

# Base Nacional Comum Curricular e a constituição da professora gerencialista

*National Common Curricular Base and the constitution of the managerial teacher*

DOI:10.18226/21784612.v29.e024022

Fernanda Wanderer<sup>1</sup>

Betina Wiebusch Faleiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo problematiza a implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica. É fruto de uma pesquisa que teve como objetivo geral examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas de um município gaúcho. As bases teóricas que sustentaram esta investigação vinculam-se ao conceito-ferramenta que Michel Foucault denominou de governamentalidade, amparadas por contribuições de autores e autoras pós-estruturalistas. O material empírico constitui-se em enunciações de dez educadoras sobre suas práticas escolares, mobilizadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições em que atuavam, no ano letivo de 2020. Essas enunciações foram obtidas por meio da realização de entrevistas individuais que, posteriormente, foram transcritas em sua totalidade. A estratégia analítica utilizada para operar sobre esse material foi a análise do discurso, como proposto por Michel Foucault. Os resultados encontrados mostram a possibilidade de constituição de uma nova professora, cujo ofício passa a ser reduzido a aprender e a ensinar habilidades e competências com interesse no “saber-fazer”, transformando-a em uma técnica que reproduz pacotes pedagógicos para atender as demandas da sociedade neoliberal. Nesse viés, o modo de ser docente gerado pela efetivação da Base Nacional Comum Curricular pode ser pensado como um sujeito incitado a ser flexível ao gerencialismo educacional que, tendo lhe retirado a possibilidade de conhecer, planejar, traçar objetivos, definir conteúdos e escolher metodologias, vai corroborando para a destruição dos sistemas ético-profissionais que deveria prevalecer nas escolas, contribuindo para a sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UNISINOS). Mestre em Educação (UNISINOS). Licenciada em Matemática (UFRGS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: fernandawanderer@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação. E-mail betina.faleiro@hotmail.com.

**Palavras-chaves:** BNCC; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Escolas privadas; Professora.

**Abstract:** The article problematizes the implementation of the National Common Curricular Base in Basic Education. It is the result of research whose general objective was to examine the effects produced by the implementation of the National Common Curricular Base in teaching in the Early Years of Elementary Education in private schools in a municipality in the state of Rio Grande do Sul. The theoretical bases that supported this investigation are linked to the concept-tool that Michel Foucault called governmentality, supported by contributions from post-structuralist authors. The empirical material consists of statements by ten educators about their school practices, mobilized by the implementation of the National Common Curricular Base in the institutions in which they worked, in the 2020 school year. These statements were obtained through individual interviews that were subsequently transcribed in their entirety. The analytical strategy used to operate on this material was discourse analysis, as proposed by Michel Foucault. The results found show the possibility of constituting a new teacher, whose craft is now reduced to learning and teaching skills and competencies with an interest in “know-how”, transforming it into a technique that reproduces pedagogical packages to meet the demands of neoliberal society. In this bias, the way of being a teacher generated by the effectiveness of the National Common Curricular Base can be thought of as a subject incited to be flexible to educational managerialism that, having taken away the possibility of knowing, planning, tracing objectives, defining contents and choosing methodologies, corroborates the destruction of ethical and professional systems that should prevail in schools, contributing to their replacement by competitive business systems.

**Keywords:** BNCC; Early Years of Elementary School; Private schools; Teacher.

## Introdução

O artigo é fruto de uma pesquisa realizada com o objetivo de examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas de um município gaúcho. Em especial, o trabalho analisou as formas de ser docente constituídas pela efetivação da BNCC. Para atingir esse objetivo, foram examinadas enunciações de educadoras sobre as práticas escolares mobilizadas pela Base. Os aportes teóricos encontram-se nas contribuições do filósofo francês Michel Foucault, basicamente,

nos estudos relacionados aos conceitos da governamentalidade e da análise do discurso.

Ao sustentarmos-nos no pensamento foucaultiano, buscamos apoio em Veiga-Neto (2005, p. 18) quando destaca que “Foucault não é um salvacionista, na medida que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”. O filósofo representa, para Veiga-Neto (2005), um grande estimulador, que nos traz detalhados estudos históricos com os quais constrói ferramentas analíticas que podem ajudar em nossas pesquisas, principalmente naquelas vinculadas à Educação. Poderíamos dizer que as ferramentas foucaultianas possibilitam-nos suspeitar e problematizar. “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (Foucault, 1995, p. 256). É justamente com o intuito de suspeitar e problematizar a implementação da BNCC nas escolas que usamos o pensamento de Foucault para realizarmos a presente pesquisa.

Na área da Educação, uma das ferramentas foucaultianas mais utilizadas, recentemente, é a governamentalidade. De acordo com Veiga-Neto (2013, p. 22), Foucault cunhou esse termo para designar “aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governo, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros”. É na obra *Segurança, Território e População* que Foucault (2008) desenvolve a proveniência desse conceito, mostrando as formas pelas quais o governo utiliza a população para agir sobre ela, visando à condução de suas condutas. De forma mais específica, o filósofo cunha o termo “governamentalidade” para referir-se ao “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem o alvo principal a população” (Foucault, 2008, p. 143).

Seguindo essa discussão, Costa (2009) afirma que a governamentalidade busca conduzir estrategicamente as ações e as condutas dos indivíduos, programando e controlando suas formas de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmos. Explicita o autor: “essa exigência do novo capitalismo de mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um, não é outra coisa

senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal” (Costa, 2009, p. 180).

Estudos recentes envolvendo a governamentalidade na área da Educação são relevantes para ajudar-nos a problematizar a BNCC e suas formas de conduzir as condutas dos sujeitos da educação, como mostram Silva, Silva e Vasques (2018), Lockmann e Machado (2018) e Schuler (2016). Silva, Silva e Vasques (2018), que analisam as formas de governamentalidade descritas nas mais variadas artes de governar praticadas desde a Modernidade, as quais incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si e do governo dos outros. Apontam, assim, as políticas de avaliação de larga escala, por exemplo, como um artefato que visa responsabilizar professores e sistemas de ensino pelos resultados. “Ao individualizar a responsabilidade/culpa pelos resultados, o Estado fomenta uma cultura de competição, já que as famílias passam a escolher as escolas para seus filhos de acordo com os ‘melhores’ resultados obtidos nos processos avaliativos” (Silva; Silva; Vasques, 2018, p. 18).

Outro trabalho relevante foi realizado por Lockmann e Machado (2018), destacando que as políticas públicas empreendidas pelo Estado brasileiro, como a BNCC, convocam a educação como meio de solução para problemas econômicos, sociais e de empregabilidade. As autoras destacam que, ao chamar outros sujeitos sociais como responsáveis por um projeto educacional, envolvendo a afirmação da desqualificação dos profissionais da Educação, “abre-se um perigoso chamamento de todos – ou de qualquer um – para engajar-se em tal proposta salvacionista da nação e efetivar práticas educativas” (Lockmann; Machado, 2018, p. 150).

Podemos afirmar que, nessa conjuntura, emerge a homologação da BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2018. Pautada por altas expectativas de aprendizagem para que “o Brasil possa avançar”, constituiu um documento que serve como diretriz para a construção dos currículos da Educação Básica das redes públicas e privadas do país. Embora negue a sua natureza curricular, a BNCC é descrita como um documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades esperados de todos os alunos ao longo da escolaridade básica. Nesse panorama, podemos pensar nas constituições de alunos e

professores que vão sendo gestadas pelos discursos que circulam na esfera educacional. Nosso estudo foca o sujeito educador que acaba sendo posicionado, pelas políticas curriculares atuais, como a BNCC, como desqualificado, oriundo de fracassos escolares e mal preparado.

Nessa direção, esta investigação encontra fortes relações com o estudo de Schuler (2016), que problematiza a docência e seus modos de existência na contemporaneidade. A pesquisadora considera a educação como uma política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação. A partir das teorizações de Foucault, destaca que o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora de lugares que a produzem como tal e que esses discursos, ao operarem o desmanche da identidade docente, reverberam nos modos da sua existência e nos seus efeitos de subjetivação (Schuler, 2016). De acordo com a autora, o exercício dessa reflexão poderia levar-nos a pensar nos modos como estamos sendo convidados, incitados, coagidos a reconhecermos-nos e a “fazermos de nós mesmos um objeto a ser formado, pensado, falado, revelado, fixado quanto à docência” (Schuler, 2016, p. 138).

Esta pesquisa transita por campos teóricos que até aqui apresentamos, tendo como foco examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas de um município gaúcho. Na próxima seção, abordaremos os caminhos metodológicos trilhados para a produção e exame do material empírico.

### **Bases Metodológicas**

Em termos metodológicos, a pesquisa pode ser descrita como pós-crítica, no sentido atribuído por Paraíso (2012). Para a autora, as teorias pós-críticas não possuem um método indicado para realizarmos nossas investigações, é necessário abertura para o novo, impedindo que os resultados apoiem-se em discursos fixos sobre o certo ou o errado. Essa espécie de *desconstrução* metodológica oferece-nos outros modos de problematizar, questionar e tensionar práticas discursivas apresentadas pelo material de pesquisa. Paraíso (2012) busca em Foucault a ideia de que não existe “a verdade”,

mas “regimes de verdades”, que são operados por discursos que circulam na sociedade como verdadeiros. A autora aponta também que os discursos que produzimos com nossas pesquisas são gerados a partir daquilo que conseguimos enxergar com as ferramentas teórico-metodológicas que escolhemos para operar.

O material de pesquisa analisado neste artigo constitui-se por enunciações de 10 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede privada de um município gaúcho, geradas por meio de entrevistas on-line. Para conseguirmos acesso às educadoras, contatamos as direções das escolas privadas do referido município questionando sobre o interesse em integrar o trabalho. Após o aceite das professoras, obtivemos, por parte da direção das instituições, seus nomes e contatos.

Conversamos individualmente com cada uma delas, buscando agendar o melhor horário para as entrevistas, que seria realizada pela plataforma *Google Meet*, em função de estarmos vivendo os efeitos da Covid-19. Cada encontro foi organizado respeitando a sugestão de horário indicada pela entrevistada, apresentando-lhe (de forma virtual) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No início de todas as entrevistas, foi-lhe solicitada a autorização para a gravação da sua fala. Participaram da pesquisa dez professoras que atuavam, em 2021, do 1º ao 5º ano, aqui identificadas pelos nomes fictícios de: Lúcia, Rosa, Maria, Marisa, Júlia, Paula, Helena, Márcia, Danna e Ana. Suas idades variavam de 25 a 47 anos. O tempo de atuação no Magistério também era bem diverso: de cinco a 27 anos. Suas formações acadêmicas abrangiam Curso Médio de Magistério com Graduação nas áreas da Licenciatura, mas com predomínio na Pedagogia.

Os eixos que guiaram a entrevista foram: a) Entendimentos sobre a BNCC, primeiras informações sobre o documento e a sua relevância para a educação. b) Discussões sobre a BNCC nas escolas em que atuam. c) Mudanças que a BNCC trouxe para o currículo escolar e para os planejamentos da escola. d) O perfil do professor que passa a adotar e seguir a BNCC. Santhiago e Magalhães (2020) observam que há razões culturais que validariam o formato de produção de dados em ambientes remotos, já que “relações sociais, pessoais ou institucionais vêm mudando substancialmente com os relacionamentos *on-line* ou mediados por máquinas. A presença

física não é mais um critério de definição do que se considera uma relação social” (Santhiago; Magalhães, 2020, p. 2).

Os impactos da pandemia da Covid-19 tornaram essa discussão emergente, o que provoca a necessidade de refletir sobre a possibilidade de realização de entrevistas produzidas no ambiente digital, sem entrarmos nas definições sobre a melhor ou pior metodologia. Por fim, mas sem o intuito de encerrar essa discussão, concordamos com Santhiago e Magalhães (2020) quando manifestam que, para além da ideia de aderir euforicamente ou recusar radicalmente a entrevista on-line como forma de operacionalizar a produção do material de pesquisa, há outras questões a considerar. Destacamos a responsabilidade com a criação e a preservação de novas fontes, a atenção e o respeito em relação ao entrevistado, a garantia de pluralidade de ideias, a compreensão das circunstâncias da entrevista, dentre outros tantos pontos que constituem uma pesquisa de qualidade, lembrando que, em pesquisa eticamente responsável, essas premissas sempre deverão estar presentes, seja em ambiente real, seja em ambiente virtual.

A estratégia analítica usada para operar sobre as enunciações das educadoras foi a análise do discurso, no sentido proposto por Foucault (1987). Para o filósofo, podemos pensar no discurso como uma prática que não só descreve um cenário por meio de palavras e significados, como também cria uma realidade possível, produzindo os sujeitos para operarem nesse cenário. A partir de Foucault (1987), podemos pensar que os discursos são feitos de signos, porém, usam muito mais do que esses signos para representar as coisas ditas ou escritas. É justamente esse *mais* que a análise do discurso quer fazer aparecer.

De acordo com Ferreira e Traversini (2013, p. 3), a elaboração dos discursos não se dá em um campo deserto, sem relação com o contexto em que se vive naquele momento, mas “traz para a arena social, disputas, imposições pelo que é válido ou não”. Ainda nessa discussão, os autores relembram o que Foucault ensinou sobre praticarmos o exercício de suspensão em relação às sínteses discursivas naturalizadas pelo mundo social, não para negá-las, mas para trazer a discussão à mesa de debate e mostrar que os discursos

resultam de uma complexa teia de poderes que permite pensar de um certo modo em um determinado momento.

Veiga-Neto (2005) enfatiza que, para compreender melhor o que Foucault descreve como discurso, é importante entender a atribuição que ele dá para a linguagem. “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (Veiga-Neto, 2005, p. 107). O filósofo vai além de uma perspectiva de julgamento do que deve ser dito ou excluído e propõe uma discussão mais interessante e produtiva, indagando os “processos que estabelecem uma verdade, pois é aí que se dão a arbitrariedade e a violência da exclusão” (Veiga-Neto, 2005, p. 125). Nessa esteira, ao examinarmos as enunciações das professoras que participaram desta investigação, não atribuímos juízo de valor sobre suas ideias e práticas escolares, mas buscamos, simplesmente, pelas verdades que passam a ser estabelecidas por elas sobre a implementação da BNCC em suas escolas. O resultado desse exercício analítico será apresentado a seguir.

### **Implementação da BNCC e os modos de ser professora**

Nesta seção, ocupamo-nos com as reflexões sobre a constituição de uma nova professora, convocada constantemente a adaptar-se às demandas impostas pela implementação da BNCC. Inicialmente, evidenciamos como as docentes descrevem sua atuação a partir da efetivação da Base nas escolas:

Não tem Base que muda professor, não tem Base que muda aluno. Pode mudar a didática, mas não muda escola, não muda aluno, e nem professor. Depois de chorar, ficar deprimida e dar risadas, eu encarei, mas tem colegas que até hoje não aceitaram de alguma forma. Então assim, a Base não vai mudar o jeito do professor. Sim, ela pode te dar um norte diferente, mas se o professor não quiser mudar, ele não vai mudar (Paula, 2021, entrevista oral).  
Acredito que a Base seja um documento importante para esse momento, em função de que as crianças estão vindo diferentes do que vinham há um tempo. Elas querem saber o porquê das coisas de uma forma diferente. Então, a gente sabe que, quando éramos estudantes, não tínhamos tanto acesso às informações. Então, eu acho que a Base vai ligar essas informações para que a aprendizagem faça mais sentido para as crianças (Maria, 2021, entrevista oral).

Penso que a Base exigiu uma reconstrução do planejamento do ano letivo, mas nem sempre vou conseguir trabalhar tudo, porque não posso “enfiar goela abaixo” os conteúdos, pois preciso tornar o ensino prazeroso para os meus alunos (Helena, 2021, entrevista oral).

O professor que sai da Pedagogia ainda tem muito a buscar para atender a demanda deste aluno que está chegando para nós (Júlia, 2021, entrevista oral).

Os fragmentos mostram o novo modo de ser docente que visa à espontaneidade do aluno, incitando pedagogias ativas, lúdicas e atraentes. Frases como “as crianças estão vindo diferentes do que vinham há um tempo” e “elas querem saber o porquê das coisas de um modo diferente” convocam a professora a atuar de outros modos, preocupando-se com “aprendizagem que faça mais sentido para as crianças”, pois “não posso ‘enfiar goela abaixo’ os conteúdos”, precisando estar capacitada para “atender a demanda deste aluno que está chegando para nós”.

As educadoras afirmaram que as mudanças na educação são necessárias, porque os alunos “são outros” e a sociedade demanda uma escola diferente. Lipovetsky (2020) analisa esse cenário, apontando que, em nome do respeito à personalidade da criança, à sua autonomia e ao seu pleno desenvolvimento, a educação vem eliminando as coerções escolares tradicionais, frustrações, dificuldades, fracassos e outros sentimentos de mal-estares. Na contemporaneidade, o professor deve seduzir os seus alunos em troca da imposição autoritária dos saberes. De acordo com o autor, o ensino convoca o docente a tornar as aulas atrativas, capaz de estimular o desejo de aprender e, sob o imperativo da sedução, a escola deve transformar-se em espaços de prazer e liberdade. Compreendemos que essa perspectiva de educação, sob a qual todos os processos focam no aluno como centro do sistema educativo e no professor como um facilitador, podem silenciar o ensino.

Nesse viés, Lipovetsky (2020) afirma que não se trata de enaltecer as pedagogias modernas, mas de resgatar a perspectiva da educação com foco no ensino e no professor, segundo a qual a aquisição de saberes abstratos e eruditos exige esforços perseverantes, disciplina intelectual e repetição de exercícios muitas vezes cansativos por parte do aluno. “Nem tudo pode ser lúdico e atraente: o trabalho difícil, metódico e organizado dos alunos é

necessário para transmitir o patrimônio dos saberes e desenvolver as capacidades de inteligência de todos” (Lipovetsky, 2020, p. 323). O autor aponta que o ofício de professor deve ser, antes de mais nada, promover a capacidade de elevação dos recursos intelectuais e ampliação da capacidade de análise e reflexão de todos.

Para além dessa análise, as professoras entrevistadas afirmam que “as crianças estão vindo diferentes” e que lhes cabe desenvolver competências para atender essas novas demandas. Ao refletir sobre esse modo de narrar os alunos, revisitamos a obra de Sibilia (2015) intitulada *O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos de das almas à luz das tecnologias digitais*. A autora examina a passagem de um mundo em que a máquina (sociedade industrial) era o princípio de ordem, potência e regularidade, para outro, em que os seres humanos são compelidos a sintonizar-se com os mecanismos de controle e poder do capitalismo global (sociedade do consumo). Nesse viés, a pesquisadora aponta que, para construir socialmente o produtor disciplinado da era industrial, foi necessária uma complicada operação política, aprisionando os indivíduos num determinado regime de poder, submetendo-os a um conjunto de regras e normas capazes de fixar os corpos e as subjetividades ao aparelho de produção capitalista (Sibilia, 2015).

No capitalismo contemporâneo, os indivíduos são controlados por uma imensa capacidade de processamento digital que consome forças vitais, lançando e relançando no mercado, a todo momento, novos produtos, serviços e subjetividades. Desses modelos subjetivos efêmeros (Sibilia, 2015), fazem parte os alunos, que, em diferentes momentos históricos, vão sendo subjetivados pela forma de vida da sociedade. Na passagem da modernidade para a contemporaneidade, aquele aluno disciplinado passou a ser o consumidor controlado, o sujeito empresarial. Nessa perspectiva, o professor também vai ajudando a operar a constituição dessas novas subjetividades, enquanto seu ofício seria de ajudar os alunos a descobrir que estão sendo levados a servir.

A análise empreendida das enunciações das educadoras evidenciou que as escolas buscaram terceirizar as formações docentes para implementarem a BNCC, possibilitando pensar quanto tal política educacional potencializa um tipo de formação que reafirme a docência tutelada.

A gente trabalha com a assessoria da SM – Educacional. No início, a escola nos orientou que cada um fosse lendo o documento na sua área de atuação e depois planejamos sob a orientação da SM (Rosa, 2021, entrevista oral).

Aqui, na escola, temos assessoria pedagógica com a SM Editora. Ela coordenou toda essa parte de pesquisa e palestras e deu também toda a assessoria de como fazer a reformulação dos planos, toda a orientação veio da Editora SM (Paula, 2021, entrevista oral).

A nossa instituição fechou parceria com uma professora universitária e a Rede criou uma Base própria a partir da BNCC. Por volta de agosto de 2018, começamos o processo de formação e, inicialmente, buscamos desconstruir a ideia de objetivos, como estávamos acostumados a trabalhar, para, de fato, começar a pensar em desenvolver habilidades e competências nos alunos. A gente pensava no ideal de aluno da Rede e ia analisando série por série quais as habilidades necessárias para se ir chegando nesse ideal. [...] Nossos encontros de formação foram em Porto Alegre, onde toda a rede se reunia com representatividades de cada escola. Foi um trabalho bem rico, quando a gente se debruçou sobre a Base e precisamos treinar nosso pensamento para pensar em habilidades e não mais em objetivos (Júlia, 2021, entrevista oral).

Fizemos algumas flexibilizações sim, mas era mais no quesito de como abordar, pois éramos incentivados, na formação, a pensar muito na habilidade que queríamos desenvolver e a partir dos eixos temáticos tínhamos que pensar na habilidade fundamental para aquele ano (Helena, 2021, entrevista oral).

Os fragmentos evidenciam que as escolas sentiram necessidade de buscar uma orientação ou uma parceria que legitimasse as práticas de implementação da BNCC. A partir de expressões como “ela coordenou toda essa parte de pesquisa e palestras e deu toda a assessoria de como fazer”; “buscamos desconstruir a ideia de objetivos” e “precisamos treinar nosso pensamento para pensar em habilidades e não mais em objetivos”, é possível evidenciar que, durante as formações (capacitações), as professoras são (re)construídas para serem técnicas e não profissionais capazes de julgamento crítico e reflexivo, uma vez que se viram coordenadas, orientadas e gerenciadas a agirem de um determinado modo para cumprir metas.

Ball (2005) aponta que o gerencialismo tem sido o principal meio de inserção de poder não só no privado, mas, principalmente, no setor público. “O gerencialismo desempenha o importante

papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544). Segundo o autor, o trabalho do gerente é convocar seus trabalhadores a sentirem-se responsáveis pelo bem-estar da organização, buscando inculcar performatividade na alma do trabalhador. Destarte, as técnicas de performatividade estão sempre em movimento e, por isso, nunca serão alcançadas, pois não respeitam jornada de trabalho e são incansáveis e impossíveis de satisfazer.

As docentes foram incentivadas a pensar no “ideal de aluno da Rede”, possibilitando evidenciar práticas de sala de aula cada vez mais flexíveis, sendo remodeladas para responder às novas demandas externas. Ball (2005) afirma que, em cada tecnologia de política de reformas, estão inseridos determinados novos valores e novas identidades. Segundo o autor, outra questão importante para tensionar está imbricada no controle docente, pois, à medida em que os professores são transformados em técnicos/produtores/fornecedores, também ficam sujeitos à avaliação e à análise periódica de desempenho.

E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação. Elas não nos determinam, mas nos capacitam especificamente. [...] Há a possibilidade de um eu triunfante (Ball, 2005, p. 547).

No excerto que segue, apresentamos, em termos gerais, como uma das professoras acaba sendo inserida nessa lógica competitiva, do “eu triunfante”.

Aqui, no colégio, a gente não faz essas provas de avaliações externas (Ana, SAEB), então, a gente não sabe se está conseguindo cumprir todos os objetivos. Esses medidores seriam importantes para sabermos se estamos no caminho certo, porque, no fim, o planejamento fica muito em nossas mãos (Danna, 2021, entrevista oral).

Ao manifestar o desejo de também participar das avaliações externas do MEC, porque “esses medidores seriam importantes para saber se estamos no caminho certo”, a professora evidencia estar inserida na lógica da performatividade pelo empenho com

que tenta corresponder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas. Nesse viés, Ball (2005, p. 548) afirma que “os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico o gerente”. O autor alerta que essa mudança de identidade do professor apoia-se e ramifica-se na preparação não intelectualizada desse profissional, mas com base na competência.

Trombetta e Luce (2021, p. 1.276) corroboram com Ball, afirmando que o novo modo de ser professor produz um sujeito colonizado, envolto pela performatividade e pela flexibilidade, um seguidor de normas, “pois o que conta na prática profissional é satisfazer as decisões tomadas externamente geralmente relacionadas ao cumprimento de metas”. Compreendemos que a performatividade é a busca pela visibilidade, na qual o professor e a escola vivem em constante julgamento, pois as informações coletadas são registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*.

Nesse fluxo contínuo de novas necessidades, expectativas e indicadores, os professores vão se tornando inseguros, sem saber se estão fazendo o suficiente, se estão fazendo a coisa certa, tanto quanto os outros ou tão bem quanto os outros, numa busca infundável pela perfeição (Ball, 2005). Percebemos que as respostas ao fluxo de informações têm gerado sentimentos como: culpa, incerteza, instabilidade e emergência de uma nova subjetividade, que precisa ser construída a partir de parcerias externas. Nesse viés, o desejo de controle dos docentes para a implementação eficaz da BNCC propaga uma política de desconfiança, que pressupõe que os professores devem ser vigiados (avaliados) para fazerem bem o seu trabalho, e incentivados a trabalhar por recompensas, por meio de premiações advindas de publicações de casos de sucesso. Aponta o documento:

Por se constituir em uma política Nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área - CNE, Consed e Undime. [...] A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também fomento a inovação e a disseminação de casos de sucesso [...] (Brasil, 2018, p. 21).

Nessa via de ações, na qual os professores devem ser tutelados, é que se constitui a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Com a seleção e a organização dos conteúdos já definidas para a construção do currículo, resta, a partir de então, garantir que o professor faça esse currículo acontecer, independentemente de qualquer discussão. Desse modo, o professor é incitado a abandonar suas crenças para constituir-se um novo sujeito.

Essa questão fica evidenciada quando uma das professoras entrevistadas diz sentir necessidade das avaliações externas do MEC por não se sentir segura em seu ofício, para o qual buscou estudo e formação durante quatro ou cinco anos, apontando que a educação “fica muito nas mãos dos professores”, podendo comprometer as metas que visam atender a demanda da sociedade. Pires e Cardoso (2020) indicam que medir a qualidade da educação e, por extensão, do professor, a partir do êxito nas avaliações padronizadas, elaboradas em parceria com organizações internacionais preocupadas com o desenvolvimento econômico do país, é uma forma de governar que funciona como tecnologia do eu. Essa responsabilização do docente pelo resultado nessas avaliações (sempre abaixo do esperado) justifica os problemas da sociedade brasileira e, assim, o teor salvacionista da BNCC, que “pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta” (Pires; Cardoso, 2020, p. 79).

“Então, agora, a gente sabe quais as habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada ano, o que eu tenho que ensinar para os alunos” (Ana, 2021, entrevista oral). O fragmento em destaque aponta para o teor salvacionista da BNCC, quando a professora afirma que “agora, a gente sabe” ou agora eu sei “o que eu tenho que ensinar para os alunos”. Desse modo, compreendemos que as reformas curriculares esvaziam o ofício de professor para que, em seu lugar, seja colocado “um técnico/prático incumbido de executar um currículo padronizado, detalhado em competências e habilidades nas quais os estudantes devem ser capacitados, dentro dos critérios gerencialistas e performativos [...]” (Trombetta; Luce, 2021, p. 1.278).

Os autores afirmam que esse novo profissionalismo produz um professor constituído pela performatividade e pela resiliência, que precisa seguir as regras, pois, na prática profissional, o que conta é satisfazer as decisões tomadas externamente, normalmente relacionadas ao cumprimento de metas. Tal ideia, além de denunciar o desprestígio da profissão docente, “desconsidera problemas socioeconômicos que interferem na educação, como a falta de estrutura para práticas pedagógicas, precarização do professor e realidade social dos alunos” (Pires; Cardoso, 2020, p. 80).

Para além das questões supracitadas, chamamos a atenção à customização da educação, quando os professores precisam atuar como tutores que facilitam as aprendizagens e os alunos são atendidos em suas necessidades individuais para serem bem-sucedidos na sociedade. Nessa perspectiva, Costa (2009) analisa que a cultura da customização, do empreendedorismo e da performatividade levam o professor a constituir-se uma microempresa, precisando agregar, em sua constituição, características como: proatividade, polivalência, inovação, capacidade de provocar mudanças e de adaptar-se a elas.

Pelo fato de eu ser mais nova, as minhas colegas falavam que a implementação seria mais fácil para quem estava entrando, pois já estaria entrando com este novo jeito da BNCC (Maria, 2021, entrevista oral).

Eu acho que os professores mais antigos, que tiveram outra formação, tiveram mais dificuldades para o entendimento do documento, começando pela dificuldade em fazer o download e baixar o arquivo para usar no planejamento, até lidar com a quantidade de conteúdos, que agora está maior, como também a linguagem de escrita (Helena, 2021, entrevista oral).

A análise dos excertos possibilita-nos pensar na supervalorização do professor mais jovem, que maneja a tecnologia com facilidade, que produz mais em menos tempo, que se mostra resiliente e consegue reinventar-se a todo momento, em detrimento do professor que está há mais tempo atuando na educação. Essas questões são evidenciadas quando as docentes narram que “pelo fato de eu ser mais nova, seria mais fácil”; “os professores mais antigos [...] tiveram mais dificuldades”; a falta de competência tecnológica dos professores mais velhos gera “dificuldade em fazer *download* e baixar o arquivo”. Ademais, é ressaltada a dificuldade das professoras

em “lidar com a quantidade de conteúdos”, incitando a ideia de que o docente mais novo tem melhor preparo para atuar de acordo com as novas políticas públicas.

Esse professor *mais jovem* compreende, nas palavras de Ball (2005), o “profissional reformado ou pós-profissional”, um sujeito que deve cumprir metas para alcançar indicadores de desempenho e competitividade. O sujeito altamente produtivo que, pela facilidade com que lida com as tecnologias, torna-se, aos olhos dos reformadores, mais eficiente e executa as tarefas da educação com mais facilidade, pode ser, também, pensado como um indivíduo “definido pela flexibilidade, transparência, falta de profundidade e representando em espetáculo – em performances” (Ball, 2005, p. 558). De acordo com o autor, o “pós-profissional” é constituído por um indivíduo que simplesmente responde aos requisitos externos, equipado com métodos padronizados e adequados para rápidas mudanças.

O profissional *mais velho* ou “profissional autêntico”, como define Ball (2005), é descrito pelo autor como aquele que absorve e aprende com a reforma educacional, mas não é fundamentalmente transformado por ela. “Professores autênticos conhecem sua posição em relação a um campo metafórico de disciplina autônoma, mas não necessariamente permanecem imóveis” (Ball, 2005, p. 558). Esse campo abre espaço para reflexão, diálogo, debate; não diz o que nem como fazer, mas reflete sobre o trabalho docente. Põe sobre a “mesa da sala de aula” um conjunto de confusões e dilemas que não possuem soluções simples e únicas, mas incertezas e consequências. É o espaço de privilégio dos que o ocupam, em que o professor é definido como um recurso para administrar os problemas da prática educacional.

A ideia da educação como mercadoria que gera produtividade, e não como espaço para discutir aquilo que é comum, é confirmada pela proposta de formação inicial dos cursos de licenciatura apresentada pelo MEC, que objetiva superar a dicotomia entre teoria e prática, bem como transpor a teorização excessiva, uma vez que não têm “respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências prevista na BNCC” (Brasil, 2018, p. 30). Pires e Cardoso (2020) afirmam que há um demérito em relação à

formação teórica e reflexiva, precarizando a concepção da docência, já que o ofício de professor passa a ser reduzido a aprender e a ensinar habilidades e competências com interesse no “saber-fazer”, transformando o professor em um técnico que reproduz pacotes pedagógicos para atender as demandas da sociedade neoliberal.

Para Agamben (2009), o sujeito da contemporaneidade é visto como um ser subjetivado, que transita nos ambientes e questiona as formas de aprisionamento sob as quais os corpos estavam submetidos até então. O autor afirma que ser contemporâneo é pertencer a um tempo presente, ajustar-se a ele, mas, ao mesmo tempo, suspendê-lo para compreendê-lo verdadeiramente. Neste sentido, “a contemporaneidade não tem um tempo fixo, estanke, marcado cronologicamente entre os séculos. Faz parte de um fluxo contínuo de ir e vir entre a história, sem dela nada descartar” (Dultra; Cruz; Assis, 2022, p. 43). Para os autores, a educação na contemporaneidade é vista como um processo de subjetivação, pois dá espaço para o sujeito criar a partir dos modos do seu ser e do seu saber.

Todavia, no decorrer desse processo, o professor contemporâneo precisa percorrer caminhos que levam à superação de impasses e desafios inerentes à sua formação. Os autores citados apontam para uma educação que busque pensar, questionar, suspender ideias e currículos e não apenas obedecer, pois pensar a existência humana implica conceber um humano que pensa a partir das variáveis sociais, culturais, circunstanciais e individuais, validando a aparição de um sujeito que pensa, e que, a partir disso, constrói um saber que lhe é próprio. Nesse viés, apresentamos, nos excertos seguintes, o desejo de retomada do sujeito professor que percebe as transformações na sociedade, mas não consegue suspendê-las para pensar a existência humana e validar o sujeito que pensa com o mundo.

Quando começamos a trabalhar com os PCNs, eu acreditava que os conteúdos contemplavam a necessidade das crianças, mas, aos poucos, fui vendo que precisava mais pesquisa, maior aprofundamento e alguns conteúdos começavam a ficar desencaxados. Eu acho que a BNCC veio para ampliar isso (Lúcia, 2021, entrevista oral).

Para mim, a mudança veio no sentido da necessidade de mais formações. Eu percebo que o documento trouxe inclinações e um contexto histórico que precisa ser

entendido. Inclusive é preciso refletir sobre o porquê de a BNCC ter adentrado nas escolas da noite para o dia. Por isso eu te digo que aí tem questões políticas que precisamos discutir (Júlia, 2021, entrevista oral).

Com base nesses fragmentos, foi possível identificar que as palavras “mudança” e “mudar” fazem parte do ofício de professora, “mais pesquisa, maior aprofundamento em alguns conteúdos”; “mais formações docentes” são questões inerentes ao ofício docente, mas que “a mudança a toda hora não é positiva”. Para além disso, num movimento de busca pelo profissionalismo autêntico, a professora espera que: “esta Base agora permaneça, e que a gente possa ficar refletindo e trabalhando em cima dela, fazendo algumas mudanças a partir dela”, para “refletir sobre o porquê de a BNCC ter entrado nas escolas da noite para o dia” e “quais questões políticas precisamos discutir”. A partir dessas narrativas, é possível evidenciar que a professora não consegue acompanhar as mudanças educacionais, muito menos dispor de tempo para refletir sobre as suas razões, restando-lhe um modo de ser docente precária, uma gerencialista de habilidades e competências definidas por outras esferas da sociedade, com foco no produto de suas ações. Nesse cenário, “o sujeito professor tem papel insignificante na produção do conhecimento e sua única função é a de reprodução” (Pires; Cardoso, 2020, p. 47).

Importa destacar aqui que a defesa pelo modo de ser professora reflexiva, pensante, é diferente da ideia da educadora aprendiz incitado pelas políticas públicas contemporâneas. Resende (2018) observa, nos documentos da BNCC, uma exaltação à aprendizagem do docente por toda a vida, que está atrelada à ideia de sociedade do conhecimento, na qual é preciso estar em movimento formativo, acompanhando as mudanças e ajustando-se aos modos de vida desejados pela lógica neoliberal.

Neste sentido, de modo hierarquizado e verticalizado, as organizações superiores de gestão (Banco Mundial, OCDE, ONU) materializam-se como conglomerados educacionais para operarem o desejo do modelo neoliberalista e capitalista, o lucro. Desse modo, o ofício de professor é ignorado, somado à sua desvalorização, sem planos de carreira, remuneração adequada, políticas claras sobre permanência e desenvolvimento profissional. Diante disso, nos

excertos seguintes, analisamos o modo como as docentes sentem-se perante as escolhas das habilidades e competências a serem desenvolvidas em seus alunos.

Eu sinto que tem coisas que a gente está trabalhando que não fazem sentido neste momento, não são significativas agora. A gente acaba passando porque temos que trabalhar. A gente acaba não trabalhando alguns conteúdos por não sabermos trabalhar de forma significativa e acabamos justificando que não trabalhamos porque não deu tempo. Eu sei que é desculpa do professor, mas acontece, porque tu quer focar mais naquilo que tu acredita ser significativo (Danna, 2021, entrevista oral).

Têm habilidades contempladas na BNCC que foram somente transcritas para o meu planejamento, mas eu, de fato, não trabalho, porque não vejo sentido naquilo. E como temos que lidar com o tempo, acabo trabalhando aquilo que julgo mais importante (Marisa, 2021, entrevista oral).

As falas das professoras permitiram evidenciar que, embora enfraquecidas e em estado de culpabilidade, ainda lhes restaram algumas marcas de um profissionalismo autêntico, o que lhes possibilitou fazer algumas resistências. Essas questões ficam evidenciadas quando as professoras dizem que “têm habilidades contempladas na BNCC que foram somente transcritas para o meu planejamento, mas, de fato, eu não trabalho” e “acabamos justificando que não trabalhamos porque não deu tempo”.

A análise dos fragmentos possibilita-nos afirmar que as professoras discordam das habilidades e competências apresentadas pela BNCC para compor novos currículos escolares. Popkewitz (1994) alerta para o olhar ingênuo sobre as propostas que visam à construção de currículos, uma vez que “aquilo que está escrito nele não são apenas informações, a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu” (Popkewitz, 1994, p. 172). Num contexto histórico, o currículo surgiu com a finalidade de regular e disciplinar o indivíduo conforme padrões religiosos, morais e sociais esperados da sociedade daquele momento. Assim, “não por meio de uma força repressora, mas de forma sutil, as instituições educativas, ou seja, o currículo, perante suas regras, hierarquizações e classificações, produzem socialmente indivíduos e saberes desejados” (Pires; Cardoso, 2020, p. 75).

Neste sentido, os excertos a seguir permitem evidenciar a Base como mecanismo que constrói currículos engessados a partir de moldes produzidos para um produto definido e pensado para atender as demandas da sociedade contemporânea.

Eu acho que ela engessa a gente, de uma certa forma. Ela é um grande guia, mas tem coisas que te engessa enquanto professor (Lúcia, 2021, entrevista oral).

A gente aqui, na escola, recebeu o documento pronto e reformulou de acordo com a escola e acrescentamos algo, mas já estava tudo pronto e não podíamos tirar nada. Não foi possível acrescentar muita coisa, pois já tínhamos tantas coisas para trabalhar, que se colocássemos mais, não venceríamos o planejamento até o final do ano. Isso é bem preocupante! (Márcia, 2021, entrevista oral).

A partir dos fragmentos, é possível afirmar que as professoras receberam um documento no qual “já estava tudo pronto e não podíamos tirar nada”. Com um currículo estabelecido e muito extenso, a BNCC é “um grande guia” que “te engessa enquanto professor”. As narrativas das educadoras evidenciam que a quantidade de habilidades e competências impostas pela BNCC exigem uma dinâmica e agilidade da educadora para darem conta de todos os conteúdos. Nessa mesma via, ocorre a exigência de uma apropriação rápida dos conteúdos pelos alunos. Desse modo, “não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática, basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC” (Pires; Cardoso, 2020, p. 86).

Nesse viés, nossa provocação diz respeito a garantir a escola como *skholé – tempo livre para iguais* (Masschelein; Simons, 2017) – para aprender e propagar o que realmente é público, é razão da sua existência, suspendendo-a das garras do utilitarismo, da empregabilidade, dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade neoliberal. Apresentamos excertos que corroboram com essa ideia e evidenciam o desejo docente de resgatar a escola.

Eu gosto de inventar atividades diferentes, de criar contextos para fazer abordagens, trazer uma história ou um tema para o entendimento do aluno, mas isso gera mais uma demanda de tempo e com a Base fica difícil (Lúcia, 2021, entrevista oral).

Por exemplo, a Guerra dos Farrapos, é importante o aluno compreender sobre o que tinha por trás daquele

movimento e analisar a complexidade da guerra naquele momento histórico. Eu acho importante trazer a análise desses e de outros movimentos sociais, de forma crítica, mostrando os interesses nesses movimentos. Isso demanda tempo de conversa, análise, questionamento, mas com a Base não vou conseguir trabalhar todos os conteúdos com esse entendimento ideal (Helena, 2021, entrevista oral).

Esse desejo de resgatar a escola como *skholé* aparece nas narrativas das professoras quando afirmam que “gostam de fazer coisas diferentes” ou argumentam que o ensino consiste em “criar todo um contexto para fazer as abordagens críticas” ou, ainda, quando defendem que “é importante o aluno compreender sobre o que tinha por trás daquele movimento e analisar a complexidade da guerra naquele momento”. Todavia, fica também evidenciado que a Base dificulta a constituição desse sujeito professor reflexivo, teórico, que estimula debates e soma esforços para estranhar o que é imposto.

Neste sentido, com base na teia analítica que buscamos construir até aqui, compreendemos ser emergente a resistência por esse modelo de formação docente gerencialista e performativo, no qual a educação transforma-se em mercadoria a ser consumida. Pensamos que o ofício da professora seja trazer à tona, mostrar, indicar, assinalar, chamar a atenção, ou seja, ensinar a olhar para aquilo que merece e precisa ser olhado. Nessa perspectiva, “re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas formas de subjetividade” (Gallo, 2017, p. 91).

### **Considerações finais**

Ao escolher a perspectiva foucaultiana para examinar os efeitos produzidos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na docência dos Anos Iniciais, não tivemos a intenção de estabelecer uma conclusão da pesquisa, no sentido de chegar a conceitos seguros e estáveis, pois isso seria acreditar que a própria linguagem é estável e segura, o que não faz nenhum sentido nessa perspectiva. Nosso desejo foi lançar um olhar reflexivo sobre a política educacional vigente (BNCC) para perguntarmo-nos e examinarmos como as coisas funcionam na escola.

A análise efetivada sobre as enunciações das professoras que integraram esta pesquisa mostrou a complexidade dos movimentos que entram de forma capilarizada na educação, exigindo delas um modo de ser e agir, responsabilizando-as pela solução dos problemas da sociedade. Tensionamos a perspectiva de educação na qual todos os processos focam o aluno como centro do sistema educativo e a professora como facilitadora da aprendizagem, fazendo com que o ensino torne-se silenciado.

Pudemos perceber um importante sentimento de fragilidade das docentes, que se sentem despreparadas para implementar a Base, justificando que precisam de formação “adequada”. Todas as entrevistadas possuem, pelo menos, uma pós-graduação na área da educação, o que nos permitiu observar que, mesmo com formação continuada, não conseguiram “dar conta” da demanda de conteúdos exigida pela BNCC. Evidenciamos o silenciamento da voz docente, que, mesmo com tentativas de resistência, vai sendo convencida a perceber que a Base é um movimento potente, necessário, um guia para qualificar a educação, sentindo-se culpada por não conseguir ensinar determinados conteúdos. Ademais, foi possível identificar o quanto a fragilidade docente vai permitindo que outras esferas engendrem-se pelos espaços educacionais, questão evidenciada com a busca por “formações”, as quais determinam exatamente o que a professora deve fazer em sala de aula.

Ao examinar as narrativas das professoras, olhamos para “um não dito”, destacado a partir da leitura dos excertos: a constituição de uma nova professora, convocada a adaptar-se às demandas da sociedade regida pelo mercado e pela política neoliberal. Neste sentido, pudemos identificar que, a partir dos discursos contemporâneos de que a escola não mais atende a demanda da sociedade, ressaltados no documento da Base Nacional Comum Curricular, temos o primeiro efeito na constituição docente: o esvaziamento do ofício de professor. Nesse viés, o modo de ser docente constituído pela efetivação da BNCC pode ser pensado como um sujeito incitado a ser flexível ao gerencialismo educacional, que, tendo lhe retirado a possibilidade de conhecer, planejar, traçar objetivos, definir conteúdos e escolher metodologias, vai corroborando para a destruição dos sistemas ético-profissionais

que deveriam prevalecer nas escolas, contribuindo para a sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Em temas e territórios espinhosos como esses, fomos com pouco descanso em direção àquilo que pretendíamos que fosse o foco central deste estudo: os modos de ser docente na contemporaneidade convocados por políticas públicas que buscam atender a demanda da racionalidade neoliberal. Compreendemos que há muito mais para dizer sobre aquilo que não se vê e, nessa razão, pensamos que é preciso continuar embrenhando-nos nos espaços escolares para analisar os Planos de Estudos, os projetos, as avaliações escolares, enfim, mergulhar em toda a documentação pedagógica que torne possível identificar as novas subjetividades produzidas na escola e pela escola contemporânea. Assim, a necessidade de terminar é temporária, pois compreender aquilo que estamos fazendo de nós é condição imprescindível para que possamos pensar naquilo que desejamos vir a ser.

## Referências

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, S. S. G. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões*, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DULTRA, C.; CRUZ, L.; ASSIS, M. Contribuições da contemporaneidade na formação do sujeito da educação. *Revista Scientia*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 35-57, jun./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/12214>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FERREIRA, M. S.; TRAVERSINI, C. S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./

mar. 2013. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](https://www.ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em: 28 mar. 2021.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. *História de sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Orgs.). *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, [s.l.], v. 33, n. 66, p. 77-94, nov. 2017.

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

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. Pátria Educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. *Pro-posições*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 128-152, 2018. DOI: 10.1590/1980-6248-2016-0020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000100128&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100128&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 mar. 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PIRES, M. A. P.; CARDOSO, L. R. BNCC para a formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 20 ago. 2022.

POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

RESENDE, H. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In: RESENDE, Haroldo (Org.). Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a Educação.* São Paulo: Intermeios, 2018, p. 77-94.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 27-e 20200011-2020. DOI: 1022456/1983-201X.

SCHULER, B. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p.129-152, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9851>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, R. R. D.; SILVA, D.; VASQUES, R. F. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. *Revista de Estudos Curriculares*, [s.l.], v. 9, p. 5-23, 2018. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/50/34>. Acesso em: 18 set. 2018.

TROMBETTA, D.; LUCE, M. B. A constituição da identidade docente entre a projeção do mercado e as lutas do comum. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 1.266-1.289, set./dez. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237692>. Acesso em: 20 maio 2020.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e Educação. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá-Colômbia, n. 65, p. 19-41, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077002>. Acesso em: 28 mar. 2021.