para além de pensar apenas em melhorias incrementais, apontando para a necessidade de uma ruptura efetiva com as práticas já consolidadas. Entendi que essa forma de inovação sugere uma inovação disruptiva, que no contexto educacional é conhecida como educação disruptiva. Isso porque ela enfatiza a necessidade de proporcionar uma educação de qualidade capaz de atingir todos os indivíduos e romper com modelos educacionais considerados tradicionais.

Compreendi esse rompimento com as práticas educacionais como um dos resultados da subjetivação das docentes por uma lógica neoliberal e uma lógica de fluidez das demandas do mercado e das relações. Neste contexto, observei que as docentes estão constantemente em um processo de “fazer diferente”, e se veem inseridas em uma lógica na qual cada atividade planejada é de curto prazo e, portanto, precisa ser substituída de forma quase que instantânea.

A segunda densidade analítica surgiu pela recorrência de enunciações que destacavam a necessidade de motivar os estudantes e, assim, sentir-se motivado. Dessa maneira, reconheci a motivação como disparador do movimento de “fazer diferente”. A necessidade de motivação foi considerada pelas entrevistadas um componente essencial da prática docente. Ela foi apontada como uma estratégia de engajamento dos estudantes, inclusive daqueles que enfrentam dificuldades. Esse aspecto pode ser compreendido à luz da lógica da inovação disruptiva, na qual um produto passa a atingir o público dos não consumidores.

Assim, reconheci que as docentes fazem uma tentativa de distinção entre os conceitos de motivação e engajamento. Entendi ainda, com base nas enunciações, que o engajamento pode ser momentâneo, o que indica um interesse momentâneo nas aulas, enquanto a motivação pode perdurar ao longo do tempo.

Depreendi que as docentes reconhecem a sociedade contemporânea em constante mudança e evolução e, portanto, as novas gerações assumem demandas diferentes. Dessa maneira, elas buscam se manter atualizadas, se adaptando às mudanças e se alinhando ao movimento constante de “fazer diferente”. Percebi que as docentes procuram por formações com a finalidade de buscar por estratégias inovadoras e novas teorias educacionais. Observei que elas reconhecem a importância de compreender as estratégias que podem estimular a motivação dos estudantes e, por isso, a busca por conhecimento é fundamental.

Com base nesse alinhamento discursivo, foi possível verificar uma terceira densidade analítica. Nela, passo a identificar as consequências da relação entre o neoliberalismo e a educação, dando enfoque naquelas que estão relacionadas ao movimento de “fazer diferente”.

Assim, observei que a possibilidade de “fazer diferente” muitas vezes está intrinsecamente ligada aos próprios conteúdos e limites impostos pelo sistema educacional. Como já apresentei, esse movimento representa uma oportunidade de romper com paradigmas estabelecidos e práticas consolidadas. No entanto, ele é resultado da condução das condutas, uma vez que se alinha aos discursos de inovação, autogestão e superação de si.

Constatei que as professoras vivenciam paradoxos em sua prática docente. Por um lado, desejam mais tempo para o planejamento, mas ao mesmo tempo sentem que esse movimento é cansativo. Também observei que elas enfrentam o dilema de querer se motivar ao ver os estudantes motivados, mas ao mesmo tempo se sentem cansadas de constantemente estimulá-los a se engajar nas atividades.

Diante desse contexto, foi possível observar que as docentes impõem a si mesmas uma cobrança e sentem culpa quando não conseguem implementar algo diferente. Dessa maneira, concluí que a avaliação de desempenho docente, que costumava ser regulada por autoridades externas, passa a ser moldada por um sistema de autocoerção e autoculpabilização, levando os professores a fazer uma avaliação de seu próprio desempenho.

Alcançar um alto desempenho exige a capacidade de se adaptar constantemente a mudanças. Percebi, portanto, nas falas das docentes, que as mudanças contínuas e os processos burocráticos vividos na escola levam o docente ao cansaço. Nesse contexto, Han (2015) destaca a existência de dois tipos de cansaço: o cansaço por esgotamento e o cansaço fundamental. O

cansaço por esgotamento é exatamente aquele que surge da pressão incessante por desempenho e produtividade, levando ao esgotamento completo e à incapacidade de realizar qualquer coisa.

Tendo ainda como base os estudos de Han (2015), concordei que uma maneira de lidar com o cansaço do esgotamento é se permitir viver o cansaço fundamental, ou seja, aquele que nos permite o resgate do ócio, a prática da negação e o cultivo da atenção plena. Além disso, compreendi o quão importante são as pausas, uma vez que podem ser uma estratégia de equilibrar o ritmo frenético de mudanças sem cair na inércia ou ausência de movimento. Esses momentos de pausa permitem um olhar mais atento, contemplativo e aguçado sobre as estratégias já implementadas, que podem ter se mostrado eficazes em determinados momentos e que, repetidas, podem fazer variar.

Desse modo, encerro a análise das pegadas deixadas ao longo do meu percurso. Percebo que, ao longo desta jornada, percorri um pequeno caminho de escrita, correspondente a aproximadamente⁶¹ 872,8 m. Isso significa que a velocidade média que empreguei na trajetória foi de aproximadamente 374,05 m/ano, o que se traduz a aproximadamente 1 metro por dia. Isso evidencia o quanto dediquei de tempo para apreciar a paisagem e problematizá-la.

Percebo também que algumas dessas pegadas se destacam, deixando marcas mais visíveis e profundas. Essas marcas são exatamente as encruzilhadas ou os desvios que realizei em meu percurso. Nesses pontos específicos, foram necessárias pausas para refletir sobre minha pesquisa e, principalmente, tomar decisões importantes como, por exemplo, escolher os autores que utilizaria para dar sustentação teórica, selecionar as densidades analíticas que mais despertavam minha atenção e que seriam desenvolvidas nesta dissertação.

Isso quer dizer que muitos outros caminhos poderiam ser percorridos, outras densidades analíticas poderiam receber atenção, outras conclusões poderiam ser tiradas. Espero que as minhas pegadas e minha escrita possam contribuir para que outros caminhantes se inspirem e realizem diferentes cortes na fita de Möbius.

Encerro esta dissertação não com pontos finais, mas com reticências na forma de pegadas, como um convite para que aqueles que me acompanharam até aqui explorem outras possibilidades 🐾 🐾 🐾

⁶¹ Distância percorrida se o trabalho fosse destrinchado em uma única linha de palavras. Foram considerados o número de linhas desde o título “O início de uma jornada” até a última palavra deste capítulo, ou seja, consideradas 5.455 linhas (número obtido com a função “contagem de palavras” no Word). Como cada linha tem 16 cm de largura, fiz $5455 \cdot 0,16 = 872,8$ m.

REFERÊNCIAS

A ESTRADA. Intérprete: Cidade Negra. *In: QUANTO Mais Curtido Melhor*. Intérprete: Cidade Negra. Rio de Janeiro: Sony Music, 1998. 1 CD, faixa 5 (4 min).

AMOR interrompido. *In: Criminal Minds: Beyond Bordes*. Criação: Mark Gordon, Nick Pepper e Erica Messer. Direção: Colin Bucksey, Constantine Makris, Félix Enríquez Alcalá, Jeannot Szwarc, Jeremiah S. Chechik, Larry Teng, Laura Belsey, Matt Earl Beesley, Paul A. Kaufman, Rob Bailey, Rod Holcomb, Tawnia McKiernan. [S. l.]: CBS, 2016. 41 min, son., color. Temporada 1, episódio 6. Série exibida pela Star Plus.

ATÉ o fim. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Compositor: Humberto Gessinger. *In: SEM limite*. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 2001. 2 CD, CD 1, faixa 3 (3 min).

AVELINO, N. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 227-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/kKNBtT4w5565CjN37BtNm8q/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BASTOS, J. T. da S. **Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthographico da Lingua Portuguesa**. Lisboa: Livrara Editora, 1912.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BUCHOLZ, S. D. **Conversas ao pé do ouvido: histórias de professoras que ousam fazer diferente**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

CARTWRIGHT, J. H. E.; GONZÁLEZ, D. L. Möbius strips before Möbius: Topological hints in ancient representations. **The Mathematical Intelligencer**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 69-76, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00283-016-9631-8>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CASTRO, E. **O vocabulário de Michel Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEARÁ. **Biomecânica e Cinesiologia**. Fortaleza: Escola Estadual de Educação Profissional, 2010. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/01/massoterapia_biomecanica_cinesiologia.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

CHRISTENSEN, C. M. **O dilema do inovador: quando as novas tecnologias fazem com que grandes empresas falhem**. Boston: Harvard Business School Press, 1997.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na Sala de Aula**: Como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Grupo A, 2012. *E-book*.

CHRISTENSEN, C. M.; RAYNOR, M.; MCDONALD, R. What is disruptive innovation? **Harvard Business Review**, [S. l.], v. 93, n. 12, 2015.

CLARK, L. **Caminhando** | Acervo | Lygia Clark. 1963. Disponível em <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: 18 mar. 2022.

COMO uma onda (Zen-Surfismo). Intérprete: Lulu Santos. Compositores: Lulu Santos e Nelson Motta. *In*: O RITMO do Momento. Intérprete: Lulu Santos. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1983. 1 disco vinil, lado A, faixa 4 (3 min).

CORAZZA, S.; SILVA, T. da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 25 abr. 2022.

COVERLEY, M. **A arte de caminhar**: o escritor como caminhante. Trad. Cristina Cupertino. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CUNHA, C. M. **Filosofia-Rizoma**: metamorfoses do pensar. Curitiba: CRV, 2011.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 219-226.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. 1995. Disponível em: https://clinicand.com/wp-content/uploads/2021/02/Gilles_Deleuze_Claire_Parnet_Abeced_rioz-lib.org_.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Destques). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 18 maio 2023.

Dicionário Informal. **Colocar os pingos nos is**. 2014. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/colocar+os+pingos+nos+is/>. Acesso em: 18 maio 2023.

DISRUPTIVO. *In*: DICIONÁRIO Online Priberam de Português. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/DISRUPTIVO>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DUARTE, C. G.; FLOR, V. T.; SARTORI, A. S. T. A escola como espaço de liberdade: um olhar foucaultiano para o ensino de matemática. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: SBEM, 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6922_3244_ID.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

FARIA, J. E. S. **Educação Matemática, Teatro e Matemática Escolar**: problematizações foucaultianas. 2020. 144 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216421/PECT0448-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 maio 2023.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FOUCAULT, M. “Est-il donc important de penser?” **Libération**, [S. l.], n. 15, p. 21-24, 1981. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867822/mod_resource/content/1/Ent%C3%A3o%20C3%A9%20importante%20pensar_1981.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Estética**: Literatura e Pintura, Música, Cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **Empreendedorismo e inovação**. 2023. Disponível em: https://lms.ev.org.br/mps/Custom/Cds/COURSES/3106-EMPR_INOV/pag/1_2_3.html. Acesso em: 12 out. 2022.

GADELHA, S. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. *In: RESENDE, H. de. (org.). Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 227-245.

GROS, F. **Caminhar, uma filosofia**. São Paulo: É Realizações Editora, 2010.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A (auto)exploração do sujeito em rede digital: a liberdade em crise? **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cM7ZdZT7HyhM3K5mnLkBnVr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

HAN, B.-C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERÁCLITO. **Fragmentos (Sobre a natureza)**. Tradução de José Cavalcante de Souza. 2016. Disponível em: <https://farofafilosofica.wordpress.com/2016/12/12/heraclito-fragmentos-da-natureza-em-pdf-para-download/>. Acesso em: 04 set. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Grupo A, 2015. *E-book*.

KNÖPKER, M. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”**: um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente. 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182610/001077075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mar. 2022.

LADEIRA, J. de G. (org.). **Antologia de Contos**: Contos Brasileiros Contemporâneos. São Paulo: Salamandra, 2005.

LARROSA, J. A libertação da liberdade. *In*: BRANCO, G. C.; PORTOCARREIRO, V. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179260/>. Acesso em: 09 out. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. Trabalho imaterial e subjetividade. *In*: LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-42.

LIPOVETSKY, G. A crise do futuro: Entrevista com Gilles Lipovetsky. **Instituto Humanitas Unisinos**, [S. l.], 05 set. 2012. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/172-noticias/noticias-2012/513183-a-crise-do-futuro-entrevista-com-gilles-lipovetsky>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LONGO, F. **A Docência em Matemática nos Anos Iniciais**: enunciados que a constitui. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188398/001086984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

M. C. ESCHER. **Mathematical**. ©2023. Disponível em: <https://mcescher.com/gallery/mathematical/#>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MANSANO, S. R. V. Transformações da subjetividade no exercício do trabalho imaterial. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 2, p. 512-524, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844629016>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MARTIGNONI, L. **A ideologia do empreendedorismo na política educacional para a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, J. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MICROPOWER. Entenda o conceito de heutagogia e sua função no treinamento de equipes. 2020. Disponível em: <https://micropowerglobal.com/conceito-de-heutagogia/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MICROPOWER. **Quem somos**. 2023. Disponível em: <https://micropowerglobal.com/micropower/quem-somos/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MUSEUM OF MODERN ART [MoMA]. **Lygia Clark: Caminhando (Walking)**. 1963. 1963. Disponível em: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MUSSAK, E. **Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

NEOFILIA. In: DICIO: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/neofilia/>. Acesso em: 04 set. 2023.

O QUE é Inovação Disruptiva. [S. l.: s. n.]. 2020. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal EducaMind. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BMd6G7IWTOQ>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARMÊNIDES. **Da Natureza**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Da_natureza/Xlq3y927T2UC?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PP1&printsec=frontcover. Acesso em: 04 set. 2023.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRINI, S. G. M.; WANDERER, F. A publicação Educação em Revista e o empreendedorismo: processos de individualização e singularização dos aprendentes. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 66, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30165/16686>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PIRES, D. Fazer diferente: desafio para lideranças. **Instituto Livres**, [S. l.], 17 nov. 2021. Disponível em: <https://institutolivres.org.br/fazer-diferente/>. Acesso em: 03 abr. 2022.

PIRES, L. F. R. **A influência da ideologia neoliberal na educação básica e nas tendências em educação matemática**: projetos de formação em disputa. 2022. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48871>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto - Crátilo. Belém: UFPA, 1973. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/101>. Acesso em: 04 set. 2023.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 73-96, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309/5541>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PRECIADO, P. B. La izquierda bajo la piel. In: ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo. n-1 Editora, 2018. p. 11-21.

QUESNAY, F. Máximas do governo econômico. In: QUESNAY, F. (org.). **Quadro econômico dos fisiocratas**. São Paulo: Victor Civita, 1983.

RESENDE, H. de. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: RESENDE, H. de. (org.). **Michel Foucault**: A arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-94.

ROLNIK, S. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Editora, 2018.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+ análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 111-132.

SANTOS, J. D. **Formação Continuada**: cartas de alforria & controles reguladores. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SANTOS, S. A. **Docen ciç ação**: Do Dual ao Duplo da Docência em Matemática. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2015. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131918/000981932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SARAIVA, K. Inclusão Digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 922-941, 2016. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v18n4/1676-2592-etd-18-04-00922.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009.

SARTORI, A. S. T. **O lúdico na Matemática Escolar**: Efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo. 2015. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SARTORI, A. S. T.; DUARTE, C. G. O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interloquções com o neoliberalismo. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 53-69, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/VYp4ttySPHbbmjJfSRMTBvk/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio 2023.

SCHMIDT, M. L. G. *et al.* A construção da fita de Moebius: repercussões com professores readaptados. **Revista Trabalho [En]Cena**, Palmas, v. 6, p. 372-392, 2021.

SECURATO, J. C. **Onlearning**: Como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem. São Paulo: Saint Paul Editora, 2017.

SEGAWA, Y. *et al.* Synthesis of a Möbius carbon nanobelt. **Nature Synthesis**, [S. l.], v. 1, p. 535-541, 2022. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s44160-022-00075-8>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SEVERO, A. C. *et al.* Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder de B-C Han – Resenha. **Cadernos de PsicologiaS**, Curitiba, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/psicopolitica-o-neoliberalismo-e-as-novas-tecnicas-de-poder/>. Acesso em: 31 maio 2023.

SILVA, R. M. A. A. **A lógica do neoliberalismo no documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”**: uma cartografia. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SILVA, R. M. da. **Do caminhar que imagina, do imaginar que constrói**: a potência da imaginação na construção de cotidianos urbanos. 2017. 295 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SOLNIT, R. **A história do caminhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SZEW CZYK, S. B. O. **O Formar e o Qualificar**: o PROFMAT e o professor de Matemática em tempos de neoliberalismo. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172634/001060082.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2023.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Biblioteca de Matemática. **Karl Friedrich Gauss**. [s.d.]. Disponível em:
<https://www.uc.pt/fectuc/dmat/departamento/bibliomat/servicos/matematicos/Gauss-KF>.
Acesso em: 26 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL [UFRGS]. **Plano de Ensino da disciplina Análise e problematização de artigos em Educação em Ciências e Matemática**. 2022. Disponível em:
https://moodle.ufrgs.br/pluginfile.php/4846683/mod_resource/content/1/PLANO%20DE%20ENSINO.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e Educação: Os Desafios do Precariado. *In*: RESENDE, H. de. (org.). **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 33-44.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1635/1518>. Acesso em: 25 abr. 2023.

VIANA, M. Na Folha, o mundo desorientado da faixa de Möbius. **Instituto de Matemática Pura e Aplicada**, [S. l.], 25 nov. 2020. Disponível em: <https://impa.br/noticias/na-folha-o-mundo-desorientado-da-faixa-de-mobius/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

WEINHEIMER, G. **Rastros da governamentalidade e da contraconduta neoliberais na escola pública contemporânea**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197054/001097192.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 abr. 2022.

WIKIMEDIA COMMONS. **File:Aion mosaic Glyptothek Munich W504.jpg**. 2007. Disponível em:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aion_mosaic_Glyptothek_Munich_W504.jpg. Acesso em: 30 maio 2022.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) A quanto tempo atua como docente de matemática?
- 2) Atuaste em quais redes de ensino (público ou privado)?
- 3) De acordo com as suas percepções como defines o termo “autonomia docente”?
- 4) Analisando a sua prática docente consideras que tens autonomia de planeamento?
- 5) Quais os principais documentos que norteiam o seu planeamento?
- 6) Acreditas que estes documentos interferem diretamente no seu planeamento e em sua prática docente?
- 7) Tens interesse em promover mudanças curriculares? Consideras que tens esta autonomia em sua atuação com docente?
- 8) Tens interesse em promover mudanças em sua prática como docente? Consideras que tens esta autonomia?
- 10) Considerando a sua atuação como docentes, acreditas que algumas práticas foram reguladas por discursos de um sistema capitalista-neoliberal-financeirizado?
- 11) Quais as características que você considera importantes em uma aula de qualidade?
- 12) O que tens a dizer sobre o termo “planejar uma aula diferente”?
- 13) O que tens a dizer sobre os termos “fazer diferente” e “aulas inovadoras”?
- 14) Você considera que suas aulas são “diferentes” ou “inovadoras”?
- 15) O que te motiva a preparar o seu planeamento?
- 16) O que te motiva a ser professor?
- 17) Se tivesses que descrever a sua prática docente, quais as características que estariam mais presentes nesta descrição?
- 18) Quais as principais habilidades que um discente necessita nos tempos em que vivemos? Por que acreditas que estas habilidades são fundamentais?
- 19) Acreditas que o ambiente escolar tem preparado os alunos para a vida fora da escola?
- 20) Acreditas que o seu planeamento dá conta das habilidades que descreveste anteriormente?