



# ALEXANDRIA

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia

## Educação em Tempos Neoliberais: Problematicando os Discursos Docentes sobre o “Fazer Diferente”

*Education in Neoliberal Times: Problematizing Teaching Discourses about “Doing Differently”*

Guilherme Franklin Lauxen Neto<sup>a</sup>; Claudia Glavam Duarte<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil - lauxeng@gmail.com

<sup>b</sup> Departamento Interdisciplinar, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Litoral Norte, Tramandaí, Brasil - claudiaglavam@gmail.com

**Palavras-chave:**  
Neoliberalismo.  
Educação. Fazer  
diferente. Inovação.  
Educação disruptiva

**Resumo:** Este artigo problematiza as enunciações de docentes de matemática sobre a constante necessidade de fazer algo diferente no exercício da docência. Dedicamo-nos a responder à indagação: Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Assim, foram realizadas entrevistas com professores de matemática em escolas de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre. A análise dos resultados foi feita utilizando a perspectiva foucaultiana de análise de discurso. Observamos que esses discursos estão associados a uma lógica neoliberal e que o conceito de “fazer diferente” muitas vezes se confunde com inovação. Também observamos que esses discursos podem ser compreendidos como disruptivos, pois rompem com abordagens de ensino já consolidadas. Essa busca por inovação pode estar relacionada à motivação dos estudantes e à automotivação dos docentes. Percebemos também que a busca pelo fazer diferente, pela busca de motivação e automotivação pode ser cansativa.

**Keywords:**  
Neoliberalism.  
Education. Doing  
different. Innovation.  
Disruptive education.

**Abstract:** This article problematizes the statements of Mathematics teachers about the constant need to do something different when teaching. We are dedicated to answering the question: What contemporary discourses support the movement of mathematics teachers who always seek to do something different in teaching? Thus, interviews were carried out with mathematics teachers in schools in Novo Hamburgo, in the metropolitan region of Porto Alegre. The analysis of the results was carried out using a Foucaultian perspective of discourse analysis. We observed that these discourses are associated with a neoliberal logic and that the concept of “doing differently” is often confused with innovation. We also observed that these discourses can be understood as disruptive, as they break with already consolidated teaching approaches. This search for innovation may be related to student motivation and teachers self-motivation. We also realized that the search for doing things differently, the search of motivation and self-motivation can be tiring.



Esta obra foi licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Intenção<sup>1</sup>

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 Martim Branco (Grifo nosso)

## Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa, iniciada em setembro de 2021 no mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nela temos por finalidade observar certos aspectos nas enunciações de docentes de Matemática que se assemelham à retórica neoliberal em níveis microfísicos. Para tanto, pretende-se 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 às premissas neoliberais contemporâneas. Dito de outro modo, nos interessamos em caminhar sobre a grade de inteligibilidade que provoca esse *frenético/incessante* movimento que nos atravessa e que constitui a docência de determinados modos.

Vale destacar que não defendemos a ideia da ausência de movimento, pois tal concepção seria impossível. Em vez disso, desconfiamos de um movimento que ocorre de forma automatizada e incessante, sem que haja problematização e refinamento contínuos do que já foi feito e se mostrou efetivo em um determinado momento. Para isso, nos propomos a caminhar sobre uma “superfície topológica relacional” (ROLNIK, 2019): a fita de Möbius.

Essa superfície é importante nesta pesquisa por se tratar de uma superfície não orientável. Isso quer dizer que as noções de direita e esquerda, parte de cima e de baixo, dentro e fora, não são definidas, isso porque a fita de Möbius é uma superfície com uma única face e uma única borda fechada. Nos interessa reconhecer um caminhar sobre uma superfície sem dentro e fora, uma vez que, em nossa compreensão, 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 compreender os processos de subjetivação contemporâneos: o fora sendo uma constante agitação de forças que

<sup>1</sup> Poema que se encontra em um dos vagões da Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S.A. (Trensurb). Fizemos uso diário desses trens para nos 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*.

provoca efeitos e a própria noção de dentro; o dentro sendo uma cristalização temporária, ou seja, formas de certa estabilização de diferentes forças do fora. O fora pode ser, portanto, o resultado de um outro dentro, um devir.

Nessa superfície, direcionamos nosso olhar para uma estrutura que parece mudar de forma, ora grande, ora pequena, ora simples, ora sofisticada, ora robusta e ora precária. Essa estrutura que se vislumbra à frente se assemelha à forma da escola, que é instável devido à impossibilidade de representá-la de forma definitiva. Mesmo que existam tentativas de fixá-la, cristalizá-la de uma determinada maneira, a sua visão assume várias formas, pois representa muitas realidades e está sujeita a diferentes forças.

No entorno da superfície, é possível visualizar uma espécie de campo de forças – um campo complexo, em que muitas linhas de força sobre ela se plasmam, desestabilizando-a, criando, portanto, a cristalização temporária do que se entende por uma escola. Já outras linhas saem da estrutura desestabilizando seu entorno. A estrutura parece fazer uma torção, em que, com o fora, é uma constante agitação de forças que provoca efeitos e a própria noção de dentro.

Esta pesquisa nasceu de inquietações que, enquanto estudantes e docentes, experimentamos diante de momentos de formação em metodologias de ensino. Tanto nas universidades quanto nas escolas em que estudamos e trabalhamos, discutiu-se a importância da autonomia docente, mas cada espaço apresentou estratégias metodológicas que se diziam inovadoras, que enfatizavam o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de flexibilidade, adaptabilidade, produtividade e atenção às demandas da sociedade e do mercado.

Esses discursos foram facilmente colocados na “caixinha das verdades” e nos puseram em um movimento que objetivava a busca pelo *fazer sempre diferente*, causando uma sensação de incompletude<sup>2</sup>, pois assumia um papel de eterna busca pela formação e reinvenção.

A partir de lentes da filosofia da diferença, tivemos a oportunidade de discutir e problematizar a educação contemporânea, e construir um arcabouço teórico que viabilizou a seguinte problematização sobre a temática: “*Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência?*” Para responder a esse problema de pesquisa, buscamos identificar o sentido que os professores atribuem ao movimento de fazer diferente, bem como compreender o campo de forças que leva os docentes ao movimento de fazer diferente e os efeitos na sua prática.

<sup>2</sup> Santos (2006) nos aponta para uma formação continuada que dê conta desta “incompletude”. O autor chamou de sistema de débito/crédito. “Por mais esforço que se faça não se consegue saldar a dívida porque no esforço mesmo de saldar a dívida está contido um esforço muito maior de contrair novo débito. Abre-se uma porta que, perversamente, dá acesso a um sistema em que a dívida é sentida como um “doce vício” e, ao mesmo tempo, a condição necessária à vida, à própria existência” (ibidem, p. 159).

### **Produzindo dados e afinando o olhar: um modo de fazer pesquisa**

Para a construção da pesquisa, foi necessário produzir<sup>3</sup> informações e compor o olhar de uma determinada maneira para que fosse possível realizar uma das várias análises possíveis do material empírico. Um dos pressupostos assumidos foi o de “multiplicar os sentidos dos textos, discursos, linguagens e artefatos que investigamos” (PARAÍSO, 2012, p. 39). Por isso, fez-se necessário apurar o olhar à caminhada investigativa e ao trajeto que se estabelece na fita.

Neste texto, embora tenhamos dado abertura à multiplicidade, construímos agenciamentos e conectamos pensamentos que nos foram úteis para o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma forma, nos posicionamos ao adotar determinadas estratégias metodológicas em detrimento de outras. Para alicerçar tais escolhas, foi necessário compreender que, nessa perspectiva, o que se entende por método é na verdade uma arte de problematizar. Como em toda arte, 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 levando em conta os preceitos éticos da pesquisa.

Contudo, não temos a intenção de afirmar a liberdade a partir da desconexão das relações de poder. Também não se trata de entender liberdade como uma simples escolha entre elementos já postos ou como um conceito alinhado ao de livre-arbítrio. Entendemos que esse conceito

[...] 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).

Considerando tais premissas, apresentamos as estratégias utilizadas para produzir e analisar as informações nesta pesquisa. O objeto de estudo foram as enunciações de quatro professores de Matemática da educação básica que atuam na cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre/RS. Desses, dois professores atuam em uma escola privada e os outros dois em uma escola pública. Foram convidados a participar um docente do 6º ano e um docente do 9º ano em cada escola. As escolas foram escolhidas por sua

---

<sup>3</sup> “Entendemos 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).

disposição em dialogar com a comunidade e suas premiações internacionais em projetos desenvolvidos<sup>4</sup>.

As enunciações das docentes<sup>5</sup> foram capturadas através de entrevistas semiestruturadas. No entanto, o roteiro previamente elaborado tinha apenas o objetivo de indicar possíveis caminhos a serem percorridos, o que significa que algumas perguntas foram feitas, enquanto outras não.

Para a descrição e análise dos resultados, utilizamos a análise do discurso foucaultiana, a qual pressupõe que não existe uma verdade absoluta, mas sim verdades que se estabelecem por relações de poder-saber. Dessa forma, não buscamos determinar se os discursos são verdadeiros ou falsos, mas sim analisá-los em relação aos seus efeitos. Evitamos, assim, análises dicotômicas e não emitimos juízos de valor.

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, procuramos verificar as condições de possibilidade para a produção dessas “verdades” e as implicações que elas geram na escola, em especial na prática docente. Note que mantivemos o termo *verdades* entre aspas, pois outra premissa é a de que não existe uma verdade única e totalizante. Segundo Foucault (1998b), existem os “regimes de verdades”, ou seja, discursos que funcionam em uma determinada sociedade e em um determinado tempo.

Ademais, nessa investigação, entende-se discurso como uma produção de sentidos, e não há sentido que não seja controlado pelo poder-saber, visto que é resultado dessas relações.

Esse entendimento nos leva a entender que, na pesquisa, é importante considerar 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 aponta para a impossibilidade de construir uma pesquisa imparcial e neutra, pois a interpretação que fazemos e os discursos que produzimos são influenciados por nossas vivências, estudos e ferramentas escolhidas para análise e descrição do material produzido.

<sup>4</sup> Uma das escolas é bastante conhecida e premiada, nacional e internacionalmente, pelas atividades extracurriculares de robótica e por participar em competições de robótica educacional. A outra escola é reconhecida e premiada, nacional e internacionalmente, por projetos de gestão democrática.

<sup>5</sup> O estudo em questão mantém o sigilo das identidades das docentes e das instituições de ensino. Por isso, para garantir a privacidade das entrevistadas, serão utilizados nomes de mulheres que contribuíram com a construção de conhecimentos na área de Matemática ou Ensino da Matemática.

Ao analisar e problematizar as verdades e o quanto elas são produzidas, produzimos fissuras e lançamos a possibilidade para que outras possam emergir e ser também problematizadas em um movimento infinito, assim como o movimento que pode ser feito na superfície da fita de Möbius. Apostamos que o movimento de problematizar o que está posto é o que pode provocar fendas/cortes na superfície e, portanto, é potente para a transmutação e instauração de outras verdades. Com essa perspectiva em mente, foram examinadas, organizadas e agrupadas informações que apresentaram semelhanças ou oposições.

### **Caminhos imbricados: a trama do neoliberalismo e a educação**

As proposições acima descritas pretendem problematizar a relação do neoliberalismo em seu formato atual com a escola, a fim de identificar possíveis forças que atuam como formas de subjetivação dos corpos, além de possíveis choques, mal-estares e tensões que se convertem em “inconsciente pulsional” (ROLNIK, 2018, p. 59), que ativa, por sua vez, 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). Procura-se, portanto, verificar se esse desejo de agir tem implicações na prática docente, principalmente no que tange aos discursos relacionados à necessidade de *fazer sempre algo diferente*.

Portanto, é necessário entender que o mundo globalizado e ocidentalizado reduz o sujeito a uma política de subjetivação amalgamada no regime colonial-capitalístico, que nos dissocia de uma condição de viventes, nos impedindo de apreender de forma intensa e potente as forças de mundo, embora elas nos perturbem (ROLNIK, 2018). Corroboramos com Preciado (2018), quando afirma que tal regime:

[...] 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” (ibidem, p. 15).

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 topológica-relacional que pensamos 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 isso, é preciso apresentar a racionalidade neoliberal, bem como problematizar suas atuais imbricações com um certo tipo de neonacionalismo<sup>6</sup>, investigando suas implicações na escola e na prática docente.

O neoliberalismo propõe a ideia de um estado mínimo, incentivando o sujeito à livre iniciativa e atribuindo a ele a responsabilidade e a necessidade de gerenciar sua formação, trabalho e a conquista de suas metas. Outros elementos fundamentais para se entender como o neoliberalismo opera é compreendê-lo como parte de uma mudança de “cenário” do liberalismo para o neoliberalismo, ou seja, entendendo que “a centralidade da fábrica, instituição fundamental na produção de mercadorias, é deslocada para a empresa” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2009, p. 189). Essa mudança de cenário está atrelada às ressignificações da lógica de mercado e de trabalho.

Esse ambiente, segundo Saraiva (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” (idem, 1992, p. 221). Ainda, para Foucault (2008), 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. Nessa 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. Destaca-se que a noção de trabalho imaterial faz vislumbrar outras formas de subjetivação, pois a ênfase se desloca do controle dos corpos, “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1998a), para o “controle sobre as almas” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 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).

<sup>6</sup> Preciado (2018, p. 13) nos chama a atenção para o fato de que neoliberais e conservadores compartilham de uma mesma moral e de 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 feministas, 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” (ROLNIK, 2018, p. 100).

No exercício da livre concorrência, estimulam-se movimentos disruptivos. Tal termo possui dois significados que se complementam: o 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 procura incansável pelo novo.

Considerando essas premissas, entende-se que a escola desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade dos indivíduos, e que o trabalho do docente se configura como um trabalho imaterial. A escola estaria, portanto, inserida na lógica de mercado, assumindo características, muitas vezes, similares às de uma empresa. Laval (2019) 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” (Ibidem, p. 22).

Observa-se a importância que a educação possui na retórica neoliberal, já que ela é vista como uma das instâncias responsáveis por instrumentalizar os sujeitos para que se mantenham competitivos no jogo do mercado. Dessa forma, a escola e os docentes deveriam forjar sujeitos perseverantes, criativos, empreendedores, inovadores, proativos, tecnológicos, responsáveis pela sua formação e pelo seu aprimoramento. É necessário que o sujeito “aprenda a aprender” (Ibidem, p. 41), entre outras competências, metacompetências<sup>7</sup> e habilidades, necessárias ao mercado de trabalho e sua permanência no jogo neoliberal. Corroboramos, portanto, com Laval 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 (Ibidem, p. 17).

Isso posto, pressupõe-se que o sujeito/estudante/professor deva ter a garantia de liberdade, estimulando-o à livre iniciativa e colocando nesse 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 [sic]” (idem, p. 180). Observa-se, contudo, que a liberdade é regulada, pois os sujeitos “são livres” para fazer as suas escolhas, desde que satisfaçam às coações e às regras da sociedade neoliberal.

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,

<sup>7</sup> 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.



normatizar também as formas de ser docente.

Podemos identificar diversas palavras de ordem que a retórica neoliberal impõe na prática docente, como inovação, flexibilidade, adaptação, teste, entre outras. Essas palavras foram incorporadas ao discurso educacional por meio de relações de saber-poder que buscam situar os indivíduos como empreendedores em uma lógica de mercado. Isso porque tem se difundido uma discursividade que busca situar os indivíduos-microempresas como empreendedores. Na lógica empresarial, o empreendedor apresenta os seguintes traços: “são pró-ativos [sic], inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com *notável* capacidade de *provocar mudanças*” (COSTA, 2009, p. 181, grifo nosso).

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”? (ROLNIK, 2018, p. 112).

A expressão “provoca mudanças” nos remete novamente a um sentido de disrupção, pois, se a escola precisa ser capaz de formar um indivíduo-microempresa apto a provocar mudanças, logo parece ser um indicativo de que ela mesma precisaria se permitir provocar mudanças e, portanto, deveria seduzir os docentes a promovê-las.

É considerando o que foi posto, que nos propomos a caminhar sobre a superfície topológica-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 “fazer algo diferente” no que se refere ao exercício da docência.

### **O que observamos na caminhada**

A partir da transcrição das entrevistas das docentes, separamos alguns excertos que deram subsídios para construir as análises e as conexões com o referencial teórico e os agenciamentos teóricos para dar suporte às problematizações realizadas. Empreendida essa análise, foi possível determinar algumas densidades analíticas, ou seja, alguns elementos que se destacavam. O primeiro deles diz respeito ao próprio entendimento de “fazer diferente”.

#### **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 dadas e consolidadas. 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 para se apresentar o mesmo, ou seja, algo como uma nova “roupagem” para o conteúdo previsto na matriz curricular da escola.

Planejar uma coisa diferente é quando eu **faço algo que eu não estou habituada a fazer**. (Katherine)

**O diferente seria sair da minha caixinha, do que eu estou habituada.** [...] pensar numa **linguagem diferente da nossa, do que já estamos acostumados**. Acho que é isso que leva a gente procurar, procurar, procurar, ah vou pegar outras ideias. [...] **Então é procurar outras coisas para fazer.** [...] Por que o diferente? [...] **é porque eu acho que a nossa concepção é do de algo diferente do que eu já estou fazendo** [...]. (Maryan)

Percebe-se, nas falas, que o sujeito necessita se encontrar em constante mudança, na busca pelo diferente. Esse movimento pode ser compreendido como pequenos fios que engendram a composição de um certo tipo de docente. No entanto, a busca constante pela mudança é um dos 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. Cabe ressaltar que, na lógica empresarial, a compreensão de mudança está amplamente vinculada à ideia de inovação.

Por conseguinte, ressaltamos 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 em sua prática algo inovador, 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.

**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)

A gente caminha mais para essa linha do tecnológico, porque é uma era 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. (Maryan)

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. (Montessori)

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 já está consolidado. Não se trata de inovar para permanecer no mesmo ou para realizar pequenas melhorias e/ou atualizações em processos, o que é descrito e nomeado por Horn e Staker

(2015) como inovação por sustentação. 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. Elas procuram apenas aprimorar os produtos e métodos de produção, mantendo, em certa medida, 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, segundo o idealizador do conceito, Clayton M. Christensen<sup>8</sup>. Segundo Securato (2017), 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 paradigmas<sup>9</sup>. Uma razão fundamental de as inovações disruptivas serem tão hábeis em derrubar paradigmas – e líderes da indústria [...] (p. 14).

No que diz respeito ao campo educacional, a inovação disruptiva, ou educação disruptiva, ressalta a importância de uma educação de qualidade atingir a todos e aponta a necessidade de uma ruptura com qualquer modelo educacional considerado ultrapassado, pois elas entendem que ele “não é mais adequado para suprir as necessidades da sociedade moderna” (ibidem, p. 287).

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 com o uso de tecnologias, visando proporcionar uma abordagem mais abrangente e atualizada aos temas discutidos.

**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.** (Maryan)

**Mas acredito que, para a maioria das pessoas, é uma aula diferente do ensino tradicional [...]. Acho que uma aula diferente é quando traz jogo, faz algo diferente que não seja quadro, livro e caderno.** (Katherine)

<sup>8</sup> O autor cunhou o conceito em 1995, aprofundando-o em 1997 no livro “O dilema da inovação: quando as novas tecnologias levam as empresas ao fracasso”.

<sup>9</sup> 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” (HORN; STAKER, 2015, p. 13).

**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. (Montessori)

**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. [...] E, principalmente, quando dá espaço para o aluno dar a resposta dele.** (Hipátia)

Novamente as mudanças parecem estar atreladas a uma lógica de disrupção. Diversos fatores estimulam a reflexão acerca da necessidade de mudança, entre os quais destacam-se a ocorrência de mudanças tecnológicas, a disseminação do acesso à internet e as transformações nos paradigmas econômicos e sociais.

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).

Podemos notar na fala das professoras, a importância de encontrar prazer no ensino e na aprendizagem, visto que isso pode ser um fator motivador para alunos e professores. Portanto, a motivação é outra densidade analítica que passaremos a problematizar.

Fazer diferente como estratégia de motivação dos estudantes e automotivação

Tomando como ponto de partida o contexto da inovação apresentado anteriormente, pode-se entender que “motivar” assume como significado: convencer, expondo os motivos para levar as pessoas a consumir um produto, e garantir que trabalhem diariamente para adquiri-lo. Esse é um dos desafios que o setor de marketing de qualquer empresa enfrenta atualmente. Segundo Horn, Johnson e Christensen (2012) “A motivação é o ingrediente catalisador de cada inovação de sucesso” (p. 20).

Diante do exposto, é possível notar que a ideia de “fazer diferente” presente nas falas das docentes encontra respaldo em abordagens discursivas que buscam estimular a motivação dos estudantes. Podemos observar, nessas enunciações, 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, 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 [sic] mais”. Nas enunciações, observamos que ora são utilizados os termos motivação, ora engajamento, e que esses podem assumir intensidades diferentes para algumas entrevistadas.

Planejar uma aula diferente? Eu acho que é quando a gente vê **os olhos dos alunos brilhar mais**. [...] **Eu ainda tenho muitos estudantes que têm muita dificuldade para aprender**. E eu acho que, na verdade, é... **Eu sinto mais engajamento**. (Hipátia)

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. [...] **Às vezes a motivação não quer dizer que tu tenhas um engajamento momentâneo**. Tu podes motivar para posteriormente o estudante. [...] **Eu acho que engajar na hora da aula, engajar na hora do..., talvez a motivação poderia ter sido de 1 ano atrás**. [...] O que pesa bastante é como o professor **vai programar a sua aula e vai tentar seduzir ou motivar o estudante**. (Maryan)

Segundo Horn, Johnson e Christensen (2012), 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. 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”. Observamos 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.

**Observa que eu acho que é sim, eu acho que está muito ligado com o meu prazer. O meu prazer está muito ligado com o engajamento deles**. [...] 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**. [...] **Pra mim, é mais prazeroso trabalhar assim. Entendeu? Eu me sinto muito, muito feliz assim**. [...] Mas eu assim, de verdade, eu não me sinto cobrada. **Eu acho que é a questão do meu prazer**. [...] **Eu vejo prazer assim da minha, na minha prática, sabe? Diferente quando é um, só uma repetição**. (Hipátia)

Eu acho que é porque o perfil do estudante vai mudando e também porque a gente vai tendo um amadurecimento profissional. **A gente vai vendo o que vai funcionando e o que não vai, e vai tentando atingir os estudantes de outra maneira**. (Katherine)

**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**. [...] **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? [...] **Justamente para tentar puxar eles para motivar, para não ser chato, não ser só aquela Matemática cansativa**. (Maryan)

Ao considerarmos o contexto da inovação disruptiva, podemos perceber novamente um alinhamento discursivo, pois não é apenas estudante que precisa ser estimulado e

motivado nessa abordagem. As instituições que procuram implementar processos disruptivos precisam reconhecer a necessidade de motivação de seus 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, 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 (2016, p. 331).

Esse movimento de motivação de 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, consequentemente, 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.

Considerando o elemento da motivação do docente, observamos nas falas das entrevistadas que os professores 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, consequentemente, de fazer diferente. Os 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”.

**O professor ter 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. [...] 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. [...] 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. (Maryan)**

[...] a gente tem uma geração diferente, que não aprende da mesma maneira, que tem demandas diferentes, que tem necessidades ali diferentes. [...] Eu não posso ensinar como eu aprendi, porque é uma geração totalmente diferente, então eu busco inovações. (Katherine)

Nas enunciações fica evidenciado que esses docentes não podem “estar para trás”, 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, p. 330) de que, na lógica do neoliberalismo, o sujeito deve estar em constante aprendizagem e predisposto a aceitar as mudanças impostas pelo mercado. Esse sujeito, conhecido como neosujeito, é uma figura central no atual contexto social e econômico, em que a busca por diferenciação e aprimoramento constante é valorizada. 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.

#### Entrelaçados na jornada: o fazer diferente em tempos neoliberais

Podemos observar, nas enunciações, 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 a 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-microempresa, se destaca pelos aprendizados adquiridos e pela aptidão 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” (LAVALL, 2019, p. 40).

O ensino centrado no professor (de cima para baixo) não parece ser o mais indicado para se trabalhar com as metacompetências exigidas pelo mercado. Por isso, Horn, Johnson e Christensen (2012) chamam atenção para a 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” (ibidem, p. 202).

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; LAVALL, 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).

A eficácia, que antes era regulada por um padrão, por uma autoridade externa, agora é regida pela “autocoerção e autoculpabilização” (ibidem, p. 345), ou seja, o próprio sujeito acaba por realizar uma autoavaliação de seu rendimento. 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.

Falando em formação de escola, [...] vai te trazer uma motivação ou não, ou pensamento para ti. [...] 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.** Tu não tem 2 opções, seria mais uma reflexão assim, ó, **tu tem que refletir que, tu tem que buscar**, porque **um estudante vai mudando todo ano, o professor tá mudando todo ano.** [...] 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.** [...] Na realidade, **eu não consigo todo ano colocar a mesma coisa.** (Maryan)

**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. [...] **Eu me sinto mal se eu não fizer. Talvez isso me mova mesmo.** Como assim? [...] 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. [...] **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. (Montessori)

Este trabalhador deveria, portanto, estar preparado para este mundo do trabalho, deveria assumir um perfil de “empresa de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335). 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” (ibidem, p. 342), e isso tende “a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo” (ibidem, p. 342).

Ainda ao retomar o que foi mencionado por uma das entrevistadas, é possível notar que a ideia de “mudança constante” é apontada por Dardot e Laval (2016) como um dever do indivíduo dentro do contexto neoliberal. Eles afirmam que:

Se todo indivíduo deve desenvolver suas qualidades pessoais para reagir rápido, inovar, criar, “gerir a complexidade numa economia globalizada”, como dizem as expressões estereotipadas em voga, é porque todo indivíduo é idealmente um gerente com o qual se deve contar para resolver os problemas” (p. 342).

Apesar de se entender a necessidade de o sujeito trabalhar a si mesmo, não podemos entendê-lo como alheio às forças de subjetivação externas, ou seja, uma reclusão do sujeito em torno de si mesmo. Muito pelo contrário, deve-se entendê-lo como um trabalho de si para dar conta das necessidades da empresa e do mercado mundial. Os autores apontam para uma figura inédita da subjetivação: a

[...] “*ultrassubjetivação*”, cujo objetivo não é um estado último e estável de “posse de si”, mas um além *de* si sempre repellido, além do mais, constitucionalmente ordenado, em seu próprio regime, segundo a lógica da empresa e, para além, segundo o “cosmo” do mercado mundial (ibidem, p. 357, grifo nosso).

Nesse ponto, Rolnik (2018) destaca a forma astuta como o regime de inconsciente colonial-capitalístico conduziu à redução da subjetividade à experiência do sujeito.

Conforme mencionado pelas entrevistadas, fazer diferente pode se configurar como uma estratégia para gerar motivação tanto do estudante quanto do docente, tendo potencial de gerar satisfação e, conseqüentemente, uma sensação de prazer e liberdade. Além disso, essa abordagem pode se apresentar como uma maneira de escapar da rigidez imposta pela matriz curricular, proporcionando maior flexibilidade e autonomia ao docente em sua prática pedagógica.

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, 1998b). Essas relações de poder, segundo esse 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 “oximoros” 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 superação de si.

Além disso, “fazer diferente” parece ser possível dentro dos próprios conteúdos impostos, ou seja, o fazer diferente 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”.

Observamos 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 e dá conta de “questões burocráticas”.

**O que me desmotiva é o excesso de trabalho.** [...] 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. [...] Por vezes, **eu gostaria de ter mais tempo para planejar. Me falta tempo de planejamento. Às vezes as questões burocráticas também impedem isso.** [...] **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. (Katherine)

Ah, o que cansa e desmotiva o professor é a desmotivação do aluno, do estudante. [...] 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. [...] Eu acho que a parte mais pesada do professor é o planejamento fora da sala de aula. O planejamento, o se dedicar, o estudar... Isso tudo acaba cansando. [...] E, ao mesmo tempo, a escola te traz um modelo formal que tu já tinha, mas você tem que aplicar um outro. [...] E tu tem que daí conciliar as duas coisas. Talvez quando a gente fala em cansativos, seja isso. Dar conta de duas coisas. (Maryan)

**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. (Hipátia)

Observamos que o mesmo movimento que tende a motivar o docente também pode ser cansativo e, por vezes, desmotivador. 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.

Ao que tudo indica, torna-se necessário um estímulo externo para motivar o docente, e esse estímulo se manifesta por meio das formas de controle, avaliação e responsabilização do sujeito impostas pelo neoliberalismo. A concepção da escola como uma empresa, assim como o entendimento do sujeito como empresa de si mesmo, produzido e formatado pelo dispositivo do desempenho/gozo, coloca esse sujeito numa busca constante pelo aperfeiçoamento, autogestão e automotivação.

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 impõem um desafio aos docentes.

Finalizamos a análise ainda com Dardot e Laval, quando indicam que o sujeito

[...] 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 (2016, p. 372).

E é neste ponto que esperamos que este trabalho traga a sua contribuição, pois buscou problematizar a condução deste docente, que busca constantemente e de forma frenética “fazer diferente” e que, como consequência disso, se vê cansado.

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 e uma das entrevistadas.

## Referências

- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Último acesso em: 01 mai. 23.
- CHRISTENSEN, C. *O dilema da inovação: quando as novas tecnologias levam as empresas ao fracasso*. São Paulo: M.Books, 2012.
- 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.
- DISRUPTIVO. In: DICIONÁRIO Online Priberam de Português. 2021. Acesso em: <https://dicionario.priberam.org/DISRUPTIVO>. Último acesso em: 01 mai. 2023.
- FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos Vol. III – Estética: Literatura e Pintura, Música, Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HORN, M. B.; JOHNSON, C. W.; CHRISTENSEN, C. *Inovação na Sala de Aula*. Porto Alegre: Grupo A, 2012. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788540700734/>. Último acesso em: 07 out. 2022.
- HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended*. Porto Alegre: Grupo A, 2015. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290451/>. Último acesso em: 07 out. 2022.
- LARROSA, J. A libertação da liberdade. In: BRANCO, G. C.; PORTOCARREIRO, V. (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MEYER, D.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.



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. (Orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

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.

ROLNIK, S. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 Editora, 2018.

SANTOS, J. de D. dos. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARAIVA, K. Inclusão Digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga. *Educação Temática Digital*, 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>. Último acesso em: 10 abr. 23.

SECURATO, J. C. *Onlearning: Como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem*. São Paulo: Saint Paul Editora, 2017.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300> >. Último acesso em: 25 abr. 22.

## **SOBRE OS AUTORES**

**GUILHERME FRANKLIN LAUXEN NETO.** Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciado em Matemática pela mesma universidade, em regime de dupla diplomação com a Universidade de Coimbra - Portugal, ao abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade (GEEMCo). Atua como professor do Ensino Médio na Escola SESC EAD EJA.

**CLAUDIA GLAVAM DUARTE.** Professora do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - Campus Litoral Norte. Atua como professora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Ensino da Matemática, ambos da mesma instituição. Coordena o Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade (GEEMCo).

## **NOTAS DE AUTORIA**

Nome Completo: Guilherme Franklin Lauxen Neto

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-5282-3586>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Porto Alegre, RS. 90035-003 – [educacaociencias@ufrgs.br](mailto:educacaociencias@ufrgs.br)

E-mail do autor [lauxeng@gmail.com](mailto:lauxeng@gmail.com)

Nome Completo: Claudia Glavam Duarte

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8608-5855>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul associada três, Tramandaí, RS, Brasil. 95590-000 – [educacaociencias@ufrgs.br](mailto:educacaociencias@ufrgs.br)

E-mail da autora [claudiaglavam@gmail.com](mailto:claudiaglavam@gmail.com)

### **Agradecimentos**

Agradeço aos valiosos integrantes do GEEMCo (Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade), cujas contribuições enriqueceram minha jornada de escrita. Agradeço, em especial, a minha orientadora Profa. Dra. Claudia Glavam Duarte, por seus ensinamentos, dedicação, entusiasmo, paciência, humildade e tempo dedicado à leitura atenta. Agradeço ainda a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, por serem fontes inesgotáveis de aprendizado.

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

NETO, G. F. L.; DUARTE, C. G. Educação em tempos neoliberais: problematizando os discursos docentes sobre o “fazer diferente”. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 17, p. 1-23, 2024.

### **Contribuição de autoria**

Nome Completo: Guilherme Franklin Lauxen Neto, responsável pela concepção, coleta de dados e análise de dados, elaboração do manuscrito, redação, discussão de resultados.

Nome Completo: Claudia Glavam Duarte, responsável pela coleta de dados e análise de dados, discussão de resultados, revisão e aprovação.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

A pesquisa teve aprovação no 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

### **Conflito de interesses**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo

são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido: 09 de maio de 2023.

Aceito: 07 de dezembro de 2023.

Publicado: 31 de julho de 2024.