

NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
 subjetividades conflitantes

NEOLIBERALISM AND TEACHER TRAINING:

conflicting subjectivities

Lucas Cardoso Toniol¹

Elaine Gomes Matheus Furlan²

Resumo

O campo da formação de professores pode trazer importantes contribuições para a melhoria da qualidade da educação, incluindo a formação inicial, que possibilita o contato com saberes e discursos sobre a educação e a prática pedagógica, envolvendo discussões sobre o exercício da profissão docente, a intencionalidade e as dimensões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou coletar as significações de licenciandos concluintes quanto ao sentido que atribuem à escola, na perspectiva qualitativa. Para tanto, foram utilizados questionário e entrevistas para captar discursos, que passaram por posterior análise discursiva a partir do referencial foucaultiano. Buscou-se identificar elementos que evidenciem a construção da subjetividade destes futuros docentes, desvelando técnicas do eu e de poder responsáveis por modificar a experiência que estes indivíduos fazem de si e do mundo ao seu redor. Os resultados apontam para a significativa contribuição da formação inicial nas concepções dos licenciandos, sobre como concebem o processo educativo, o papel da escola e do professor, além de revelar formas de resistência e oposição ao discurso dominante juntamente com um olhar crítico sobre os desafios e a realidade que o cenário educacional brasileiro impõe.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Análise do Discurso; Subjetividade.

Abstract

The field of teacher training can make important contributions to improving the quality of education, including initial training that enables contact with knowledge and discourses on education and pedagogical practice, involving discussions about the exercise of the teaching profession, intentionality and the dimensions that permeate the teaching and learning processes. In this sense, this research aimed to collect the meanings of graduating graduates regarding the role they attribute to the school, from a qualitative perspective. For this, questionnaires and interviews were used to capture speeches, which underwent further discursive analysis based on the Foucauldian framework. We sought to identify elements that show the construction of the subjectivity of these future teachers, revealing techniques of self and power responsible

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: lucasctoniol@hotmail.com

² Doutora em Educação (PUC/SP). Professora adjunta na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática/UFSCar Araras. E-mail: elainefurlan@ufscar.br

for modifying the experience that these individuals have of themselves and the world around them. The results point to the significant contribution of initial training in the conceptions of undergraduate students, on how they conceive the educational process, the role of the school and the teacher, in addition to revealing forms of resistance and opposition to the dominant discourse together with a critical look at the challenges and the reality that the Brazilian educational scenario imposes.

Keywords: Initial teacher training; Discourse Analysis; Subjectivity.

Introdução

O presente trabalho é produto de resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada com estudantes concluintes de três cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Araras), que buscou compreender os efeitos das políticas de formação de professores, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior de 2015 (BRASIL, 2015), juntamente com as possíveis influências do modelo neoliberal na constituição das subjetividades dos futuros docentes. Para tanto, buscou-se analisar nos discursos desses licenciandos enunciados que possibilitaram caracterizar o significado da escola na visão destes futuros professores, e de que forma tal visão se associa com o processo de formação no qual estavam inseridos, além de seu cruzamento com o discurso neoliberal, seja por meio da adesão ou resistência a este discurso, elemento estruturante do capitalismo nas últimas décadas.

Neste sentido, o olhar para os processos de subjetivação, presentes na constituição dos sujeitos em uma dada cultura por meio do discurso (RAGO, 1995), se desenvolveu a partir de Foucault (2002), compreendendo o sujeito não como um *a priori*, mas como uma construção histórica que se dá através dos discursos e das práticas sociais, levando em conta os poderes, os saberes e as relações consigo envolvidas nesse processo. Tal compreensão possui relevância em diversos campos das ciências humanas, inclusive na educação, que é marcada por um cruzamento direto com múltiplos discursos, resultando em diferentes apropriações, formas de lutas e resistências:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento pelo qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 41).

No contexto da formação de professores, Garcia (1999) enfatiza a soma dos processos pelos quais os docentes desenvolvem e aprimoram sua competência quanto ao exercício de sua profissão, considerando este processo como significativo na transformação do indivíduo quanto à experiência que faz de si, da forma como compreende e percebe o processo educativo e na intencionalidade de sua prática docente. Partindo de um entendimento no qual o exercício da profissão docente exige uma formação profissional capaz de proporcionar ao futuro professor a possibilidade de superação do paradigma da escola como local de mera instrução e que, portanto, deve seguir para além da formação técnica (GIROUX, 1997), se faz necessário formar professores conscientes das “estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas que estão subjacentes ao ensino” (POPKEWITZ, 1992 p. 49), necessidade esta que torna a formação inicial um importante tema de estudo na constituição do papel da escola para estes futuros docentes.

Nesse sentido, focalizar os discursos dos futuros professores, em conclusão de curso, pode contribuir para a compreensão dos processos formativos vivenciados e as perspectivas sobre o exercício profissional docente, evidenciando o sentido da escola no contexto explorado, objeto de estudo nesta pesquisa.

1. Focalizando um campo de estudos: a formação dos professores no contexto neoliberal

A formação de professores é um importante campo que abrange os processos nos quais professores (experientes e em formação) se envolvem em estudos de natureza teórica e prática a fim de aprimorar seus conhecimentos e competências no exercício docente, tendo como fim último a melhoria da qualidade da educação recebida pelos discentes (GARCIA, 1999). Compreende-se, desta forma, que a formação é um processo de desenvolvimento profissional, na qual a formação inicial é parte deste processo.

Olhar para o sujeito a ser formado para o exercício da profissão docente significa, também, se voltar para a multidimensionalidade dos processos de ensino e aprendizagem, conforme defende Candau (2011). Segundo a autora, a visão hegemônica que perdura já há algum tempo deste processo se centra em uma perspectiva instrumental, tomando os conteúdos a partir de uma visão neutra, desvinculando-os do contexto sociocultural e dos objetivos da educação. Em outras palavras, essa multidimensionalidade exige que se supere a visão instrumentalizada da prática pedagógica, pensando não somente a partir da dimensão técnica, mas também buscando elementos

que possibilitem a transformação social, tornando as dimensões humana e político-social indispensáveis. Neste sentido, espera-se que professor e aluno vejam na escola não só uma ponte para a vida profissional deste, mas também um espaço plural no qual se formam cidadãos conscientes e críticos quanto às decisões que tomam e as informações que os cercam.

Baseado nestes apontamentos, enfatiza-se a formação inicial de professores como uma importante área de estudo quando se objetiva compreender melhor a realidade do ensino público e as origens de alguns de seus desafios e quais os sucessos já alcançados. Feldens (1998), em seu trabalho sobre desafios na educação de professores, que apesar de escrito no final da década de 1990 ainda se faz contemporâneo, destaca a “falta de consciência nacional da importância da educação” (p. 126). É notável que nos últimos anos a relação entre educação e sociedade tem sido abalada quanto a importância daquela atribuída sobre a primeira; exemplos disso se encontram nas políticas públicas mais recentes, além de manifestações por parte de alguns setores da sociedade quanto à visão que compartilham sobre os professores e futuros professores. Em resumo, o contexto político-social em que o país se encontra atualmente revela uma tendência contrária por parte de alguns setores governamentais e de significativa parte da população brasileira em atribuir à educação um papel mais do que técnico.

Dentre os desafios que competem à formação docente e das competências que são exigidas para sua prática, as políticas públicas educacionais e de formação de professores (em especial dos cursos de licenciatura) são as principais formas de se compreender, como em uma determinada época, os futuros professores estão sendo formados, uma vez que são elas que determinam como os cursos devem se organizar e sob qual concepção de escola e educador os profissionais da educação devem ser formados. É neste contexto que os acontecimentos político-sociais se desdobram e se relacionam com as políticas educacionais. No cerne destas políticas, o neoliberalismo é um modelo político econômico-social que ganhou muita força a partir da segunda metade do século XX e que deixa suas marcas na educação de diversas formas, seja por meio de reformas educacionais ou de políticas públicas, trazendo também diversas implicações para a formação de professores.

Traçar uma linha do neoliberalismo com a educação e a formação de professores implica em conhecer a história de ascensão do modelo neoliberal e como este chegou ao patamar de hegemonia que se tem hoje. Em primeiro lugar, o surgimento do neoliberalismo data da segunda

metade do século XX na Europa e América do Norte, em especial após o fim da segunda Grande Guerra. Em linhas gerais, foi uma reação de afastamento à política de Estado intervencionista e de bem-estar que era visto, então, como um limitador dos mecanismos de mercado, ameaçando tanto a economia quanto a política. Além disso, o recém-criado discurso Neoliberal argumentava que a desigualdade era essencial para as sociedades capitalistas, em especial as sociedades ocidentais. Com a grande crise de 1973, as ideias neoliberais que antes faziam parte apenas do plano teórico, ganharam força, alimentando a ideia de um Estado que deixasse de lado os gastos sociais e as intervenções econômicas, impactando os menos favorecidos, de modo que a meta primária giraria em torno da estabilidade financeira, como necessidade e justificativa. Por conta disso, os anos 1970 foram marcados pelas primeiras eleições de governos neoliberais³, com ênfase nas eleições de Margareth Thatcher na Inglaterra, e de Reagan nos Estados Unidos. Após esta primeira onda de ascensão, uma nova recessão assombrou o capitalismo nos anos 1990, o que ironicamente, ao em vez de enfraquecer as ideias neoliberais, fez com que tal ideologia ganhasse mais força, de modo que a presença das ideias anti-intervencionistas e contra investimentos sociais se faz presente até hoje, seja nas Américas, Europa ou outras regiões (ANDERSON, 1995).

Na educação brasileira, o discurso neoliberal ganhou posição de destaque a partir da década de 1990. A principal característica que diferencia as políticas educacionais neoliberais das demais é o olhar para a escola com uma visão de mercado. O neoliberalismo escancara a lógica de afastamento da escola do campo social (que na verdade sempre fez parte do modelo capitalista), de modo que suas políticas educacionais em muito se baseiam em técnicas de gestão empresarial, buscando melhores resultados aliado à redução de gastos, aumento da competitividade e avaliações quantitativas (LOPES; CAPRIO, 2008). O grande problema é que os autores destes modelos competitivos e comerciais de educação não fazem parte da área educacional, ou seja, não possuem estudo especializado para discutir e propor modelos de forma aprofundada e coerente. Desta forma, os problemas da educação são vistos de forma simplista, como facilmente “identificáveis, isoláveis e solucionáveis” (ALVES, 2011, p. 10).

³ Vale ressaltar que o Chile, sob a ditadura de Pinochet de 1973 até 1990, foi, na verdade, o pioneiro da experiência neoliberal, possibilitando avaliações do modelo e ajustes para a implementação em outros países por governos que posteriormente ascenderam por vias eleitorais.

A materialização do discurso neoliberal na educação se dá na forma de três objetivos principais (MARRACH, 1996). O primeiro objetivo envolve atribuir ao processo educativo a função de preparação para o mercado de trabalho, buscando formar pessoas aptas e qualificadas para atuar no mercado e enfrentar a concorrência; naturalmente, transmitir as ideias neoliberais também faz parte dos objetivos destas políticas na educação, o que torna o ambiente escolar e universitário um espaço de constantes conflitos com os pensamentos contrários a esta doutrina; finalmente, coloca alunos e pais na posição de consumidores da indústria cultural, de modo que as políticas do Banco Mundial de redução de investimentos do Estado no financiamento da educação contribuam para colocar a educação como uma mercadoria a ser adquirida e não como um direito de todos. Desta forma, as políticas neoliberais consistem na intensificação da lógica capitalista, que atribui à educação a função de preparo de mão-de-obra qualificada e de manutenção das desigualdades, da concorrência e da competitividade, elementos estruturantes do capitalismo.

Dos impactos destas políticas no trabalho docente, com frequência atribui-se ao professor a maior carga de responsabilidade nos fracassos e crises enfrentados pela educação. Cria-se a imagem de que os profissionais estariam exercendo sua profissão de forma rasa, que estão sempre insatisfeitos com os salários (apesar de, no Brasil, serem historicamente desvalorizados) e que trabalham pouco, prejudicando a relação destes profissionais com a sociedade e a própria forma como enxergam seu trabalho (TORRES, 2003 apud ALVES, 2011).

Quanto aos efeitos diretos da política neoliberal no Brasil, além dos aspectos gerais mencionados anteriormente do qual a realidade brasileira também faz parte, o trabalho de Fonseca e Oliveira (2009) exemplifica as experiências com alguns programas de gestão escolar desenvolvidos entre as décadas de 1990 e 2000, em diferentes regiões do Brasil. Os programas considerados faziam parte da política de financiamento do Banco Mundial. Os resultados da pesquisa, que envolveu a participação de docentes por meio de entrevistas, revelam que tais programas não são eficientes no combate às verdadeiras causas do fracasso escolar, além de reduzir a função dos professores à mera execução e não os envolvem nas tomadas de decisão e na avaliação desses programas. Ainda segundo estes autores, os professores perceberam tais programas como formas de gestão centradas na contenção de gastos em prol da eficiência, com “objetivos orientados racionalmente para resultados ou produtos” (p. 8).

Dentre os efeitos do neoliberalismo na educação brasileira nos anos mais recentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) figura como um dos principais exemplos desta política. A BNCC consiste em um documento de orientação nacional para a elaboração dos currículos em todas as escolas brasileiras. Na prática, além de ter contado com pouca participação dos profissionais da educação em sua elaboração, de uma falta de clareza para sua implementação em termos administrativos e pedagógicos e de uma grande participação do setor privado, a BNCC se manifesta como uma política homogeneizadora dos currículos e de ameaça à autonomia docente, reduzindo seu trabalho à reprodução passiva em favor de uma visão instrumental de educação e dos interesses do mercado (NASCIMENTO, 2020).

Neste sentido e partindo de uma concepção de sujeito histórico constituído no e pelo discurso e suas práticas (FOUCAULT, 2002), o presente trabalho toma como essenciais as contribuições de Michel Foucault nos estudos relativos aos processos de subjetivação pelos quais os indivíduos passam ao longo da vida, de modo que para este trabalho interessou analisar esse processo no contexto da formação inicial de professores. A palavra sujeito, no referencial aqui adotado, adquire dois significados: o primeiro como assujeitado a alguém por meio do controle e o segundo como vinculado à sua identidade por meio da consciência. Desta forma, para Foucault, os indivíduos se tornam sujeitos por intermédio da relação de si consigo mesmo, pelas práticas que dividem e classificam e “pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos a nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2016, p. 111). Ainda sobre este processo, Foucault conceitua algumas técnicas que operam concomitantemente para subjetivar as pessoas. Cabe destacar duas delas: as Técnicas do Poder (que determinam a ação do sujeito) e as Técnicas do Eu (FOUCAULT, 2004). Esta última merece especial atenção na medida que a partir de si ou por mediação alheia, o sujeito opera sobre seu próprio corpo de modo a alterar a forma como pensa e age sobre si mesmo. Busca-se, portanto, compreender o papel formativo de diferentes práticas no contexto do neoliberalismo e da formação inicial de professores na constituição de determinadas subjetividades .

Sob este ponto de vista, discursos e enunciados figuram como elementos férteis de análise para buscar compreender como operam estas tecnologias responsáveis por modificar e subjetivar pessoas. É preciso, contudo, encarar estes elementos em toda sua complexidade, pois a tarefa analítica que aqui se apresenta

Consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar estes signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012, p. 60, grifo do autor).

Desta forma, o presente estudo se situou no sentido de apreender como o sujeito se relaciona com determinados saberes por intermédio das relações de poder e sob quais condições determinados discursos (operacionalizados pelas Técnicas do Eu e de Poder) se tornam mais significativos do que outros e são incorporados nas práticas e nas falas dos sujeitos estudados. Entende-se, portanto, que ao longo da formação inicial de professores, os indivíduos desenvolvem uma compreensão particular sobre sua profissão e a escola a partir da relação com os discursos que o moldaram ao longo de sua formação. Mais do que isso, considera-se também que o discurso neoliberal está em constante cruzamento com as ideias educacionais, seja no âmbito universitário ou escolar e que olhar para as significações daqueles em etapa final dos cursos de licenciatura pode ser potencial para compreender qual o sentido da escola para estes futuros docentes e como o processo formativo no qual estão inseridos se faz significativo para o desenvolvimento destas compreensões.

2. Metodologia

A presente pesquisa se situa na perspectiva qualitativa, buscando investigar discursos que permeiam as dimensões política, econômica e social da vida dos participantes deste estudo, sob o eixo do neoliberalismo e da formação de professores. Assim, este tipo de pesquisa apresenta uma importante forma de compreender a produção de sentidos e seus processos, além de configurar uma importante abordagem no campo educacional, por meio da qual o investigador assume o protagonismo na constituição dos dados. Assim, neste trabalho foi analisado de que forma as questões propostas se manifestam nos discursos dos entrevistados, de modo que os resultados obtidos possam contribuir para novas abordagens sobre o assunto e um melhor entendimento sobre o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dentre as diversas abordagens de pesquisa qualitativa, optou-se pela pesquisa de campo, articulada por meio de entrevistas semiestruturadas e via questionário online.

O público alvo consistiu em estudantes dos três cursos de licenciatura da UFSCar *campus* Araras: ciências biológicas, física e química. A aproximação se deu no sentido de convidar quem estivesse no 5º ano ou mais da graduação e com previsão de conclusão do curso no ano da realização desta pesquisa, ou no subsequente, para responder um questionário online, via *google forms*, para caracterização dos participantes. Esta limitação se justifica pela intenção de compreender as significações dos estudantes que estivessem muito próximos de concluir a formação inicial em nível superior de ensino, uma vez que a partir dos objetivos da pesquisa foram estudadas as contribuições sobre a compreensão do sentido da escola para os futuros professores, considerando que aqueles que se encontravam próximos da integralização do curso já teriam passado por boa parte deste processo.

O questionário de caracterização foi dividido em duas partes. A primeira delas consistiu em informações sobre o curso, ano de ingresso e previsão de conclusão dos participantes, a fim de verificar se os mesmos se enquadravam nas limitações anteriormente apontadas. A segunda parte consistiu em dois blocos de perguntas: o primeiro bloco foi formado por perguntas relativas à trajetória acadêmica e envolvimento com a docência, enquanto o segundo bloco buscou traçar um panorama geral sobre as significações a respeito da formação docente e o papel que atribuíam à escola. Participaram desta primeira etapa de coleta de dados um total de 20 estudantes, sendo que ao final do questionário foi possível manifestar interesse, ou não, em participar de uma entrevista.

A primeira análise buscou mapear a distribuição dos indivíduos que responderam ao questionário online quanto ao curso, ano de ingresso, previsão de conclusão e interesse em realizar entrevista. Selecionados esses participantes, elaborou-se o instrumento a fim de guiar o diálogo com os entrevistados. Optou-se pela entrevista semiestruturada por flexibilizar as possibilidades e amplitude de fala, contribuindo para que as informações surjam de forma natural e não engessada. A vantagem de utilizar entrevistas está no fato de que é possível buscar diretamente as informações desejadas com diferentes informantes, inclusive com aqueles que não podem ser atingidos de outras formas (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Ao final do processo de coleta de dados, foram 9 entrevistados, 3 de cada curso.

As entrevistas foram gravadas em áudio com consentimento⁴ e posteriormente transcritas na íntegra e de forma literal. A identificação se deu pela atribuição ordinária de números para cada entrevistada e entrevistado – diferenciados por gênero –, juntamente com as respostas ao questionário online destes sujeitos, ou seja, foram identificados como Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistada 1 e assim por diante⁵ (a mesma lógica foi seguida para os não entrevistados, porém identificados como Licenciandos e sem diferenciação por gênero). Além dos dados coletados nas entrevistas, os demais dados obtidos via questionário online também fizeram parte da análise discursiva realizada, buscando as significações dos participantes que não foram entrevistados. As respostas via questionário dos entrevistados também foram consideradas a fim de relacioná-las com as significações compartilhadas durante o processo de entrevista.

A Análise do Discurso (AD) realizada neste trabalho se apoiou no referencial foucaultiano, considerando-a um apoio pelo qual se busca estudar subjetividades ao tomá-las a partir da sua constituição discursiva e como diretamente associada aos poderes e saberes que atuam sobre o sujeito (FISCHER, 2003). Instituições, discursos, subjetividades e atos são práticas sociais, que estão sob regras, condutas, hábitos, normas e significações, no tempo e nos espaços, que podem definir e direcionar o contexto da formação de professores. A AD foi adotada no sentido de analisar nos licenciandos as significações que estivessem associadas com suas trajetórias nos cursos de licenciatura e/ou com o projeto neoliberal.

O presente trabalho se centrou no eixo de análise relativo às significações compartilhadas pelos participantes da pesquisa, se concentrando na caracterização do sentido da escola e do processo de ensino para estes sujeitos, tomando como referencial as Técnicas do Eu e de Poder (FOUCAULT, 2004). Partindo do referencial aqui adotado, o discurso é tudo aquilo responsável por subjetivar os indivíduos – o dito e o não dito – que engloba tanto práticas quanto enunciados. O enunciado pode ser entendido como o modo pelo qual determinado conjunto de signos se caracteriza, além disso não só determina uma posição para o sujeito como também se situa entre outros conjuntos de signos. (FOUCAULT, 2012). Com efeito, os enunciados se caracterizam pela

⁴ Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a partir de aprovação no Comitê de ética (CAAE: 18912919.5.0000.5504).

⁵ Foram utilizadas nas transcrições das entrevistas as siglas CB, F e Q para designar, respectivamente, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química.

manifestação de um saber, são eles que trazem à tona o que é considerado verdade em um determinado tempo e espaço. Analisar os discursos, portanto, implicou em buscar compreender como, sob jogos de poder e relações com o saber, determinados grupos de sujeito foram modificados por determinados discursos e como estas apropriações influenciam na sua forma de pensar e ver o mundo (FISCHER, 2003; VEIGA-NETO, 2016).

Buscou-se com essas análises cruzar os dados obtidos quanto à constituição dos sujeitos docentes na formação inicial e o sentido que atribuem à escola, a partir do contexto formativo onde estão inseridos e do discurso neoliberal. Assim, foi analisada a presença deste discurso nas significações acerca da escola, como se manifestam e como se relacionam, a fim de desenvolver uma melhor compreensão ao final sobre quem é o futuro professor enquanto objeto dos discursos à sua volta. As análises contribuíram para um cruzamento dos dados quanto à constituição do sujeito docente na formação inicial e o papel que atribui à escola, tomando como base os confrontos entre as políticas de formação (BRASIL, 2015) e o discurso neoliberal.

3. Resultados e discussão

Os discursos aqui analisados podem ser considerados, em toda sua complexidade, como formas de se enxergar a realidade, produzidas culturalmente no seio das relações sociais e mediados pelas relações de poder e com o saber. Os discursos são, desta forma, “os óculos através das quais, a cada época, as pessoas perceberam todas as coisas, pensaram e agiram” (VEYNE, 2011 p. 28). Portanto, é através deles que os sujeitos partilham suas percepções sobre o processo educativo, a escola, o professor, o contexto político, social e econômico que estão inseridos, a posição que ocupam na sociedade contemporânea e qual papel esperam desempenhar frente aos desafios que a profissão docente os impõe.

Diante disso, a discussão e as análises dos resultados serão apresentadas por meio de três contornos: as concepções dos licenciandos antes de ingressarem no ensino superior; durante o processo formativo no âmbito do curso de licenciatura escolhido; além das expectativas para o exercício profissional, considerando o papel da escola, a docência e o contexto neoliberal.

3.1 Significações sobre a escola e a docência: concepções anteriores à formação inicial

Durante o processo de entrevistas, para complementar as significações dos futuros professores sobre a escola e a carreira docente, optou-se por questionar, em primeiro lugar, qual era a visão de escola que nutriam antes de ingressar nos cursos de licenciatura aqui estudados, conforme os exemplos a seguir:

Eu fiz curso técnico. E um curso técnico muito aplicado, técnico em construção civil. Então eu sempre via a escola como um lugar pra formar profissionais. Eu tinha que estudar pra conseguir um bom emprego pra conseguir uma boa vida (...) (Entrevistado 4, F).

Acho que aquela visão que todo adolescente deve ter, de que a escola é um lugar para a gente passar (...). Você tem que ir para escola para aprender (...). É tipo um preparo para faculdade (Entrevistado 1, Q).

(...) a escola era um local onde eu tinha que ficar quieto, olhar pra frente e decorar o máximo de informações possíveis para eu conseguir obter êxito e só desse jeito, só decorando todas essas informações que eu poderia ser alguém na vida, então eu conseguiria prestar um vestibular e vomitar todas as informações que eu decorei na escola pra conseguir passar e conseguir uma universidade (Entrevistado 2, CB).

No primeiro enunciado, destaca-se a visão de educação como um instrumento de mobilidade social, discurso este sustentado pelos pais do Entrevistado 4, que segundo ele próprio, não tiveram estudo e que, portanto, não puderam se realizar profissionalmente e socialmente. Os outros dois enunciados estão associados com a perspectiva de ingresso no ensino superior. Nos três casos o preparo para o futuro figura como uma finalidade da escola, desconsiderando outros tipos de formação que ignoram não só o presente, mas também outras esferas sociais que não somente aquelas relacionadas ao sucesso profissional.

Assim, há uma percepção da escola a partir de uma perspectiva naturalizada, como um processo que todos deveriam passar, sem finalidade aparente, como reforça o enunciado abaixo:

Não via um propósito – “porque estar na escola?” – pra mim era uma coisa natural: crianças vão para a escola (...) Mas eu não sabia qual que realmente era a função da escola (...) Era legal ir pra escola para as coisas sociais, meus amigos... As matérias eram tipo, fazer o que? Tenho que fazer, tenho que passar (Entrevistada 3, CB).

As significações sobre o sentido da escola anteriores ao ingresso desses sujeitos nos cursos de formação de professores não apontaram concepções amplas sobre o processo educativo. Não figuraram significações que contemplassem a atuação destes indivíduos na sociedade por vias que não profissionais e não foram colocados também propósitos coletivos relacionados, por exemplo, à cidadania ou transformação social. Isso reforça a percepção neoliberal de que a escola não é compreendida como um espaço de luta e conquista, mas sim como um lugar de reprodução e naturalização, sem a finalidade de possibilitar o desenvolvimento crítico.

Em adição a este cenário, uma significativa parte dos entrevistados afirmou que ao ingressarem no curso superior não tinham interesse pela docência, ou sequer sabiam o que era um curso de licenciatura. Dentre os 9 entrevistados, apenas a Entrevistada 4Q e os Entrevistados 3F e 5F afirmaram partilhar do interesse pela docência logo no início da graduação. Isso foi corroborado entre os demais licenciandos que não participaram da entrevista, pois apenas quatro declararam prontamente terem interesse prévio pela docência. Embora os licenciandos tenham evidenciado um direcionamento não apontando para a docência quando ingressaram, a grande maioria dos participantes demonstrou que suas concepções sobre a escola e a educação, de modo geral, foram alteradas ao longo da graduação, evidenciando também significativas mudanças em seus projetos pessoais e profissionais, conforme apontado por Garcia (1999) no que tange a compreensão do processo educativo e a intencionalidade da prática docente.

3.2 Um novo olhar sobre a escola e a docência no contexto dos cursos de licenciatura

De modo geral, a operacionalização das tecnologias do eu foram fundamentais no sentido de provocar alterações nas formas como os sujeitos da pesquisa compreendem o processo educativo, a escola e seu papel na sociedade, revelando a potencialidade e a relevância de espaços de discursos contra hegemônicos em detrimento de discursos excludentes e/ou dominantes – como o neoliberal – no combate a concepções que reproduzem desigualdades e naturalizam fracassos:

Então, no geral a minha experiência dentro da universidade é super positiva e acredito que não só pra mim como todo mundo, então eu entro aqui de uma maneira e saio de uma maneira bem diferente, com uma visão política, social bem diferente. Eu acho que agora eu entendo - eu enxergo as pessoas de uma maneira diferente, enxergo o mundo de uma maneira diferente e a minha realidade de uma maneira diferente (Entrevistado 5, F).

Além disso, as disciplinas de formação pedagógica presentes nos cursos, juntamente com a possibilidade de contato com novas realidades e contextos se revelaram como os principais agentes potencializadores dessas técnicas de si.

O que causaram [mudanças na forma como enxergo a escola]? O meu contato com pessoas que me apresentaram coisas diferentes (...) da visão que eu tinha (...) Eu cheguei aqui e tive contato com textos, autores, conversas, colegas, que a gente debatia sobre isso, como que se pensa a escola, então eu acabei aprendendo com os professores que não é bem assim. Eles não perguntaram pra mim “como você vê a escola?” Não. Foi uma mudança de mim por mim mesmo, observando o que me era dito e observando minha visão anterior, então isso causou minha mudança (Entrevistado 5, F).

Eu acho que depois que eu passei pelos estágios – e eu só fiz estágio no EJA – então fui mudando (...) tanto que eu nem imaginava na minha vida fazer, por exemplo, mestrado na área de educação, porque eu queria muito na área específica desde que eu entrei aqui (...) Eu comecei a olhar para a área de educação com outro olhar, muito diferente e comecei a querer entender melhor, a ler mais, a estudar mais ainda. Mas isso foi uma coisa muito inédita pra mim, de ter mudado o tanto que eu queria bacharelado e acabei gostando da licenciatura (Entrevistada 1, CB).

Estudar, compreender minha posição no mundo, ver como as coisas que a gente acha que é natural não é, tem uma questão histórica. Ver as razões das coisas como elas são postas. Porque não é uma coisa orgânica (...). E aí foi estar na universidade, tipo, ao mesmo tempo em que eu estava aprendendo sobre tudo isso eu via que eu era a pessoa que estava nesse meio, entende? Sobre o que é a escola, para que é a escola, quais são os interesses da escola, o que deve ser uma escola. A psicologia também... (Entrevistada 3, CB).

Eu acho que é um pouco de tudo, a gente tem várias matérias, várias disciplinas da área de educação que é trabalhado muitas questões, mas eu acho (...) que o legal dessas disciplinas da área de educação é que a gente consegue envolver muito a questão social e econômica, né? A partir do momento em que a gente só foca na técnica, na tradição a gente perde essas questões envolvendo o social e o econômico, então quando eu comecei a ter mais contato com esse universo de você entender o contexto da escola, o contexto das pessoas que estão na escola, eu acho que é aí que começou a mudar a minha visão de como deveria ser uma escola, que isso é uma coisa que eu não tinha antes de entrar na universidade, eu achava que a escola é daquele jeito engessado e outro tipo de coisa não seria válido (Entrevistado 2, CB).

Cara, a Didática mudou minha maneira de ver muita coisa e foi a primeira vez que eu percebi que a escola não serve só para te dar conteúdo, jogar ele assim e mastiga e se vira. Existe muito mais coisa por trás na hora de você como professor você lecionar para os seus alunos, prepará-los para a vida após escola (...) e fora isso a vivência da graduação, né? Você conhecer pessoas que estão ligadas a movimentos de militância, a própria situação que o país passou nesses últimos [anos] aí de 2014 pra cá o que a gente vivenciou de processos políticos, de manifestações políticas e reviravoltas e tudo mais. Então eu acho que tudo isso entra no conjunto que influenciou e me fez mudar essa visão (Entrevistado 4, F)

Neste sentido, embora o processo de mudança seja apresentado ainda de forma incipiente, sem muitas relações estabelecidas de forma direta, pelos futuros professores, eles apontam a contribuição de algumas disciplinas, espaços formativos, vivências de modo geral que provocam reflexões acompanhando também uma maior aproximação com a carreira docente e a percepção da escola na perspectiva apontada por Candau (2011). Para alguns, o contato com as disciplinas pedagógicas foi determinante tanto para a permanência no curso quanto para a escolha em ser professor(a), mas aliado a essas experiências, estão também o contato direto com a prática pedagógica, mediadas pelos conhecimentos pedagógicos acadêmicos. O PIBID⁶ figurou como um importante meio de aproximação da docência, em especial com as escolas públicas, mas os estágios se mostraram também experiências muito significativas para esses alunos, envolvendo práticas com EJA, Ensino Fundamental ou Médio. O contato direto com a realidade escolar, com o dia a dia da escola pública aproximou muito estes licenciandos da profissão docente, de modo que de todos os entrevistados que não pretendiam seguir carreira docente (seis dos nove sujeitos) apenas a Entrevistada 2 não mudou de posição, se apoiando nas reflexões acerca do cenário atual:

Eu gostaria que o cenário político hoje desse uma bela reviravolta pra gente ter uma educação de qualidade porque eu tenho a visão de que não é fácil (...) Eu realmente não gosto, não faz parte, estar dentro de uma sala de aula porque eu seria aquela professora conteudista, eu iria ser o que eu não quero que as pessoas sejam hoje dentro da sala de aula. Então eu prefiro me abster, trabalhar numa indústria, alguma coisa assim, do que ser mais uma professora ruim em campo (Entrevistada 2, Q).

Nesse sentido, é importante destacar certa incerteza ou desmotivação em atuar na área, conforme destacaram, também, os Licenciandos 1, 8 e 19, via preenchimento dos questionários, além dos Entrevistados 3F e 4F que relataram reflexões acerca disso, pela falta de reconhecimento e valorização da profissão docente ou pelas barreiras que o sistema parece impor, aspectos que corroboram com Alves (2011). Cabe citar aqui o exemplo do Licenciando 8, que apesar de afirmar ter “se apaixonado pela arte de lecionar” está muito decepcionado por se pegar replicando aulas ruins pelas limitações do sistema educacional; e o Entrevistado 4F que afirma estar incerto quanto a atuação na educação básica por conta dos baixos salários.

⁶ PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido em parceria com as escolas públicas da região e fomentado pela CAPES, a nível nacional.

São aspectos presentes nos discursos dos participantes que corroboram para pensarmos sobre as condições de vida desses sujeitos, os processos que são expostos em suas trajetórias, continuidades e rupturas que caracterizam (des)interesses, escolhas, necessidades, frustrações, acerca das concepções de mundo que refletem e produzem estas expressões, traduzindo suas vivências e trajetórias, seja em contexto de escola pública ou particular. Cabe destacar neste contexto, a fala de um entrevistado que revela sua vivência, como estudante da educação básica de escola particular, e do conflito que estabeleceu com os discursos que lhe cercavam e ao mesmo tempo reproduzia, em especial sobre a visão que se tinha sobre a escola pública:

Antes, a escola pública eu enxergava como um lugar ruim, tanto é que meus pais usavam de ameaça tipo “se você não for bem você vai pra escola pública” porque era punição, porque escola [pública] simbolizava o fim da vida (...) Pessoas que passam pela escola pública não têm vida no contexto da minha família. Então “se você não melhorasse sua nota eu vou parar de pagar sua escola e você vai pra escola pública que tem ali na praça”. Então pra mim a escola pública era isso. Hoje em dia a escola pública pra mim é um local totalmente negligenciado pelo governo, intencionalmente, devido ao contexto neoliberal, onde a gente tem alunos na sua maioria carentes, quer seja de recursos financeiros, quer seja de estrutura familiar, que seja de acesso à recursos culturais, com professores que não são necessariamente professores (...) (Entrevistado 1, Q).

De modo geral, todos entrevistados, incertos ou não quanto a profissão que vão seguir se aproximam, em algum nível, de um processo de reflexão sobre a escola, mediado e ressignificado pela experiência acadêmica. As trajetórias dos entrevistados possibilitaram a operacionalização de técnicas de si que favoreceram experiências mais humana e coletiva de sociedade, pautada na formação crítica e cidadã, além de proporcionar a possibilidade de relacionar os conhecimentos científicos – com destaque para área de concentração de cada curso – com diferentes situações, problemáticas e contextos nos quais estudantes e professores fazem parte.

Neste processo, o significado da escola, na visão dos concluintes de um curso de licenciatura, torna-se plural. É, ao mesmo tempo, um espaço capaz de favorecer a capacidade de discernimento e questionamento enquanto estimula também o reconhecimento da pluralidade de ideias; é também, mas não somente, um lugar onde diferentes sujeitos em diferentes etapas da vida podem conviver juntos em torno de uma formação cidadã; é um espaço que deve permitir o acesso ao conhecimento científico e sistematizado juntamente com uma formação tecnológica; e ainda, como coloca o Entrevistado 4F, um espaço de resistência. Seria muita ingenuidade confundir o papel que a escola deve ter com o papel que ela de fato desempenha na sociedade brasileira atual.

Estas visões compartilhadas sobre a escola não buscam se confundir com a totalidade da realidade das escolas brasileiras e tampouco com a totalidade dos sujeitos que usufruem da educação pública. Longe de desenhar uma realidade onde todos os objetivos da escola se concretizam e teoria e prática se confundem nos processos de ensino e aprendizagem, os indivíduos compreendem que a realidade da educação brasileira – em especial a pública – está distante do papel que deve desempenhar.

3.3 O confronto com os discursos dominantes e as expectativas de atuação docente.

As concepções ressignificadas sobre a escola em muito antagonizaram as visões que estes sujeitos afirmaram ter antes de ingressar nos cursos de licenciatura aqui considerados. Passaram a considerar a escola em todo o seu contexto, enxergando-a não somente como um local capaz de fornecer os conhecimentos necessários para uma efetiva atuação profissional, ou um espaço cujos frutos se encontram, talvez, em um futuro mais ou menos incerto, mas sim como um espaço que possui qualidades e defeitos e que deve contribuir também para uma formação que leve em conta fatores econômicos, sociais e políticos, de modo que o conhecimento a ser ensinado não tenha um fim em si mesmo e se interligue com outras esferas da vida do aluno. Neste sentido, a finalidade do processo educativo se torna menos pontual e mais abrangente, favorecendo a autonomia destes sujeitos e a possibilidade de atuarem em sociedade a partir de perspectivas transformadoras.

É neste contexto, entre a formação proporcionada e a realidade vivida, entre o que se espera e o que se vê, que os discursos dominantes e suas práticas se manifestam na e para a escola. A tentativa é a de buscar a manutenção da ordem vigente para operacionalizar técnicas de poder que dividem e classificam, produzindo sujeitos – estudantes e professores – úteis às necessidades do modelo neoliberal de sociedade e atendendo às demandas do mercado nos mais diferentes níveis sociais. A intenção é que estes sujeitos, por sua vez, farão estes discursos reverberar dentro das salas de aulas e fora delas, chegando inclusive, aos professores iniciantes e/ou futuros professores.

Durante o processo de entrevistas procurou-se mapear os aspectos que os colegas mais experientes de profissão (como supervisores de estágio e demais professores em exercício) transmitem aos futuros docentes, sujeitos desta pesquisa, sobre a carreira docente. De modo geral, os relatos podem ser resumidos à enunciados negativos sobre a profissão docente e a realidade

escolar, muitas vezes com pouco incentivo para os licenciandos seguirem a profissão docente, conforme os exemplos abaixo:

Bom, a primeira coisa que a gente entra na escola quando vai fazer um estágio é o professor da disciplina que você vai seguir perguntando que loucura é essa que você tá fazendo que você quer ser professor. Eu acho que isso é devido (...) ao professor ser mal remunerado, mal reconhecido, e as políticas não serem muito boas pra essa carreira docente aí do pessoal principalmente de escola pública. De escolas particulares também acabam falando isso. (Entrevistada 2, Q).

Não [são] todos os professores que valorizam não. Licenciatura parece que é menos coisa, que é menos bom. É um biólogo menos bom. Não é um professor de biologia e ciências (Entrevistada 3, CB).

Estes enunciados buscando desestimular o encaminhamento de pares pela própria profissão se fizeram presentes inclusive no processo de escolha do curso do Entrevistado 4 F, conforme relato abaixo, reforçando o caráter técnico de alguns docentes atuantes na educação básica e cursos técnicos, muitas vezes, esquecendo que também são professores:

Quando eu decidi fazer física eu fui falar com alguns professores e eu lembro que eles me explicaram que licenciatura era pra dar aula, eles falavam “ai, fuge disso”, foi a resposta que eu mais ouvi: fuge disso. Eu ouvi de um professor que não era das disciplinas do médio, ele era do técnico, ele estava falando que eu estava jogando meu futuro fora - foi pesado quando eu ouvi isso (Entrevistado 4, F).

Contudo, neste contexto de desestímulo predominante, o Entrevistado 4 F também afirmou que uma professora foi responsável por motivar sua escolha pelo curso de licenciatura, portanto, o estímulo se demonstrou mais significativo que o desestímulo.

Nesta linha, a percepção dos entrevistados quanto à forma como a sociedade enxerga a educação pública foram apontadas, de modo geral, também sobre a predominância de pensamentos negativos ou dicotômicos em relação à escola particular, embora em algumas situações os entrevistados destacaram aspectos similares, como no exemplo acima relatado pela Entrevistada 2Q. No entanto, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, a sociedade enxerga a educação, de maneira geral, como um meio de preparo para o mercado de trabalho – seguindo aqui a lógica instrumental neoliberal – e a educação pública como desorganizada e de péssima qualidade, corroborando com a lógica do “o que é público é ruim”. Isso foi relacionado, algumas vezes, como um elemento responsável por tornar o ensino particular a primeira opção caso as condições financeiras fossem favoráveis. Ao mesmo tempo, a escola pública é vista – na visão da sociedade,

segundo alguns entrevistados – como um espaço que apesar de carente em qualidade, oferecerá certa estabilidade profissional.

Em detrimento destas problemáticas, os licenciandos percebem a profissão docente ainda desvalorizada economicamente, no que diz respeito, por exemplo, aos baixos salários, mas também socialmente seja pela profissão muitas vezes ser vista como “hobby” ou por serem vistos como “coitados” pela sociedade e estigmatizados por muitos professores já experientes – principalmente por professores mais velhos, como destacam alguns entrevistados –, uma vez que o desânimo e a aceitação são muito presentes neste contexto.

Com efeito, as expectativas dos licenciandos quanto ao seu futuro profissional misturam otimismo e incerteza. Otimismo por esperar que suas práticas sejam efetivas, no sentido de proporcionar a melhor aprendizagem possível aos alunos – que afinal é o principal objetivo da formação docente, segundo Garcia (1999) –, de modo que possam aplicar os conhecimentos apropriados nas diferentes situações que vivenciarem:

Eu espero fazer a diferença na vida dos meus alunos (...). Diferença no sentido (...) de passar algum conteúdo [e] eles compreenderem mesmo, sabe? Fazer com que meus alunos reflitam sobre aquilo que eles estão fazendo, fazer com que meus alunos sejam críticos. As pessoas têm aquela concepção que se você dá aula de matemática ou de física você só tem que ensinar conta, (...) eu discordo totalmente disso (...). Então é isso que eu espero, sair da trivialidade, sabe? (Entrevistado 5, F).

Quanto à incerteza, se refere ao medo de “cair no sistema”, de se tornarem aqueles professores ou professoras que executam papel oposto do que acreditam ser a docência. Em resumo, têm medo de serem profissionais que contribuem para a manutenção de um sistema acrítico, que segrega e produz desigualdades, como exemplificado abaixo:

Eu espero não me trair, eu espero não ser consumida por esse pessimismo, espero mesmo, porque eu sei que eu estou sujeita a isso. Espero não me acomodar, de verdade (Entrevistada 3, CB).

Algumas considerações

Os desafios que o discurso neoliberal impõe à uma educação democrática e à formação de professores mais humanos e transformadores, são muitos. As barreiras a se transpor envolvem a superação de visões instrumentais de educação e atuação docente, de práticas puramente técnicas do processo de ensino e aprendizagem, do olhar para a escola a partir de uma visão de mercado

que enxerga alunos como números e valoriza a produtividade acima de tudo em um contexto em que a atuação docente torna-se limitada e degradada.

Um caminho possível para aprofundar um pouco o estudo do confronto entre visões tão antagônicas de mundo está no processo de produção de subjetividades em espaços que possibilitam a legitimação de discursos contrários aos que se têm postos. São discursos de resistência que se afastam da austeridade das práticas discursivas e não discursivas neoliberais e que sobretudo enxergam indivíduos enquanto pessoas e não como adversários ou números. Considerar a produção de subjetividades neste contexto significa não só investigar como operam as tecnologias responsáveis por modificar a experiência que diferentes indivíduos fazem do mundo ao seu redor e de que forma discursos e enunciados produzem indivíduos e formas de se compreender o mundo, mas consiste também em investigar de que forma as oposições e lutas sociais operam à cada época no campo educacional.

Em resumo, os resultados obtidos com esta pesquisa revelaram importantes elementos no que se refere ao enfrentamento do modelo neoliberal de educação, da produção de desigualdades e da busca por uma educação pública que, em última instância, deve ser gratuita, de qualidade e para todos.

Neste sentido, este trabalho buscou contribuir para ampliar esta discussão, estudando como os licenciandos da UFSCar/Araras estão inseridos no conturbado cenário educacional, que há muitos anos enfrenta o descrédito da profissão docente e da educação pública. Dar voz a esses futuros docentes se faz muito importante para observar como caminham os cursos de formação de professores no Brasil de modo geral, assim como na especificidade das áreas de Química, Física e Ciências Biológicas, consideradas também prioritárias, com déficit de professores habilitados e atuantes nas escolas públicas, além de evidenciar as concepções e expectativas destes licenciandos, afinal, na contraditória realidade em que se vive. Os cursos de licenciatura são muitas vezes vistos com descrédito em relação aos cursos de bacharelado de mesma área, de modo que muitas vezes os indivíduos ingressam em cursos de formação docente sem a pretensão de serem professores, seja qual for o nível. Além disso, há mercados de trabalho mais atrativos, com melhores remunerações e condições de trabalho. No entanto, sobre os significados compartilhados pelos 20 licenciandos distribuídos entre os cursos de ciências biológicas, física e química, verificou-se uma aproximação com perspectivas mais humanas e transformadoras de prática docente.

Os futuros docentes demonstram que a escola não pode ser pensada de forma descolada dos contextos políticos, sociais e econômicos em que estão inseridos e tampouco enxergam o fracasso como útil ou natural ao modelo de sociedade que almejam. Contudo, não se espera com esta pesquisa esgotar as discussões e possibilidades de novos estudos na área, primeiro porque as tendências aqui observadas não representam necessariamente o todo dos cursos considerados na instituição estudada e tampouco o contexto nacional, mas parte disso a ser considerada. Também porque os desafios que a conjuntura política, social e econômica brasileira parecem estar dispostos a impor, exigindo ainda mais práticas de resistência e oposição, seja nas universidades, nas escolas ou em qualquer outra esfera social.

Referências

- ALVES, R. S. P. Neoliberalismo e Educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000–2010). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (SNH), 26, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: USP, 2011, p. 1-16.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.(org) **Pós Neoliberalismo** - As políticas Sociais e o Estado Democrático, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Portal MEC. Brasília: MEC/CNE/CP 2015.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FELDENS, M. G. F. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, R. V. et. al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, p. 125-137, 1998.
- FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 371-389, 2003.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBP AE**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 233-246, ago. 2009.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **Verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, n. 6, p. 321-360, 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIROUX, H. A., **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M., As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M., **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARRACH, S. A. et al. Neoliberalismo e educação. In: CELESTINO, A. S. et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

NASCIMENTO, R. R.. **Currículo e a base nacional comum curricular**: o processo de implementação na rede estadual paulista. 2020. 289 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2020.

POPKEWITZ, T. S. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995.

VEIGA-NETO, A., **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEYNE, P. **Foucault**: His Thought, His Character. Cambridge: Polity Press, 2010.