



O NEOLIBERALISMO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DE MATEMÁTICA QUE BUSCA FAZER SEMPRE ALGO DIFERENTE

Neoliberal Forces And The Constitution Of The Mathematics Teacher Who Always Seeks To Do Something Different

Guilherme Franklin Lauzen NETO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil
lauxeng@gmail.com

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

Claudia Glavam DUARTE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, Brasil
lauxeng@gmail.com

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

RESUMO

Este artigo problematiza os discursos de docentes de Matemática acerca da constante necessidade de fazer algo diferente no exercício da docência. Nele procuramos às indagações: “Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Que relações guardam com o neoliberalismo?” Para isso foram realizadas entrevistas com professores de Matemática em escolas de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, Brasil. A análise dos resultados acorreu numa perspectiva foucaultiana de análise de discurso. Observamos que as enunciações apresentam reverberações de uma lógica neoliberal e que o conceito de “fazer diferente”, muitas vezes, é associado com inovação e que procuram romper com abordagens de ensino já consolidadas. Compreendemos esse rompimento com as práticas educacionais como um dos resultados da subjetivação das docentes por uma lógica neoliberal e uma lógica de fluidez que tem a instantaneidade e o curto prazo como características necessárias para atender as demandas atuais do mercado. Foi possível notar que a ideia do movimento de “fazer diferente” manifestada nas falas das docentes é impulsionada pela busca de motivação dos estudantes e, como consequência desse processo, tem-se a motivação do docente. Observamos ainda nas enunciações que as docentes vivem um regime de autocoerção e autoculpabilização, pois se culpam quando não podem fazer diferente e vivem um regime de autoexploração, pois demonstraram se submeter voluntariamente a um regime de trabalho no qual exigem de si um grande esforço na busca de maximização de seu desempenho.

Palavras-chave: Fazer Diferente, Neoliberalismo, Constituição Do Sujeito

ABSTRACT

This article problematizes the discourses of Mathematics teachers about the constant need to do something different when teaching. In this article, we seek the questions: “What contemporary discourses support the movement of mathematics teachers who always seek to do something different in teaching? What connections do these discourses have with neoliberalism?” For this purpose, interviews were carried out with Mathematics teachers in schools in Novo Hamburgo, a metropolitan region of Porto Alegre, Brazil. The analysis of the results took place from a Foucauldian perspective of discourse analysis. We observed that the statements present reverberations of a neoliberal logic and that the concept of “doing differently” is often associated with innovation and that they seek to break with already consolidated teaching approaches. We understand this break with educational practices as one of the results of the subjectivation of teachers by a neoliberal logic and a logic of fluidity that has instantaneity and short term as necessary characteristics to meet current market demands. It was possible to notice that the idea of the movement of “doing different” expressed in the teachers' statements is driven by the search for student motivation and, as a consequence of this process, there is the teacher's motivation. We also observed in the statements that the teachers live a regime of self-coercion and self-blame, as they blame themselves when they cannot do different and they live a regime of self-

exploitation, as they demonstrated that they voluntarily submit to a work regime in which they require a great effort from themselves in the search of maximizing its performance.

Keywords: Doing Differently, Neoliberalism, Constitution Of The Subject

1 A FITA DE MÖBIUS COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE PARA COMPREENDER O MOVIMENTO DE “FAZER DIFERENTE”

Este artigo é resultado de uma investigação realizada durante o mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste estudo, problematizamos enunciações de professores de matemática sobre a incessante necessidade de fazer algo diferente no exercício da docência. Buscamos compreender, também, como esse movimento pelo diferente está relacionado com determinados discursos que permeiam a escola e contribuem para a constituição do professor de matemática.

Assim, almejamos compreender, em níveis microfísicos, a relação entre os discursos docentes sobre o movimento de “fazer diferente” e a retórica neoliberal. Ressaltamos que não defendemos a inércia ou a falta de movimento para se “fazer diferente” e promover mudanças na prática docente. Questionamos a realização de movimentos por vezes automatizados, frenéticos e incessantes que levam o docente a pensar diferentes estratégias de ensino sem um olhar mais atento, contínuo, aguçado e aprimorado sobre as estratégias que já foram realizadas e provaram ser eficazes em determinado momento.

Para realizar este estudo, utilizamos lentes teóricas da filosofia da diferença. Dessa forma, nos levou a construir um arcabouço teórico que viabilizou as seguintes problematizações: *Que discursos contemporâneos sustentam o movimento do docente de matemática que busca sempre fazer algo diferente no exercício da docência? Que relações guardam com o neoliberalismo?*

Para dar conta de responder essas indagações, nos propomos andarejar sobre uma superfície topológica-relacional (Rolnik, 2018): a Fita de Möbius. Trata-se de uma estrutura bastante curiosa, pois o caminhar sobre ela não há início nem fim. Além disso, a superfície possui uma única face e uma única borda fechada. Ela tem ainda como característica não possuir dentro e fora. Ser uma estrutura sem dentro e fora e ser formada por uma única face é o que nos interessa, já que tomando como referência um exercício de fabulação proposto por Rolnik (2018), nos propomos a pensar nesta fita

como uma superfície composta “de todo tipo de corpos (humanos e não humanos), em conexões variadas e variáveis” e, por isso, pode ser classificada como uma superfície “topológico-relacional” (*Ibidem*, p. 49) em que

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

Para a autora, a superfície topológico-relacional é composta por formas e forças, entre si distintas e inextrincáveis, assim como são distintas as capacidades de se registrar os sinais de cada uma delas. “Do exercício de tais capacidades resultam duas das múltiplas dimensões da experiência complexa que designamos por “subjetividade”” (*Ibidem*, p. 50), assim, formas e forças constituem uma relação simultânea e irreduzível na trama relacional, formando, por isso, uma única face que se acolchoa entre os corpos que a compõem a cada momento. As formas e forças são “irreduzíveis uma à outra, a dinâmica da relação que se estabelece entre ambas não é de oposição, mas sim de paradoxo” (*Ibidem*, p. 55). Esse paradoxo, por sua vez, gera

uma tensão entre, de um lado, o movimento que pressiona a subjetividade na direção da “conservação das formas em que a vida se encontra materializada” e, de outro, o movimento que a pressiona na direção da “conservação da vida em sua potência de germação”, a qual só se completa quando tais embriões tomam consistência em outras formas de subjetividade e do mundo, colocando em risco suas formas vigentes. (Deleuze & Parnet, 1995, p. 56)

O mundo globalizado e ocidentalizado reduz o sujeito a uma política de subjetivação do regime colonial-capitalístico¹, nos impedindo de apreender de forma intensa e potente as forças de mundo, embora elas nos perturbem. Portanto, corroboramos com Preciado (2018, p. 15) quando afirma que o regime colonial-capitalístico

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

¹Rolnik (2018) nomeia de regime colonial-capitalístico toda racionalidade que vem sofrendo sucessivas transmutações desde o final do século XV até a sua versão mais atual – financeirizada, neoliberal e globalizada.

A luta contra esse regime parece se dar a partir de uma batalha intensa de resistência micropolítica, um hiato, um corte na Fita de Möbius. É aceitando o desafio da imaginação da Fita de Möbius como superfície topológico-relacional que 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.

Do ponto de vista antropológico, compreendemos o neoliberalismo como uma racionalidade que estabelece algumas inter-relações com a educação. Neoliberalismo é uma palavra utilizada para descrever um modo de se entender e viver a política e a economia. Ele advém de uma mudança de “cenário” do liberalismo, a partir da década de 1980, visto que se opõe à ideia de uma intervenção que limite o mercado e entrace o jogo da concorrência entre os interesses privados. O neoliberalismo deve desenvolver o mercado concorrencial a ponto de que o jogo de rivalidade satisfaça os interesses coletivos: liberdade regulada. Nessa corrente, o pressuposto é a ideia de um Estado mínimo, ou seja, um Estado que interfira o menos possível na economia. Essa forma de conduzir a economia implica uma série de ações políticas como, por exemplo, a diminuição dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais, a restrição a proteção social, o controle da inflação, o fortalecimento e estabilização da moeda, a desregulamentação dos mercados, em especial o do trabalho. Tudo isso evidencia uma política de individualização e responsabilização dos sujeitos, isto é, os sujeitos passam a ser responsáveis pelo seu bem-estar, pela sua situação econômica e pela sua formação. Essa responsabilização do sujeito, aliada à liberdade de mercado, fomenta a competitividade.

Outro elemento apontado para a mudança de “cenário” do liberalismo para o neoliberalismo foi entender que “a centralidade da fábrica, instituição fundamental na produção de mercadorias, é deslocada para a empresa” (Saraiva & Veiga-Neto, 2009, p. 189). Essa mudança estaria atrelada às ressignificações da lógica de mercado e de trabalho: o deslocamento de uma sociedade de produtores para uma de consumidores. Assim, faz-se necessário intervir ou intermediar a relação do produto material e do consumidor.

A competição, que antes se dava pela produção de bens duráveis e cujo trabalho acontecia na linha de produção da fábrica em um trabalho material, cuja lógica de subjetivação estava atrelada às hierarquias e às relações de poder centradas nas formas de controle dos corpos, “corpos dóceis” (Foucault, 1998), agora transmuta para um

sistema em que é preciso “vencer a competição pela conquista dos consumidores” (Saraiva & Veiga-Neto, 2009, p. 189). Isso implica a necessidade de consumir e criar um mundo aliado aos produtos, quer dizer, criar necessidades e desejos de consumo. Diante disso, podemos 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)

Com base nessas premissas, compreendemos que a instituição escolar desempenha um papel fundamental na constituição de sujeitos por meio de diferentes formas de subjetivação, enquanto o trabalho do docente se configura, em grande parte, como imaterial. Laval (2019, p. 22), observa 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.”

Muito provavelmente diferentes aspectos poderiam indicar que a escola tem se aproximado de características similares às de uma empresa. Porém, Laval (2019, p. 24) destaca alguns pontos em que a escola admite uma característica de hibridação:

[...] uma curiosa mescla de aspectos específicos do mercado (“atendimento ao cliente”, espírito “empreendedor”, financiamento privado) e modos de ordem e comando característicos dos sistemas burocráticos mais restritivos. De um lado, essa escola híbrida é progressivamente submetida à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa. Por esse lado, a escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa “a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla”, para usarmos a expressão da OCDE², o que leva a se diversificar de acordo com o mercado local e as “demandas sociais”. De outro lado, ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que, por sua vez, é comandado por estruturais internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico”.

É nesse contexto que a escola está inserida atualmente e é possível observar a importância atribuída à educação, uma vez que ela é uma das instâncias responsáveis por instrumentalizar os sujeitos para que se mantenham no jogo econômico. Nessa

² Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

perspectiva, Petrini e Wanderer (2022, p. 3) afirmam existir “fortes vínculos entre o empreendedorismo e a constituição de sujeitos inovadores e criativos, capazes de gerar emprego e fontes de renda para si e para a população”. A escola e os docentes deveriam, portanto, forjar sujeitos perseverantes, responsáveis, criativos, empreendedores, inovadores, proativos, tecnológicos, competitivos, responsáveis pela sua formação e pelo seu aprimoramento, ou seja, devem “aprender a aprender” (Laval, 2019, p. 41) entre tantas outras competências, metacompetências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho e ao jogo neoliberal.

Considerando o que foi exposto, nossa intenção, portanto, é explorar a superfície topológico-relacional. A partir disso, objetivamos problematizar de que maneira os discursos neoliberais conduzem o sujeito professor, em particular o de matemática, a constantemente buscar “fazer algo diferente” em sua prática pedagógica.

2 UM MODO DE PESQUISA

Para a realização da pesquisa utilizamos como referências as premissas adotadas em pesquisas da filosofia da diferença, em outras palavras, passamos a entender a

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)

No que diz respeito à produção das informações, foram entrevistados quatro docentes de matemática da educação básica que atuam na cidade de Novo Hamburgo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Dentre esses docentes, dois atuam em uma escola da rede privada de ensino e os outros dois em uma escola da rede pública. Os docentes foram escolhidos pelo ano de atuação nas instituições. Portanto, em cada instituição, foram convidados a participar um docente do 6º ano e um docente do 9º ano. Nossa intenção era perceber se havia diferenças no início dos Anos Finais do Ensino Fundamental e na fase de transição para o Ensino Médio. As instituições foram escolhidas pela sua abertura ao diálogo com a comunidade (elemento encontrado nos sites e redes sociais das instituições e no reconhecimento dado pela comunidade) e pelas importantes premiações que receberam a nível internacional pelas suas atuações em projetos desenvolvidos.

As entrevistas realizadas foram realizadas tendo como guia um roteiro composto de algumas perguntas. Contudo, desse roteiro, por vezes, apenas alguns questionamentos foram realizados, assim como algumas indagações foram acrescentadas, e isso esteve relacionado à dinâmica de cada conversa e à abertura dada por cada entrevistada. Em relação às indagações realizadas, destacamos as que mais contribuíram para a construção deste artigo: Quais as características que você considera importantes em uma aula de qualidade? O que você tem a dizer sobre o termo “planejar uma aula diferente”? O que você tem a dizer sobre os termos “fazer diferente” e “aulas inovadoras”? Você considera que suas aulas são “diferentes” ou “inovadoras”? O que motiva você a preparar o seu planejamento? O que motiva você a ser professora? Quais as principais habilidades que um discente necessita ter nos tempos em que vivemos? Por que você acredita que essas habilidades são fundamentais?

Para a análise do material produzido, fizemos uso da análise do discurso numa perspectiva foucaultiana. Isso significa que nas enunciações das quatro professoras de matemática não procuramos por verdades absolutas, também não pretendemos atribuir juízo de valor ao que foi dito pelas professoras. Dessa forma, procuramos entender as condições que permitiram a construção dessas verdades e as implicações que elas geram na prática docente. Pretendemos, então, “buscar não a verdade, mas as relações de poder que possibilitam sua existência. Destacar não as condições lógicas e empíricas, mas as condições históricas e políticas de produção da verdade” (Corazza & Silva, 2003, p. 15).

Esses mesmos autores indicam que não existe uma verdade a ser revelada, uma vez que a verdade é uma construção inerente a este mundo. Por isso, propomos examinar e questionar a natureza das verdades e como elas são construídas, nos lançando no jogo a fim de produzirmos fissuras, abrindo, consequentemente, caminho para a emergência de outras verdades. Essas novas verdades também serão sujeitas à análise contínua, estabelecendo um ciclo infinito, semelhante ao movimento infinito que podemos realizar na Fita de Möbius. Acreditamos, portanto, que a prática de questionar o que é estabelecido é o que pode gerar fendas/cortes na superfície e, portanto, desempenha um papel poderoso na transmutação e instauração de outras verdades.

Ademais, na análise de discurso em Foucault precisamos entender que a noção de sujeito engloba muitos elementos. Para o autor, o sujeito é efeito das relações de poder-saber, dos discursos que o perpassam. Para Corazza e Silva (2003, p. 11):

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

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

Considerando todo esse contexto, procuramos, no decorrer da análise, realizar uma leitura atenta a partir da qual fosse possível destacar as aproximações e recorrências, assim como os distanciamentos e singularidades nas enunciations. Desta forma, continuamos nossa jornada sobre a superfície topológica-relacional para problematizar e analisar de que maneira os discursos neoliberais conduzem o sujeito professor, especificamente o de matemática, a um movimento de “sempre fazer algo diferente” no que se refere ao exercício da docência.

3 OBSERVANDO A SUPERFÍCIE TOPOLOGICA-RELACIONAL

Nesta seção temos como escopo apresentar as enunciations das entrevistadas, bem como as análises realizadas sobre as mesmas, tendo sempre como referência o problema de pesquisa ora apresentado. A partir da transcrição das entrevistas das docentes, separamos alguns excertos que deram subsídios para a construção das análises e das conexões com o referencial teórico, o que nos possibilitou construir os agenciamentos teóricos para dar suporte às problematizações realizadas.

3.1 Os sentidos atribuídos aos “fazer diferente”

Identificamos que o conceito de “fazer diferente” está associado à ideia de realizar algo fora do habitual, indicando uma vontade de sair das práticas tradicionais. Trata-se de uma vontade de “sair da caixa”, ou seja, buscar novas abordagens para ensinar os conteúdos. Em outras palavras, envolve a busca por linguagens alternativas a fim de

apresentar o mesmo conteúdo, como se fosse uma nova “roupagem” para os tópicos previstos na matriz curricular da escola.

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

Maryam: O diferente seria sair da minha caixinha, do que eu estou habituada. [...] Mas eu acho que que é isso de pensar assim, ó num numa linguagem diferente da nossa, do que já estamos acostumados. [...] Por que o diferente? Tá, porque o diferente, é porque eu acho que a nossa concepção é do de algo diferente do que eu já estou fazendo, e eu, talvez o que eu estou fazendo é o diferente.

Hipátia: Então, eu acho que é sair assim do que, do que se faz muito de, de, de técnica, de regra, entendeu? Me ensina a regra, ensina a técnica, né? Eu imagino, que a aula diferente é isso. E, e, principalmente quando dá espaço para o aluno dá resposta dele, né? [...] A gente não tem como seguir uma linearidade, por quê? Porque eu sempre tento parti de um problema disparado, de uma pergunta, ao invés de chegar “hoje, nós vamos aprender isso”. Entendeu? A partir daí, a gente vê o que precisa para resolver. E daí isso não conversa com a linearidade, né?
(Entrevista com as docentes, 2022)

Percebemos, nas enunciações, que o sujeito necessita se encontrar em constante mudança, na busca constante pelo diferente. Ele busca renunciar ao hábito, construir uma linguagem diferenciada e procurar outras coisas ou outros modos de fazer que se diferenciam do que se faz. Esse movimento pode ser compreendido como pequenos fios que engendram a composição de um certo tipo de docente.

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

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

Foucault (1999) designou essa forma de governo dos sujeitos de biopolítica. Inicialmente, ele descreve os procedimentos com os quais é viável distribuir e organizar os corpos dos sujeitos para que se tornem dóceis e produtivos à sociedade, por meio de técnicas disciplinares. Entretanto, ao abordar a biopolítica, o autor expõe estratégias de controle e regulamentação voltadas à multiplicidade dos sujeitos, ou seja, à população.

A biopolítica se refere a um conjunto de estratégias, mecanismos e técnicas destinadas a conduzir as condutas da população, sendo a vida dos sujeitos considerada em seu contexto coletivo. Trata-se do poder de regular a vida das pessoas, influenciando desde sua saúde e corpo até sua formação e subjetividade.

Esse entendimento de biopolítica envolve uma série de estratégias e técnicas usadas pelo governo e instituições para moldar um modo de vida, determinando comportamentos individuais e influenciando a conduta da sociedade como um todo. Essas estratégias, técnicas e dispositivos dão suporte para que Foucault apresente a ideia de governamentalidade.

Nesse contexto, segundo Resende (2018), a escola pode ser considerada um dispositivo fundamental para implementar estratégias de governamento, ajustando o corpo social a certos modos de vida. O autor destaca também que vivemos em uma sociedade do conhecimento, na qual os recursos econômicos são medidos não apenas por aspectos financeiros, mas também pelo conhecimento que se possui.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel crucial na formação de indivíduos que, munidos de certas características, participariam com desenvoltura do jogo neoliberal. Foucault (2008) denominou esse sujeito de *homo economicus*, um sujeito orientado “pela adesão à mudança e à inovação contínuas, como marcadores do seu próprio projeto de vida” (Resende, 2018, p. 85). Percebemos que esse novo direcionamento é o que reverbera nas docentes, influenciando sua ação nas instituições escolares.

Ao retornar às enunciações das entrevistadas, destacamos aquelas que apresentaram aproximações e afastamentos em relação ao conceito de inovação. As professoras destacam que uma aula inovadora é aquela em que se faz "algo diferente", ultrapassando as práticas convencionais, pois trata-se de ir além "do papel, do caderno e do quadro". Esse "ir além" pode envolver mais o uso de tecnologias.

Katherine: Aula inovadora acho que é quando tu fazes algo diferente. Tu estás inovando. Pode não ser inovador para todo mundo, mas para ti é, dentro da tua prática é. [...] Eu acho que é uma busca por inovação, fazer diferente. Fazer algo que eu ainda não fiz.

Maryam: Inovador para mim, eu teria que pesquisar, aí eu seria o protagonista da

aula. O inovador para o estudante seria algo que ele vê no dia a dia, algo da realidade do estudante naquele momento, seja tecnológico. [...] Acho que inovador seria sair daquele mundo ali do papel e do caderno e do quadro e ir além, mais na área tecnológica, acho.

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

(Entrevista com as docentes, 2022)

Observamos que as enunciações sobre inovação e "fazer diferente" indicam mudanças que rompem com as práticas educativas já consolidadas. Essas enunciações nos encaminham para novas linhas microfísicas que podem contribuir para a formação de um determinado perfil de professor.

Para as docentes entrevistadas, ser inovador e planejar aulas inovadoras não se restringe a permanecer nas mesmas práticas ou a realizar pequenas melhorias, conceito nomeado por Horn e Staker (2015) como inovação por sustentação. Essas inovações por sustentação são vistas como estáticas, mantendo o *status quo*, sem necessariamente provocar mudanças substanciais. E talvez seja por isso que uma das entrevistadas não reconhece o uso de tecnologias com algo inovador.

As professoras destacam a importância de uma inovação que cause rupturas em relação ao que já é feito. Isso pode indicar uma inovação por disruptão, que ocorre em algo existente, mas não plenamente explorado. Na educação, a inovação disruptiva, ou educação disruptiva, destaca a importância de uma educação de qualidade, capaz de alcançar a todos e de romper com modelos educacionais tradicionais.

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

Na forma como vivemos na contemporaneidade, ao que o autor nomeia de Modernidade Líquida, essa ideia de transitoriedade pode ser ligada às ideias de "longo prazo" e "curto prazo". Antes disso, produzíamos e vivíamos em tempos em que a

durabilidade das coisas era essencial, e não podíamos nos permitir perder algo. As pessoas no topo da hierarquia social eram as detentoras de coisas “duráveis” ou detinham o poder para torná-las “duráveis”, o que conferia um caráter de longo prazo. Na atualidade, essa ideia foi corrompida, pois os que ocupam o topo da hierarquia são privilegiados e podem se dar ao luxo de assumir riscos, aceitar perdas, dando espaço para o novo e aperfeiçoado.

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

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

O movimento de ruptura com as práticas educacionais já consolidadas talvez seja um indício de um alinhamento com uma lógica de curto prazo. As docentes, subjetivadas pela lógica neoliberal e pela fluidez das demandas de mercado e das relações, se veem em um movimento constante para fazer algo diferente, ou seja, cada atividade planejada é instantânea e a sua durabilidade é de curto prazo, precisa ser substituída. Portanto, as professoras parecem criar uma capacidade de estar sempre recomeçando.

Por fim, as entrevistadas encontram ainda outro sentido para o “fazer diferente”. Para elas, isso envolve buscar formas por linguagens distintas das já utilizadas. Elas enfatizam a importância de criar atividades aplicáveis e relevantes não apenas em diferentes áreas do conhecimento, mas também na sociedade em geral. Essas práticas podem atividades podem ser alinhadas às tecnologias e à ludicidade, visando oferecer uma abordagem mais abrangente e contemporânea aos assuntos discutidos.

Maryam: Eu acho que seria esse: vou pensar onde que eu agrego em outro contexto a não ser número, a não ser a matemática. [...] Eu acho que o diferenciar, para mim, seria isso.

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

Montessori: Planejar uma aula diferente só se eu pudesse pegar eles e levar para

algum outro lugar, entende? [...] Eu não sei se isso não estaria relacionado com usar tecnologia ou coisas assim, mas a gente também usa. Para mim, não teria uma coisa inovadora.

Hipátia: Mas é de tentar linkar com coisa assim da vivência deles, sabe? Experiência deles, a vivência deles. E eu vejo que é mais prazeroso com todo mundo. [...] Então, eu acho que é sair assim do que se faz muito de técnica, de regra. Me ensina a regra, ensina a técnica. Eu imagino, que a aula diferente é isso. E, principalmente, quando dá espaço para o aluno dá a resposta dele.
(Entrevista com as docentes, 2022)

É possível perceber que os relatos das docentes se assemelham à retórica neoliberal em níveis microscópicos, indicando que "fazer diferente" envolve estratégias integradas e contextualizadas, além do uso de tecnologia e de abordagens lúdicas. Essas estratégias se alinham aos elementos apresentados no documento de Delors (2010) e servem de pilar para a educação disruptiva: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Desse último pilar deriva um outro princípio que está presente no discurso educacional, o aprender a aprender. Para Laval (2019) e Resende (2018), aprender a aprender desempenha um papel crucial na configuração da sociedade do conhecimento, visto que o sujeito precisa estar apto a fazer escolhas e aproveitar todas as oportunidades de aprender ao longo da vida e de se adaptar e se qualificar de acordo com as necessidades impostas pelo mercado. Esses elementos, segundo Resende (2018), fornecem uma espécie de alicerce para a sociedade do conhecimento, pois fazem com que a educação tome cada vez mais espaço na vida das pessoas. Para o autor:

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

Considerando os diferentes sentidos atribuídos ao fazer diferente e as relações que cada uma delas têm como a lógica neoliberal da sociedade contemporânea, percebemos como alguns delineamentos possivelmente contribuem para a constituição do docente de matemática que busca fazer sempre algo diferente. Contudo, observamos que a ideia do movimento de "fazer diferente", manifestada nas falas das docentes, é impulsionada pela busca de motivação dos estudantes, ou seja, a motivação serve como um dos disparadores desse movimento. Como consequência desse processo, apresenta-se a motivação do docente.

3.2 Motivação e automotivação e o movimento de “fazer diferente”

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

Poderemos observar nas enunciações, que as docentes buscam realizar mudanças como uma estratégia para motivar o estudante. Elas entendem que é preciso “saber motivar o estudante”. A aula e o conteúdo parecem estar a serviço do prazer de aprender, visto que o docente precisa “tentar seduzir” o aluno. Nesse sentido, as professoras parecem buscar o diferente para motivar e para fazer os “olhos dos alunos brilhar mais”.

Desse movimento de motivação do estudante as professoras parecem buscar pela automotivação. Isso pode ser percebido em diferentes enunciações, como, por exemplo: “me sinto muito feliz se eu vejo que eles tão focados ali”. Faz-se diferente para “nos motivar também” 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”.

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

Hipátia: E eu tenho uma vaidade, assim, eu gosto muito quando o aluno diz “bah, hoje a aula tava legal”. Eu me sinto muito bem assim. Me sinto muito feliz se eu vejo que eles tão focados ali. 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.

Maryam: Acho que tem que ministrar, tem que orientar, fazer com que ele pense, e para ter esse retorno tu tens que saber motivar o estudante, porque não adianta tu querer, mas ele não vai te dar o retorno. Pode ser uma aula excelente, mas ele não vai te dar o retorno. [...] O que pesa bastante é como o professor vai programar a sua aula e vai tentar seduzir ou motivar o estudante.

Maryam: O que me motiva a ser professora é isso, motivar eles, agradar. [...] Eles aprenderam algo que eles se motivaram e querem mais. Na próxima aula vamos falar de novo, vamos ver isso. [...] 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... [...] Eu acho que é isso. E pra nos motivar também. Acho que para nos motivar também, né?

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

Montessori: Eu acho o planejamento uma parte bem prazerosa, porque você vai pensar em cada um deles e o planejamento é diverso. Ele não é um único. Você tem vários grupos dentro de uma sala de aula.
(Entrevista com as docentes, 2022)

Percebemos que as enunciações das docentes são subjetivadas por discursos que colocam o prazer como uma necessidade intrínseca ao fazer docente. Consideramos que essa relação ocorre, pois vivemos em uma sociedade que opera uma forma de poder mais inteligente e permissivo, que acaba deixando de lado as estratégias proibitivas e de controle, ou seja, as negatividades³, mas, mesmo assim, “o sujeito do desempenho continua disciplinado” (Han, 2015, p. 25-26). A dinâmica do “poder inteligente”, segundo Han (2015), utiliza estratégias de positividade para criar dependência, promovendo sensações agradáveis, sedução e gerando confiança para manter o controle voluntário.

Observamos nas enunciações das entrevistadas que a necessidade de motivar os alunos e o constante “fazer diferente” são pequenos indícios de que as docentes foram capturadas pelos discursos de positividade. Percebemos, também, que os discursos motivacionais deslocam o papel do professor, colocando-o como responsável pela motivação dos alunos.

Podemos perceber, ainda, nessas enunciações, que a busca pela motivação do estudante é também uma busca pela automotivação. A fim de colaborar com a análise, nos aproximamos de Dardot e Laval (2016, p. 331), que apontavam para um

[...] tipo de poder que é exercido “profundamente” sobre o sujeito impelido a “entregar-se completamente”, a “transcender-se” pela empresa, a “motivar-se” cada vez mais para satisfazer o cliente, isto é, intimado pelo tipo e contrato que o vincula à empresa e pelo modo de avaliação que lhe é aplicado a provar seu comprometimento pessoal com o trabalho.

Esse movimento de motivação entre docentes e alunos assemelha-se a 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 consolidado, com o intuito de motivar o aluno e, consequentemente, promover a automotivação. Dessa forma, podemos visualizar um movimento cílico, 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.

³Han (2015) aponta que, na sociedade atual, vivemos em uma pobreza de negatividades. Isso quer dizer que existe uma negação à negatividade do outro. As relações com os outros, as noções de alteridade e estranheza desaparecem. Não respondemos mais ao outro, mas a nós mesmos. “A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito” (*Ibidem*, p. 24)

Dado que a motivação é elemento catalisador para o movimento de “fazer diferente” na prática docente, voltamos a analisar as enunciações das professoras. Nessas enunciações, constatamos que a capacidade de "fazer diferente" se torna viável por meio da procura por conhecimento, pois, para motivar, é necessário reconhecer os fatores que podem levar à motivação do estudante.

Maryam: O professor tem que caminhar no tempo para fazer isso, ele vai ter que caminhar no tempo junto. Ele vai ter que se atualizar. [...] A nossa educação, não é igual ao que era antes. E cada vez mais, mais rápido, mais um curto espaço de tempo, vai mudando mais ainda. [...] Eu 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.

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

Hipátia: Estão, o principal eu acho que é isso. Tá ligado assim, no que tá, no que tá acontecendo. Na novidade, né?

(Entrevista com as docentes, 2022)

Observamos que as docentes reconhecem a constante evolução da sociedade e o perfil distinto das novas gerações, o que as leva a se adaptarem às mudanças. Elas ressaltam a importância de se manterem atualizadas para acompanhar esse dinamismo. Esse entendimento faz com que as docentes busquem por formação, estratégias inovadoras e atualização com novas teorias na prática educacional. Essa constante mudança de busca por adaptação às novas demandas e à procura por formação foram temas abordados por Lipovetsky na entrevista concedida à revista SinEmbargo em 2012.

No entanto, no contexto da hipermordernidade⁴, as coisas mudam, passamos de sociedades de produção para sociedade de inovação. Precisamos criar, sem cessar, coisas novas e nos adaptar a uma sociedade globalizada, onde já não é viável repetir uma e outra vez o mesmo objeto. Nesse contexto, é importante investir de forma pontual na pesquisa e no desenvolvimento, para poder criar produtos novos e competitivos no mercado, e não se limitar a vender mais caro, como no antigo sistema em que o importante era reduzir os custos de produção e vender caro. Agora é necessário criar novidades. E por isso necessitamos de indivíduos motivados, que sejam capazes de se adaptar a esse contexto de perpétuo movimento. Daí a necessidade de um investimento coletivo e considerável no campo da formação. (Lipovetsky, 2012)

⁴ Para Lipovetsky (2004), a hipermordernidade seria, de forma simplificada, um exagero de elementos vivenciados na modernidade. Ele destaca que vivemos em uma sociedade que vive a aceleração do tempo, em que o grande consumo, o hiperconsumo, tem um papel de destaque, e em que as relações são pautadas cada vez mais pelo individualismo. Para o autor, na hipermordernidade, os indivíduos buscam cada vez mais a autorrealização e, portanto, uma valorização do eu. Contudo, para que esse indivíduo tenha sua realização pessoal e profissional, deve estar aberto à adaptação rápida às mudanças.

Nas enunciações das docentes, observamos como os discursos contemporâneos sobre a educação já contribuíram para a condução e modulação de suas condutas. Isso ocorre visto que constroem idealizações do que seria um bom professor, instituem uma norma para que um determinado sujeito seja considerado um bom professor e um sujeito competente em seu trabalho.

A sociedade do conhecimento pode ser entendida como uma sociedade de normalização na qual o indivíduo deve se ajustar à prescrições normativas estabelecidas, ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelas variações que ocorrem nas exigências de qualificação, que ocorrem no nível da massa populacional. (Resende, 2018, p. 90)

Vale destacar novamente que vivemos em uma sociedade do conhecimento, em que a formação do sujeito deve ser contínua, pois ele precisa estar preparado para as constantes mudanças, demonstrando, assim, capacidade de adaptação. Nesse sentido, não é apenas a escola que se constitui como espaço educativo, mas toda a extensão da sociedade assume em papel de formação do sujeito.

A sociedade do conhecimento, nessa perspectiva, se caracteriza, por um lado, pela extensão da função educativa além das instituições escolares e, por outro lado, pela exigência, ao indivíduo dessa sociedade, de uma constante formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia, ininterrupta. Como recurso, o conhecimento dessa sociedade é posto à prova na ação, na solução de problemas e deve ter foco nos resultados. [...] uma sociedade de conhecimento acaba por estabelecer sua centralidade no indivíduo educado, formado, especialista e especializado, no indivíduo capacitado, segundo a premissa do conhecimento como recurso central. (Resende, 2018, p. 82)

Essa sociedade seria, então, a mesma que coloca o indivíduo não mais como um trabalhador, mas como uma empresa que comercializa seu serviço a um mercado. Sendo assim, cabe ao próprio indivíduo a responsabilidade “pela valorização de seu trabalho no mercado” (Dardot & Laval, 2016, p. 335).

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 a 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.

É possível perceber isso nas enunciações em que as entrevistadas destacam sentir desconforto quando não se adequam à lógica do “fazer diferente”, considerando que

aqueles que não se alinham com essa abordagem estão fora da lógica educacional atual.

Maryam: Tu quer um estudante assim?" Vai ter que que te movimentar e aí eu vou procurar cada vez mais. Tu não quer um estudante assim? Aí, tu já não faz parte mais da educação atual, né? [...] Na realidade, com meu olho lá do outro ano, eu penso "Meu Deus! Como?" Como que naquela época eu pensei assim, coloquei isso? E como é que seria? Como é que foi minhas aulas pra trabalhar assim? E eu posso cada vez melhorar mais, mas eu acho que isso é do professor. [...] Porque, se não, a gente se acomoda, né? Na realidade, eu não consigo todo ano colocar a mesma coisa.

Montessori: Eu me sinto mal se eu der a mesma coisa para todos os alunos. Eu não sei que sentimento é esse, mas eu me sinto mal se eu não puder atrair um ou outro de uma forma [...] 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.

Katherine: Me incomoda o fato de eu ter uma matriz fixa e que eu tenho que seguir ela e dar conta e, por vezes, não poder me estender mais em um conteúdo que eu gostaria de trabalhar melhor ou tirar um conteúdo que, naquele ano, eu acho que não combine com a turma, que não seja o perfil da turma, que dê para trabalhar, por exemplo, um conteúdo do sexto que eu queira trabalhar no sétimo. Isso me incomoda.

(Entrevista com as docentes, 2022)

Podemos observar em algumas enunciações, como, por exemplo, “tu já não faz parte mais da educação atual”, “eu não consigo todo ano colocar a mesma coisa”, “eu me sinto mal se eu não fizer” e “me incomoda o fato de ter uma matriz fixa”, que as entrevistadas se cobram e se culpam quando não conseguem fazer algo diferente, ou seja, quando não conseguem “cada vez melhorar mais”. Notamos que a eficácia, que antes era regulada por um patrão, por uma autoridade externa, agora é regida pela “autocoerção e autoculpabilização” (Dardot & Laval, 2016, p. 345), sendo que o próprio sujeito acaba por realizar uma autoavaliação de seu rendimento.

O sujeito neoliberal deve estar constantemente disposto a se adaptar às mudanças e a se transformar, a fim de atender à “expectativa de um certo comportamento e certa subjetividade do trabalho”. Isso tende “a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo” (*Ibidem*, p. 342).

Vivemos não apenas num regime de autocoerção e autoculpabilização, mas também um regime de autoexploração. Para Han (2018), a autoexploração se dá na forma como os indivíduos se submetem voluntariamente a um regime de trabalho intenso no qual o próprio sujeito exige de si um grande esforço na busca de maximização de seu desempenho.

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e dívida não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. (Han, 2015, p. 30)

Destacamos que Han e Foucault se tangenciam em alguns aspectos e distanciam em outros, e isso é reconhecido por Han (2018) quando discute a otimização de si; “Aqui coincidem a otimização de si e a submissão, a liberdade e a exploração. Esse estreitamento entre a liberdade e exploração na forma de exploração de si escapa ao pensamento de Foucault” (Han, 2018, p. 44).

Nessa perspectiva, identificamos certa aproximação discursiva entre as enunciações docentes com a otimização de si, uma vez sendo mencionada a necessidade de “mudança constante”. Dessa forma, o sujeito como centro, célula independente, responsável única e exclusivamente pelas mudanças.

Rolnik (2018) problematiza essa concepção, destacando a forma astuta como o regime de inconsciente colonial-capitalístico conduziu a redução da subjetividade à experiência do sujeito. Esse regime suga a força vital do sujeito transformando-o unicamente em força de trabalho, produção e acumulação de capital. Para a autora, reduzimos nossa potência de criação para um processo apenas “criativo”, que visa criar respostas para as demandas da vida, elaborando cenários inovadores orientados pelas necessidades da sociedade neoliberal. Portanto, em vez de dar possibilidade para a criação de algo novo, damos condições para pensar apenas em “novidades”, que são colocadas à disposição de uma sociedade que busca ampliar as oportunidades de investimento e que procuram instigar o consumo. “Ou seja, a potência vital em sua própria essência passa a ser usada para a reprodução do *status quo*; apenas muda-se, criativamente, suas peças de lugar, fazendo variações sobre o mesmo” (Ibidem, p. 165)

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Corazza, S. & Silva, T. T. da. (2003). *Composições*. Belo Horizonte, BH: Autêntica.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Boitempo.

- Deleuze, G. & Parnet, C. (1995). *Abecedário de Gilles Deleuze*. Recuperado de <https://clinicand.com/wp-content/uploads/2021/02/Gilles Deleuze Claire Parnet Abecedarioz-lib.org .pdf>
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Destaque)*. Brasília, DF: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> por
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo. SP: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Gros, F. (2010). *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo, SP: É Realizações Editora.
- Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte, MG: Editora Áyiné.
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, RS: Grupo A.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo, SP: Editora Barcarolla.
- Lipovetsky, G. (2012). A crise do futuro: Entrevista com Gilles Lipovetsky. *Instituto Humanitas Unisinos*. Recuperado de <https://www.ihu.unisinos.br/172-noticias/noticias-2012/513183-a-crise-do-futuro-entrevista-com-gilles-lipovetsky>
- Meyer, D. E. & Paraíso, M. A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In D. E. Meyer & M. A. Paraíso. (Eds.), *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. (pp. 15-22). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Petrini, S. G. M. & Wanderer, F. (2022). A publicação Educação em Revista e o empreendedorismo: processos de individualização e singularização dos aprendentes. *Revista Educação em Questão*, v. 60(66), 1-21. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30165/16686>
- Preciado, P. B. (2018). La izquierda bajo la piel. In S. ROLNIK. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. (pp. 11-21). São Paulo: n-1 Editora.
- Resende, H. de. (2018). A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. In: H. de Resende, H. de. (Eds.), *Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação*. (pp. 77-94). São Paulo: Intermeios.

Rolnik, S. (2018). *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo, SP: n-1 Editora.

Saraiva, K. & Veiga-Neto, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, 34(2), 187-201.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

Forças neoliberais e a constituição do sujeito professor de matemática que busca fazer sempre algo diferente

Guilherme Franklin Lauzen Neto

Especialista em Educação Matemática

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Porto Alegre, Brasil

lauxeng@gmail.com

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

Claudia Glavam Duarte

Doutora em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul associada três, Tramandaí, Brasil

lauxeng@gmail.com

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

Endereço de correspondência do principal autor

Avenida, Thomaz Edison, 3500 Bloco 4-402, 93025674, São Leopoldo, RS, Brasil.

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. Obrigado por trilhar comigo esta jornada acadêmica, por guiar meus passos com muita generosidade.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: G. F. Lauzen Neto

Coleta de dados: G. F. Lauzen Neto, C. G. Duarte

Análise de dados: G. F. Lauzen Neto, C. G. Duarte

Discussão dos resultados: G. F. Lauzen Neto, C. G. Duarte

Revisão e aprovação: C. G. Duarte

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

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 – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à Revemat 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 – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EQUIPE EDITORIAL – uso exclusivo da revista

Méricles Thadeu Moretti

Rosilene Beatriz Machado

Débora Regina Wagner

Jéssica Ignácio

Eduardo Sabel

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 03-11-2023 – Aprovado em: 28-02-2024