

**Translação e Rotação Matemática: Movimentos dos
Docentes entre o Sistema Educacional e o Cuidado de Si**

**Mathematical Translation and Rotation: Teachers'
Movements Between the Educational System and Self Care**

Mary de Melo Teixeira Monteiro¹

Simone Moura Queiroz²

RESUMO

Pautado na Filosofia da Diferença e referenciado principalmente em Foucault (2004, 2006, 2010) este artigo objetiva cartografar docentes de matemática quanto ao exercício profissional, discutindo conceitos e relações entre a política de subjetivação atrelada à instituição escola e o cuidado de si na perspectiva foucaultiana. Utilizamos a cartografia como pesquisa processual e interventiva com depoimentos de 8 professores de matemática da Educação Básica pública pernambucana, após discussões dos seguintes temas trazidos pela pesquisadora em função de estudos desenvolvidos na pesquisa: educação maior x educação menor; gestão de resultados; cuidado docente. Os depoimentos foram selecionados consoante os objetivos propostos e descritos conforme Rolnik (2011). Dessas produções foram observadas: linhas de forças, derivadas da incongruência: educação instituída x educação vivida. Performatividade e visão una, decorrentes de poder/saber legitimados. Rotas de fuga e reinvenção docentes em relação a si e à docência, evidenciando que mesmo perante controle externo, há nos sujeitos cartografados a capacidade múltipla e singular de exercer uma ética de si.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema educacional. Docência. Matemática. Cartografia. Cuidado de si.

ABSTRACT

Based on the Philosophy of Difference and referenced mainly in Foucault (2004, 2006, 2010) this article aims to map mathematics teachers regarding their professional practice, discussing concepts and relationships between the policy of subjectivation linked to the school institution and self-care in Foucauldian perspective. We used cartography as a procedural and interventional research with testimonials from 8 mathematics teachers from public Basic Education in Pernambuco, after

¹ Universidade Federal de Pernambuco -UFPE –Centro Acadêmico do Agreste – CAA - Caruaru - Pernambuco - Brasil. E-mail: mary.melo@ufpe.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5152-2074>.

² Universidade Federal de Pernambuco -UFPE –Centro Acadêmico do Agreste – CAA - Caruaru - Pernambuco - Brasil. E-mail: simone.mqueiroz@ufpe.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3878-4619>.



discussions of the following topics brought up by the researcher based on studies developed in the research: major education x minor education; management by results; teaching care. The testimonies were selected according to the proposed objectives and described according to Rolnik (2011). Of these productions were observed: lines of forces, derived from the incongruity: instituted education x lived education. Performativity and unified vision, resulting from legitimized power/knowledge. Teachers' escape routes and reinvention in relation to themselves and teaching, showing that even in the face of external control, there is in the mapped subject the multiple and singular capacity to exercise an ethics of the self.

KEYWORDS: Educational system. Teaching. Mathematics. Cartography. Take care of yourself.

Introdução

Em minha dissertação de mestrado, foram discutidas influências da pós-modernidade na educação e na docência, as quais envolvem poder, saber e subjetivações, cujas subjetivações docentes, relacionamos à ética de si na perspectiva foucaultiana. Por configurar um recorte da dissertação, este artigo aborda o sistema educacional como um conjunto de insumos legalmente instituídos influenciável à docência. Esta, todavia, é permeada por multiplicidades humanas que fogem à regularidade apresentada pela educação enquanto instituição e mais precisamente, instituição administrada por lógica de mercado, na qual índices de aprendizagem, reputados como qualidade de ensino, são preconizados ao componente curricular matemática. Fato este que suscitou à questão: Que relações se apresentam entre o exercício dos docentes de matemática no atual sistema educacional e o cuidado de si na perspectiva foucaultiana?

Atribuímos a questão acima, ao meu envolvimento escolar, como pedagoga, transpassada por afetos em que se entrelaçam interesses institucionais e necessidades humanas, bem como agenciada pela filosofia da diferença, posta por Foucault (2010) e Gallo (2000), como uma constante atenção ao mundo, as situações reais e ao tempo presente; tendo em vista, necessidades, afetos e cuidados que atravessam os sujeitos. Esse emaranhado de interesses aponta para dois movimentos; o primeiro, remete a condutas automáticas, subservientes, externamente dependentes de padrões, pensamentos e soluções; assim comparamos esse movimento à translação; a órbita em torno de outro corpo, ou até mesmo a rotação, quando esta se faz impulsionada por forças externas. O segundo movimento, comparável à rotação, acontece em torno de si, impelido por si, por meio do cuidado de si. Tal cuidado é colocado por Foucault (2006) como conduta autônoma e ética.

O cuidado de si é um conjunto de práticas em que o sujeito vai se constituindo como responsável de suas ações. Logo, imposição de regras, leis e controle social são desnecessários, uma vez este sujeito que vai compondo seu próprio código moral, vivendo baseado nele, se (re)construindo continuamente Foucault 2006). Partindo deste pressuposto, compreendendo o cuidado de si como possibilidade ética de liberdade e de criação, objetivamos cartografar docentes de matemática quanto ao exercício profissional, discutindo conceitos e relações entre a política de subjetivação atrelada à instituição escola e o cuidado de si na perspectiva foucaultiana.

Move-se esta pesquisa pela importância de representar afetações docentes, como possibilidades de reflexão, ética e criação, por isto elegemos como metodologia a cartografia da subjetividade humana, baseada em Rolnik (2011), a qual, traz que a cartografia é uma pesquisa de intervenção, pois à medida que ela vai se fazendo os afetos são (re)visitados e territórios vão se compondo para eles. Pautada na indissociabilidade entre conhecimento e transformação, a cartografia nos ajuda no estudo da subjetividade, sendo um procedimento produzido e vivido de forma única e irrepetível.

Nesse caminho, simultaneamente ao aprofundamento teórico, a pesquisa ocorreu em duas escolas públicas da rede estadual pernambucana, sendo uma de Ensino Fundamental- anos finais e outra de Ensino Médio Integral, através de depoimentos individuais de oito professores de matemática, após discussões trazidas pela pesquisadora em função dos seguintes temas, em função de estudos desenvolvidos na pesquisa: educação menor x educação maior; gestão por resultados; cuidado docente. Os depoimentos foram analisados/ descritos em sintonia com Rolnik (2011) sendo escolhidos trechos que mais agenciaram a pesquisadora, à luz dos objetivos específicos propostos, ou seja: a) Discutir conceitos relativos à educação maior, educação menor e cuidado de si; b) mapear linhas de forças que afetam os docentes de matemática em suas rotinas de trabalho, e c) descrever a (auto)percepção e (re)ação dos docentes de matemática diante de uma rotina instituída, relacionando estes movimentos à ética foucaultiana.

O presente artigo assim se organiza: 1) Primeiro tópico – abordamos o sistema educacional instituído que subjetiva/ conduz os docentes, comparando-o ao sistema solar, onde os planetas exercem o movimento de translação. Relacionamos o movimento de rotação, ao movimento docente a partir de si, sobre si, por meio de condutas autônomas, éticas e estéticas. 2) Segundo tópico – Em analogia aos oito

planetas do sistema solar, apresentamos os depoimentos dos oito docentes, relacionando as produções cartográficas às teorias que referenciam a pesquisa.

Translação e rotação

(O sistema solar e o sistema educacional)

O sistema solar é o conjunto de todos os corpos ou matéria cujo principal centro de atração é o sol (Rodrigues, 2008). O sistema educacional, por sua vez é o conjunto de insumos técnicos, materiais e humanos cujo alvo principal é a educação, o ensino, a aprendizagem. Se, para o autor acima, o sol é, entre os corpos celestes, aquele que mais influencia as nossas vidas, a educação, por sua vez, tem influenciado expressiva e cotidianamente as pessoas nela envolvidas.

Mesmo sendo considerado o centro do sistema solar, além de rotacionar, o sol também translada em torno de um centro de massa (Ibidem). Sugere, então, o autor que o sol não é tão autônomo em sua órbita. Nesse caso podemos comparar o sol à educação que é levada a movimentar-se em torno de uma massa social, política, econômica e ideológica carregada de intencionalidades. Contudo, a educação permanece sendo o alvo/ elo que une os docentes por agenciamentos comuns. Assim como em torno do sol, orbitam os planetas; os docentes movimentam-se em torno da educação, alinhados ao mesmo foco.

Translação

Translação é o movimento realizado pelos planetas em torno do sol. De acordo com Rodrigues, (2008) cada planeta é único em sua dimensão, velocidade, massa e órbita, apesar de terem em comum a órbita em torno do sol, entendendo-se por órbita a trajetória de um astro em torno de outro. Nesta cartografia, a translação representa movimentos de submissão/alinhamento docentes realizados em torno do sistema de ensino, naturalmente, como os planetas orbitam em torno do sol. Porém, a educação contemporânea é social, política e economicamente influenciada e baseada nisso, tem por vezes influenciado movimentos docentes, ainda que imperceptíveis, que sugam a potência do movimento em torno de si, ou a ética de si.

Neste contexto, os docentes são passíveis de serem subjetivados a uma conjuntura marcada pela tríade neoliberalismo/ globalização/ gerencialismo que se reforçam, cercando a educação e a docência. O neoliberalismo, ou capitalismo reconfigurado visa liberar e energizar o mercado, para que esse potencialize sua força de ação, outrora fragilizada pelo capitalismo em crise, além de estimular privatizações e priorizar lucro capital (Newman e Clarke, 2012; Rolnik, 2011;). Desta

forma, a educação, pautada por uma ideologia neoliberal, preza por aprendizagens de modos de consumo, inserindo o mercado como lógica, uma vez que o lucro capital é prioridade (Hypolito, 2011).

A globalização, por sua vez, é caracterizada por Bauman (1999) como uma cultura receptiva à administração supracomunitária. Assim, interesses e necessidades de determinadas localidades, deixam de ser alvo de discussão e decisão local para acontecerem de forma global. Segundo Dale (2004), os Estados abdicam de aspectos da sua autonomia em favor de uma organização supranacional que lhes assegure pertencimento cultural à modernização e conquistas, em que se aproximam territórios, pessoas e ideias, destituindo fronteiras geográficas por meio da tecnologia.

Todavia, para Bauman, (1999, p. 58) “[...] a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial”. Trata-se de um fenômeno em que poucos se autorizam escolher os caminhos de todos, cujo objetivo é disputa por espaço. “[...] a subordinação do espaço social a um e apenas um mapa oficialmente aprovado e apoiado pelo Estado - esforço conjugado com e apoiado pela desqualificação de todos os outros mapas ou interpretações”. (Ibidem, p.31- grifos do autor). Esta realidade se efetiva em nossas escolas por meio de padrões modelos a serem seguidos, originando por exemplo, currículos comuns, uma vez que costumes locais e individuais constituem barreiras à modernização.

Já o gerencialismo é um modelo de administração defendido pelo neoliberalismo e a globalização, consolidando interesses dos dois segmentos com o apoio do Estado. “A incorporação do gerencialismo na administração pública pressupõe a adoção de modelos de gestão empresarial na esfera pública, embasados na racionalidade, na eficiência e na avaliação de desempenho” (Parente; Parente, 2021, p. 29). A partir de então, o setor privado expande sua intervenção no setor público consequentemente na educação. O modelo gerencial tem como bases incentivo às parcerias, à mobilização e à participação ativa da sociedade civil, onde a lógica empresarial, na execução de políticas sociais, especialmente nas políticas educacionais tem se efetivado. (Barbosa, 2020; Dale, 2004;).

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e

condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados (Freitas, 2018, p. 32).

Esta Nova Gestão Pública ou Gerencialismo³ por meio de políticas educacionais estabelece legalmente preceitos para a educação, envolve-nos enquanto educadores. Daí nossa analogia ao movimento de translação exercido pelos docentes em torno do sistema educacional, pautado pela política educacional. “Políticas educacionais são mecanismos utilizados pelo Estado para materializar concepções e práticas no campo educacional” (Parente; Parente, 2021, p. 17). Ao serem utilizados pelo Estado, tais mecanismos traduzem intencionalidades da conjuntura já abordada, uma vez que no gerencialismo, o Estado deixa de assumir diretamente a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social e fortalece sua função de regulador, cuja eficiência é princípio a ser seguido (Parente, 2016).

Dentre os mecanismos supracitados, podemos citar as leis, diretrizes, programas, projetos, decretos, portarias, enfim, são dispositivos que legitimam a atuação do poder estatal na educação compreendendo agenda, formulação, implementação e avaliação. Este ciclo, produzido na macropolítica é abordado por Gallo (2008) como educação maior.

“A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (p. 64).

Porém, em dissimetria à educação maior, o autor aborda a educação menor, como aquela que acontece na prática⁴: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (Ibidem, p. 65). As diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar ao passo que: “Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (Ibidem, p.68).

³ O Gerencialismo foi implementado no Brasil como modelo de administração pública na década de 1980.

⁴ Não se trata da dicotomia teoria/ prática, porque há práticas alinhadas às hegemonias da educação maior. A educação menor envolve conexões rizomáticas e não se sabe quando e como acontecerá.

À educação menor interessa viver e encarar a realidade seja ela qual for, e, de dentro dela suscitar possibilidades; produzir cotidianamente o presente, a fim de possibilitar o futuro e não viver em função deste. Age nos espaços possíveis “[...] A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (Gallo, 2008 p. 67).

Diante do exposto, as orientações oficiais consideram haver determinada verdade/modelo a ser ensinado e alunos que aprendem de determinada maneira. Ademais resultados a serem alcançados são determinados e estabelecidos consensos de ordem, padrão e controle. Contudo, ao deparar-se com a multiplicidade que envolve a docência, o professor lida com alunos frutos de condições sociais, econômicas, afetivas e conjunturais não enquadradas numa regularidade. Ao que interrogamos: o que acontece quando o professor precisa cumprir um currículo, não encontrando a escola prometida, nem alunos que permitem relação com tal aprendizagem? Diante de tal assimetria entre a norma instituída e sua realidade, indagamos: como dão-se as relações éticas docentes? É possível haver autonomia docente neste contexto?

Segundo Barbosa (2020), os docentes da pós-modernidade, marcada pela tríade neoliberalismo/globalização/gerencialismo, são orientados para um movimento em conformidade empresarial sob regulação estatal. De acordo com Flores (2011, p. 170), nessa conjuntura, “[...] o bom profissional é aquele que responde aos critérios de sucesso, ou seja, o que trabalha de forma eficaz e eficiente para ir ao encontro dos critérios estandardizados definidos para os alunos”.

Consoante a preconizada lógica de mercado, os docentes precisam se autogarantirem e se autocontrolarem no trabalho, tendendo realizar movimentos controlados e implicitamente disciplinados, ainda que sentindo-se livres. Consoante Foucault (1999, p. 124) “A empresa só pode ser bem sucedida se estiver inscrita numa mecânica natural”. Esta mecânica é posta por Foucault como processo de treinamento e de correção, incitando em certos sujeitos o desejo de recompensa e em outros o receio de serem castigados, para assim tirar deles o máximo de tempo e forças. Tal dinâmica incita no docente o desenvolvimento de condutas performáticas que envolvem aceitação e desempenho.

Em alinhamento à política gerencial e em consonância às políticas nacionais, que por sua vez estão articuladas às exigências internacionais, o estado de Pernambuco adota a política de Gestão por Resultados, oficializada por meio do Decreto 39.336/2013, o qual fixa diretrizes através dos indicadores de resultado a saber: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de

Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), bem como indicadores de processos, compreendendo simultaneamente: Objetivos educacionais e meta por escola; sistema próprio de avaliação; incentivos para as escolas que alcançarem as metas estabelecidas e sistema de monitoramento (Lucena, 2017).

Considerando a normativa acima, anualmente os gestores escolares assinam um pacto, no qual as escolas assumem compromisso com os índices a serem alcançados. Nessa dinâmica, os docentes de matemática são diretamente responsabilizados, tendo em vista que são contabilizados resultados de avaliações externas dos componentes de matemática e língua portuguesa. Ademais, “[...] o uso do termo “pacto” busca ideologicamente aliviar o caráter de vigilância e coerção inerente a estes sistemas e apresentá-lo como algo consensual, necessário, resultado de um acordo em que pese mais a “confiança”, gerada no pacto” (Barbosa, 2020, p. 150 - grifos do autor). Assim, justifica-se a necessidade de se atingir metas, relacionando-se à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Essa qualidade torna-se a propaganda que a escola faz de si mesma, tendo em vista que diante da modernidade a propaganda tem uma importância considerável. “É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior” (Gallo, 2008, p. 90). Partindo desse pressuposto, compreende-se que os docentes são subjetivados pelo movimento instituído e apesar de ser um movimento do sujeito, trata-se de uma falsa rotação, inversa ao cuidado de si.

Rotação

Rotação é o movimento realizado pelo planeta em torno do seu próprio eixo, sendo uma volta em torno de si. Esse movimento tem como consequência direta a existência de dias e noites, sendo importante para o equilíbrio biológico e social do planeta em rotação (Rodrigues, 2008). Nessa proporção, defendemos a importância do movimento autônomo docente, que segundo Foucault envolve conhecer a si, ocupar-se de si, governar-se, ser livre, exercer-se eticamente numa relação a partir de si. Por isto, relacionamos o movimento de rotação planetária ao cuidado de si; à ética do sujeito (Foucault, 2004, 2006, 2010).

Encontramos na filosofia foucaultiana, o eu, como ponto de partida, ao qual se volve através de práticas e disciplinas referentes ao corpo e ao espírito. Tais voltas, a partir de si e sobre si, possibilitam ressignificar o que está em volta de si. De acordo com Foucault, (2010, p. 221) "O trabalho de si sobre si é o real da filosofia".

Este trabalho, ou cuidado, produz ruptura não em relação ao eu, mas em relação ao que cerca o eu. " É em torno do eu, para que ele já não seja escravo, dependente e cerceado, que se deve operar essa ruptura" (Foucault, 2006, p. 261).

Foucault retrata, neste contexto, um gesto ritual, com que o mestre, a fim de manifestar a liberação do escravo de sua sujeição, fazia-o girar em torno dele mesmo. Este é o propósito filosófico: "[...] faz com que o sujeito gire em torno de si mesmo, mas, para o liberar. Portanto, ruptura para o eu, ruptura em torno do eu, ruptura em proveito do eu, mas não ruptura no eu" (Foucault, 2006, p. 262). Entendemos, porquanto, que esse movimento possibilita ao sujeito ser ele mesmo, libertar-se de sujeições que o cercam. E para alcançar esta liberdade, necessário se faz constante olhar para si.

Esse exercício caracteriza um processo de singularização, tendo o sujeito como automodelador, livre, para viver seus processos. Consoante Guattari e Rolnik (1996, p. 46) "[...] eles passam a ter uma capacidade de ter sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia".

O movimento externamente impulsionado não é o que convém, se quisermos nos constituir eticamente, apesar de ser um movimento em torno de si. Fazendo alusão a um pião, Foucault adverte que este gira sobre si por impulso de um movimento exterior e uma vez girando sobre si, ele apresenta sucessivamente faces diferentes às diferentes direções e elementos, os quais lhe servem de circuito e embora, permaneça aparentemente imóvel, o pião está sempre em movimento. Foucault enfatiza que contrariamente ao movimento do pião, a sabedoria consistirá em não se deixar jamais ser induzido a um movimento involuntário por solicitação de um movimento exterior. "Pelo contrário, será preciso buscar no centro de nós mesmos o ponto no qual nos fixaremos e em relação ao que permaneceremos imóveis. E na direção de si mesmo ou do centro de si, é no centro de si mesmo que devemos fixar nossa meta" (Foucault 2006, p. 255).

Para Foucault, a constituição ética do eu requer atitude autônoma e consciente. O sujeito procede em direção à verdade, aplicando-a, primeiro, em relação a si, por meio do domínio de si. É ser livre de si mesmo de seus interesses individuais, da servidão para consigo, significa ser livre para assumir aquilo que é verdadeiro. Mesmo perante atrativos/impositivos cuidados pós-modernos, Foucault, coloca a possibilidade em criar nosso itinerário de vida e nesse percurso, criarmos a

nós mesmos, a fim de que sejamos subjetivados apenas pelas forças que desejamos, resistindo às demais. Resistir, no sentido de existir, remetendo à ética e à estética ao constituir novos modos de existência. Destarte, na presente analogia, realizar o movimento de rotação a partir de si, constitui requisito para o sujeito transitar apenas em torno do que é vital à sua órbita.

O cuidado de si acontece numa luta interna e diária. “O sujeito autônomo é aquele que se controla em todos os aspectos, ele se cuida integralmente” (Silva, 2014, p. 16). Consoante Souza e Silva (2015), há um poder que o sujeito pode manipular, que é o poder sobre ele. Ou o sujeito é subjetivado aos seus prazeres ou os domina, transformando a vida assujeitada em uma vida livre.

Ademais, quem pretende governar os outros terá que governar a si: “[...] o cuidado de si é que, por ele mesmo e a título de consequência, deve produzir, induzir as condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros” (Foucault, 2010, p.244). Segundo o filósofo, é indispensável àquele que governa, ouvir o discurso e a realidade daquele que será governado. “[...] a filosofia extrai seu real unicamente da sua escuta” (Ibidem, p. 232). É indispensável, ainda, ocupar-se com discursos verdadeiros, os quais vinculam fala e conduta, por isso consistem em atitudes corajosas por abrirem o risco de expressar a verdade (Ibidem).

Diante do exposto, entende-se que exercícios de coragem contrastam com uma modernidade que motiva à inércia, a dependência e a falsas impressões de segurança, colaborando para a vulnerabilidade do sujeito às circunstâncias. Para Foucault, o sábio é livre em relação às circunstâncias. Ele cuida de si, busca a liberdade, ainda que, esse cuidado envolva desconforto e renúncia. Em se tratando da educação, da docência e da matemática, defendemos que esse cuidado de si possibilite unir o saber ao viver do sujeito, de forma singular e humanamente ética.

Conhecendo os Planetas

Quadro 1: Mercúrio

Aceitei por um tempo trabalhar em 2 vínculos. Não tinha uma noite livre, uma tarde livre. O cansaço fazia diminuir o nível da aula. A gente precisa de tempo pra planejar uma aula melhor. Depois a pessoa fica sem tempo pra viver. O negócio é ficar acostumado com um vínculo, porque se for pra dois nunca mais volta pra um.

Fonte: depoimento docente.

Diante de um dos nossos objetivos específicos mapeamos a intensificação de tarefas/ falta de tempo como linha de força que afeta o docente Mercúrio, em relação a isto, observemos a abordagem de Tártaro (2016, p. 91).

O aparelho de Estado tirou do professor seu bem mais precioso: o ócio. Não há tempo para pensar, tampouco para ver e compreender as linhas de força que atravessam a escola. E qual a tática do aparelho de Estado? Encher os professores de aula, de tal forma que tudo se torne algo mecânico. Não há encontros na escola. O professor está de passagem, os alunos se constituem meras paisagens de um ambiente falido. Esse foi o golpe de mestre do Estado para matar qualquer potência de ser um educador com espírito livre.

E prossegue a autora afirmando que a função docente é elemento importante para o futuro de um país, porque sua prática supõe múltiplas formas de mostrar vidas outras, mas para isso é preciso descobrir novos caminhos e criar possibilidades. “E isso só é possível enquanto estratégia de luta, para a qual o ócio é essencial tanto para professores quanto para os alunos, pois o que temos visto nas escolas é o ocupamento do tempo escolar para que não haja um momento do pensar em si” (Ibidem, p. 92). E caso não se exerça o pensar em si, corre-se o risco de tornar-se um campo pelo qual todas as forças chegam e passam, tornando um corpo que não se espanta; não reage a nada, inverso ao cuidado de si em Foucault.

Todavia, Mercúrio, percebendo o valor do tempo para si, decide por um vínculo. Tal cuidado, envolve renúncia perante agenciamentos contemporâneos que priorizam o lucro econômico, ocupando o sujeito com valores incertos, efêmeros e enganosos. Esta não é a ocupação que leva ao cuidado de si. Ouçamos Foucault (2006, p. 8): “[...] ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos”. “[...] arriscamo-nos a tomar por grande o que não o é e a nos iludirmos sobre a verdadeira grandeza humana” (Ibidem, p. 320). E assim Foucault relembra que cuidado de si envolve renúncia.

Quadro 2: Vênus

As formações em serviço são voltadas pra um tipo de aluno que interage, mas a maioria não interage. Entre a educação maior e a educação menor me sinto passivo, porque o caminho já tá todo traçado pelas metas que precisamos alcançar. Porém, sei que não podemos desistir, porque a educação toca o coração das pessoas. Eu faço amizades com os alunos, tento ajudá-los nas dificuldades. Por isso a gente pode mudar muita coisa.

Fonte: depoimento docente

Conforme narrativa, as necessidades docentes de Vênus não condizem com as formações em serviços ofertadas pela educação enquanto instituição. Porém, “O essencial seria buscar entre todos os espaços que compõem nossa formação, nosso próprio discurso. Um discurso que ao proferirmos, tivéssemos a certeza de ser parte de nossa própria singularidade” (Tártaro, 2015, p. 171).

Neste contexto, Souza e Silva (2015) colocam a necessidade de reflexão sobre o sujeito existente em cada professor que reflete a sua prática e não apenas

conversas e reflexões sobre a melhora da prática metodológica. Ou seja, a necessidade de um despertar para si. Como bem aponta Tártaro, (2015, p. 171) “[...] professores outros, autônomos, nômades, máquinas de guerra transformando espaços estriados em lisos. Professores que resistem e lutam contra a captura da máquina de Estado”. As autoras apresentam a possibilidade de liberdade docente, e nesta busca “O que transformará professores em espíritos livres serão as pequenas práticas de resistências às normas impostas” (Tártaro, 2016, p. 154).

Observa-se, pois, tal ato de resistência em Vênus, à medida que profere em seu discurso sobre mudanças possíveis não apenas a partir de saberes exatos, mas também através de atitudes condizentes com os sinais emitidos pelos alunos; com suas necessidades. O movimento de Vênus entre o desejo e o limite, recorda o que diz Lacerda: (2006, p. 34) “[...] insiste o inseto, abre a asa intocada, estica as patas ainda vivas e empreende nova rota”.

Quadro 3: Terra

Os alunos têm muitos problemas. Doença, pobreza, violência... têm muitos indisciplinados. As famílias são muito desestruturadas e eu não posso resolver isso. Aqui eles passam pouco tempo comigo. A influência de casa é muito maior[...]. Na pandemia mesmo, não dava para a turma acompanhar as aulas. Alguns tinham celular, muitos não tinham. Em algumas famílias era apenas um celular para 6, 8 pessoas usarem. A maioria dos alunos dos sítios não tinham internet. Eu ficava perturbada, queria que todos tivessem o mesmo acesso. Fala-se em educação igualitária, mas isso não existe.

Fonte: depoimento docente

As multiplicidades permeiam as salas de aula, porém:

[...] contraditoriamente, os professores trabalham com materiais e ideais que pressupõe que todos pensem da mesma forma, tenham a mesma estrutura familiar, a mesma renda financeira, os mesmos desejos e por aí vai. Temos uma realidade na escola, mas trabalhamos de forma que despreza tudo isso. Então, talvez não devêssemos nos surpreender com a indisciplina quase generalizada nas salas de aulas, entendendo que tal atitude implica uma resistência dos alunos aos métodos utilizados pela escola (Silva, 2014, p. 178).

Terra sente-se impotente diante das linhas de força que transitam sua docência e a sala de aula. Como diria Tártaro, (2016, p. 141): “Todo um caos que pode desenhar uma imagem do aluno em contraposição a uma imagem pronta do que se deveria saber ao adentrar uma sala de aula”.

A docente apresenta como linhas de força uma angustiante constatação da desigualdade socioeconômica acentuada, mesmo numa época tão desenvolvida tecnologicamente, que segundo Bauman (1999) em vez de homogeneizar a condição humana, a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais tende a polarizá-la, afirma o autor que a globalização “é muito benéfica para muito poucos,

mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial” (p. 58). Nesse sentido, corrobora Santos (2005, p. 3) “[...] o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena” (Santos, 2005, p. 3). Diante das colocações do autor, convém indagarmos, o que está invisível e indizível aos discursos de uma educação maior, mas permeia a prática docente cotidianamente?

Quadro 4: Marte

Quando a gente repassa o conteúdo de 8 apenas 2 no máximo tão pegando e os outros nem aí. A maioria fica no celular. Porque os que estão no celular não veem vídeos educativos no YouTube? Porque não se interessam?”

Fonte: depoimento docente

Marte vive o dilema relativo a estímulos pós-modernos, no qual, estudantes têm sido influenciados por uma virtualidade, que dificulta o acompanhamento a um ensino que requer atenção e pausa. Os estudantes ficam na sala de aula desterritorializados, ou seja, estão presentes, desejando estar em outro lugar, o pensamento deles não está lá (Queiroz, 2019). E nesse conturbado movimento, o professor que requer a atenção e o envolvimento dos alunos, desanima, se frustra. Desta forma os professores se encontram em um conflito entre o sistema educacional impositivo e alunos que não querem aprender, culpando-se por isso. Mesmo sem terem culpa eles a assumem, é o que diz Queiroz (2019) “[...]sem terem seu Éthos construído, eles vão para um campo de batalha armados com nada, não têm nem a verdade que é deles, para defender” (Ibidem, p. 156). Diante da exposição de Queiroz, nos vem a questão: Os professores se sentem culpados/responsabilizados porque os alunos não aprendem? Que cuidado exercem os docentes quando a situação independe deles?

Quadro 5: Júpiter

A escola vista de lá é mais um número. Precisa produzir resultado. Eu procuro fazer o melhor, me preocupo, mas nem sempre depende de mim. Às vezes não faz sentido ensinar equação quando na verdade o que eles estão precisando é de uma conversa.

Fonte: depoimento docente

Ao orbitar em torno de uma política que preconiza resultados, Júpiter revela seu engajamento, mas, as exigências parecem não apresentar coerência com a realidade. Quando o docente fala da falta de sentido ao ensinar equação, ele nos agencia a interrogarmos: quais sinais estão sendo emitidos por alunos que não interagem nas aulas? Será que tais sinais nos imploram a inventar caminhos outros? Porque há tanta resistência em aprender matemática? Nesse intermédio sugere

Rotondo (2010, p. 84) “[...] cultivar novas formas de pensar, manter nosso abrigo com camadas mais porosas, mais permeáveis e, portanto, mais próximo ao caos”. O docente revela preocupação em relação aos problemas de seus alunos, quer cognitivos, familiares, emocionais, etc, fazendo-nos lembrar o que sente a professora de Jomar, trazida por Lacerda (2006, p. 26):

Aí eu tenho que brigar com ele. Então ele bota em mim aqueles olhos tão tristes e eu vejo aquele menino mirrado, o cabelo revolto e embaraçado como ninhos bem trançados de pássaros, o rosto encovado, vem lá do fundo o olhar. Ai meu Deus! que aperto! que dor! que dó! E eu o que posso fazer?

A percepção docente acima, revela uma pausa, um olhar outro para aquilo que está perante nós sendo visto com o olhar de sempre. Que relações há entre essa pausa e o cuidado de si? Para Foucault (2004) cuidado de si consiste em um despertar entre si e si.

Quadro 6: Saturno

Hoje na educação a gente vê dois blocos: Conhecimento e Resistência de alunos que preferem não ter conhecimento. A nossa preocupação é pegar aquilo que tá complexo e tornar fácil pra um grupo de alunos que tá bloqueado, que diz eu não quero não. Prefiro outra coisa menos isso aí. Dá pra me virar sem isso. Como quebrar essa resistência? Me sinto sem forças, porque se a gente procura ajuda na educação maior pra quebrar essa resistência, a gente não encontra. A gente tenta esquecer que essa resistência está presente, mas ela é muito presente e muito constante. A gente é freado a todo momento com as palavras dos alunos: “Tá bom”. “Eu não quero mais”. “Encheu”.

Fonte: depoimento docente

O docente Saturno descreve parte de sua labuta, comparável a uma colisão entre o que a doutrina educacional propõe como ideal e a realidade encontrada em que os alunos resistem ao proposto. De acordo com Guattari e Rolnik (1996), crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto, criam seus próprios modos de referência para que estes processos se efetivem e inventam sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. Assim, é posto um modelo de vida e de educação que não corresponde às necessidades dos alunos ou de boa parte deles, os quais inventam diversas maneiras de resistir.

E tal falta de interesse dos alunos parece ter gerado nos docentes uma intensa insatisfação com sua própria formação enquanto sujeito presente no espaço escolar, até a ponto de gerar uma sujeição de si ao próprio sistema que criou apenas a ideia da educação, mas não tem intenção de colocá-la em prática (Tártaro 2016, p. 142).

De acordo com a autora, entende-se que o sistema diz como deve ser, convence de que assim será o melhor, no entanto, exime-se da responsabilidade efetiva em relação ao processo. Fato este é gerador de frustração aos docentes, pelo fato de não conseguirem a produção pela qual são responsáveis. E mesmo

percebendo a falta de assistência da educação maior em relação aos problemas vividos, Saturno tende atribuir a opção de querer aprender ao aluno, remetendo ao que aborda Rodrigues,(2015, p. 234) “[...] nos conformamos com o fracasso que a matemática, invariavelmente, proporciona dizendo que, para aprender basta ter vontade, persistência, interesse, disciplina...” Neste sentido, se consideramos a visão de Foucault (1999) de que somos engrenagens de uma máquina de controle, podendo esta ser o sistema educacional, temos a possibilidade de que a autonomia docente esteja sendo eclipsada pelo próprio sistema. Nesse caso, um eclipse de ideias, considerando que a sociedade contemporânea chegou na eficiente e segura forma de controle, a qual é conquistada pelas ideias. Vivemos uma luta pela subjetividade? Qual o nosso papel nessa guerra?

Quadro 7: Urano

Um plano de aula é a coisa mais linda do mundo, mas a aula não é igual ao plano. É triste. Planeja aí dá certo pra uns 5 e os outros 25 não se encaixam. Precisa ir adaptando a eles. Tem aluno que aprende de costas. Tem deles que fica de frente calado, não dá trabalho a ninguém, mas não aprende nada, nem procura aprender. Tem deles que não prestam atenção, são como uns cão. Eu sempre falo: Estudem pra ter um futuro melhor. Eles estudam e cadê o futuro melhor? Não conseguem emprego, juntam-se tem um monte de filho, vão viver de bolsa família, voltam pra o mundo do crime. A questão social interfere o tempo todo.

Fonte: depoimento docente

Evidencia-se no relato de Urano o descompasso entre suas aulas planejadas e realizadas. Ora, se os planejamentos de aulas partem de orientações legitimadas de uma educação maior, se esta é pautada em determinada ordem e opinião, “[...] a ordem e a opinião querem proteger-nos do caos, fugindo dele, tendo a ilusão de que o domina, de que o vence (Gallo, 2000.p. 59). Todavia, o caos que são multiplicidades, imprevistos, incertezas e contingências que estão sempre diante de nós e a busca por vencê-lo pode levar à constante frustração. Por isto “O que importa não é nem vencer o caos, nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas” (Gallo, 2000.p. 59).

Ao comparar os alunos a cães, Urano descortina certa ebulição em seu interior: “Energia, pulsão, instinto, desejo, são uma espécie de mundo suspeito, perigoso e aterrador, com o qual se deveria lidar como um domador ao entrar numa jaula de circo repleta de animais selvagens” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 214). O docente revela uma escuta da qual não se fala, dentre outras coisas podem ser resultado de “[...] medo, de opressão, a acomodação, a censura, a autorrepressão” (Lacerda, 2006, p. 193). A autora compara tais afetações a fios que se enrolam, enredeiam e enredam. Nesse emaranhado, tomando por base a narrativa de Urano ao falar do aluno que mesmo em silêncio de frente para o professor não consegue

aprender, pode-se supor que ele esteja fazendo a seguinte oração: “Preciso estudar; me ajuda, Deus, eu não sei o que é florão, nem fúlgido, plácidas, impávido, mas principalmente o que é igualdade” (Ibidem, p. 17).

Os problemas sociais dos alunos apontados pelo docente compõem realidades em boa parte insolúveis perante promessas da educação maior em que oportunidades, igualdades e sucessos comporão as trilhas dos que tiverem acesso à escolarização. Ao constatar essa ambiguidade, o docente vê-se encabulado por sua incoerência discursiva ao encorajar e aconselhar seus alunos. À medida que percebe isto e da forma como fala, sugere anseio por um discurso verdadeiro. Isto é que integre fala e fato, no discurso do sujeito.

Ao falarmos deste sujeito, compreendemos que “[...] a ética de si e a coragem da verdade buscam juntas um sujeito verdadeiro, coeso internamente” (Souza; Silva, 2015, p. 1315). Busca sobretudo sujeitos que se abrem, se mostram em sua nudez, se respeitam sem ter nada a esconder de si. Consoante Foucault, (2010) eles não se põem ao abrigo que ocultam seus males, pelo contrário vivem à luz do dia, porque são livres, sem temer o exterior. Segundo Tártaro, (2016) enquanto docentes, estes sujeitos lutam por uma razão, acreditam em si mesmos, têm potência para inventar outras formas de produzir conhecimentos em sala de aula.

Quadro 8: Netuno

Netuno: O governo trata a educação como se fosse uma empresa querendo produção, enquanto mais pessoas concluírem melhor, mas o conhecimento que as pessoas estão adquirindo durante o trajeto não importa. Se o aluno não faz nada, passou 4 bimestres sem fazer nada, e se numa turma tem 10 alunos nessa situação sem fazer nada, mas se a meta é reprovar só um, e alguém do seu lado diz: - Eu não vou me estressar e perder um bônus por causa de aluno que não quer nada com a vida. Aí você fica olhando não concorda né, mas pensa: Se eu diminuir os índices da escola vão ficar jogando a culpa em mim.

Fonte: depoimento docente

Netuno fala de suas angústias em relação à política de gestão por resultados, a qual está em conformidade à política educacional nacional, que é administrada conforme o gerencialismo. Este modelo utiliza-se da lógica empresarial, que segue princípios de racionalidade e eficiência (Parente, 2016). Em relação ao indivíduo e especificamente os docentes, Hypólito, (2011) nos traz que este modelo orbita:

No sentido de prover uma disciplina: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade) de definir valores: competição e interesses institucionais (mercado); boas práticas e o que funciona bem (gestão); valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade). (p. 67)

Performatividade segundo Ball (2002) é uma tecnologia, uma cultura uma regulação nutrida por críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito, mudança, expectativas e indicadores tornando os sujeitos responsáveis, constantemente observados, num trabalho sob frustrante sucessão de números e competições. É, portanto, uma forma de afetar subjetividades. O autor menciona como efeitos da performatividade, perturbações físicas, emocionais e falta de autenticidade. E como precisam se autogarantirem nessa performatividade, o sujeito tende a realizar uma pseudo rotação seguindo prioridades que se instalam nesse processo.

Como oferta atrativa da política de gestão por resultados, à medida que as escolas alcançam índices, são premiadas através de bonificação, a qual, Queiroz (2019) relaciona com uma dinâmica auto controladora, segundo ela, o “[...] bônus passa a ser o foco de quem trabalha, não precisando mais o patrão vigiá-los, pois eles estão vigiando um ao outro, estão concorrendo (Queiroz, 2019, p. 140).

Diante disto, por considerarmos o peso que os docentes de matemáticas têm nesse controle por metas e bônus, ratificamos a questão deste artigo: Que relações se apresentam entre o exercício dos docentes de matemática na atual instituição educacional e o cuidado de si? E na sequência questionamos junto a Cavamura (2016, p. 33): “Nos constituímos como pessoas com coragem da verdade? Ou vivemos e nos adestramos segundo a norma? Sem verdade alguma? Ou pior, vivendo a verdade de outro?” Exercer a verdade requer coragem para “[...] ir de encontro ao que a maioria das pessoas assume como verdade, para construir sua própria verdade, ser um sujeito autônomo” (Queiroz, 2019, p. 154). Envolve livre disposição para decidir o que aceitar e o que recusar: “Há que interrogar-se sobre o que depende dele e sobre o que não depende. Há que interrogar-se, enfim, sobre o que convém fazer ou não fazer” (Foucault, 2006, p. 242).

Conclusão transitória

Entendemos que o sujeito, alvo da nossa pesquisa, a partir da filosofia da diferença, não é determinável, logo está acontecendo em um devir “[...] podemos comparar o devir ao mapa: é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21). Por assim consideramos o sujeito é que nossas conclusões são inconclusas.

Os sujeitos docentes desta pesquisa estão em constante movimento, quer em torno de certa exterioridade, quer em torno de si. Exterioridade esta comparável ao

sistema educacional, que, por conseguinte está inserido em uma conjuntura social, política e cultural, carregada de intencionalidades, por vezes, subjetivando os docentes ao desejo instituído, a movimentos performáticos, à responsabilização. Consequentemente o pensar e o agir docentes tornam-se incongruentes a condutas autônomas, em que necessidades e realidades tendem a ser implicitamente ocultadas. Ademais, “O sistema educativo/escolar, por sua vez, inibe e dificulta o trabalho docente, ao determinar o que deve ser ensinado e como ensinar. “Não há multiplicidades, desejos, aberturas” (Bovo, 2011, p. 34). Partindo deste pressuposto, não faz sentido uma educação baseada no padrão e no controle, uma vez que a docência é permeada de multiplicidades, incontroláveis e imprevisíveis.

Todavia, sujeitos são passíveis de atentarem ao que os cercam. Aos sinais emitidos pelo contexto, mesmo contra uma lógica identitária que valoriza a normativa e pouco atenta a invisibilidades e afetos, ainda que estes sejam fortes e agitados, implorando por passagem. Neste sentido, a filosofia foucaultiana age enquanto atenção crítica e rebelde à exterioridade política, o que, no caso da temática aqui abordada, trata-se da política enquanto instituição educacional. Nesse olhar político, enfatizamos a importância autônoma do sujeito, não dependente da ordem externa, o que comparamos ao movimento de rotação, ou cuidado de si, isto é; o movimento a partir de si, o qual é requisito para aquele que exerce alguma forma de governo sobre outros. “[...] a filosofia como ascese, isto é, como constituição do sujeito por si mesmo” (Foucault, 2010, p. 321).

E ao cartografar os docentes de matemática, ao tempo que fui com eles cartografada, atentando aos movimentos de translação e rotação docentes, apresentamos os seguintes resultados: a) linhas de forças como, angústias, frustrações e culpa derivadas da incongruência entre a educação instituída e a educação vivida; b) performatividades, dependência e visão una, decorrentes de poder/saber legitimados, passíveis de modelar e limitar o devir docente; c) rotas de fuga e reinvenção em relação a si e a docência. Evidencia-se, portanto, que mesmo perante adversidades e controle externo, há em cada sujeito a capacidade múltipla e singular de mover-se, cuidar-se, considerando que as mesmas linhas de forças que instituem, em caráter impositivo, modelos de como ser professor, podem levar o sujeito a vergar tais linhas, criando, espaços para o múltiplo, para o cuidado de si, para a ética de si.

Referências

- BALL, Stephen John. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999
- BARBOSA, João Mateus. **Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco**: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. Tese (Doutorado). Recife, 2020.
- BOVO, Audria Alessandra. **Abrindo a caixa preta da escola**: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática. Tese (doutorado) - Rio Claro, 2011.
- CAVAMURA, Nadia Regina. Bacchan. **A Coragem da Verdade**: nos discursos de licenciatura em Matemática – dos cacos arqueológicos a uma anarqueologia – Tese doutorado- Rio Claro, 2016.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999.
- A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- A hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2006.
- O governo de si e dos outros**; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010
- FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial na educação**: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018
- FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 29, n.1, 161-191 jan/jun. 2011.
- GALLO, Silvio. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul/dez. 2000.
- Deleuze e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Sueli. **Cartografias do desejo**. VOZES. 4ª edição. Petrópolis, 1996

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Rio Claro, SP, Brasil – e ISSN: 1981-8106

LACERDA, Nilma. Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**- Rio de Janeiro, - 3ª edição, 2006

LUCENA, Ari Alves. **Progepe**: Módulo de Responsabilidade Social e Educacional- Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

NEWMAN, Janet. CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

PARENTE, Cláudia Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. Política, Gestão e Financiamento da Educação: contextos e desafios. In: **Políticas públicas para a educação básica**: avanços, desafios e perspectivas / Cláudia da Mota Darós Parente (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente. 2016.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 39.336, de 25 de abril de 2013**. Fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Pernambuco, 2013

QUEIROZ, Simone Moura. Sala de aula: sociedade de Controle, Comprismo e Hiperativismo socio-virtual versus o Cuidado de si. In: **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem**: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas. Recife : Ed. UFPE, 2019.

RODRIGUES, Cláudia Vilega. O Sistema Solar. Junho/2008. Disponível em: http://mtc-m21c.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/mtc-m21c/2019/01.30.11.57/doc/03_sistema_solar_2008. Acessado em 22/09/2022.

RODRIGUES, Thiago Donda. **Práticas de exclusão em ambiente escolar**. Tese doutorado. -Rio Claro, 2015

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: UFRGS, 2011.

ROTONDO, Margareth Aparecida. Sacramento. **O que pode uma escola?** cartografias de uma escola do interior brasileiro. Tese doutorado. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. As tensões da modernidade - **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**- UFRJ 2005

SILVA, Michela. Tuchapesk. **A educação matemática e o cuidado de si**: possibilidades foucaultianas. Tese (doutorado) - Rio Claro, 2014.

SOUZA, Antonio. Carlos. Carrera. de; SILVA, Michella T. da. Do Conceito à Prática da Autonomia do Professor de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1309-1328, dez. 2015.

TÁRTARO, Tássia. Ferreira. **Ex Docente**: invenções do devir guerreiro no professor de Matemática. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

Por uma formação do professor de Matemática. **Linha Mestra**, v. 9, n.27, ago.dez. 2015, p. 177-180.

Submetido em dezembro de 2022.

Aceito em agosto de 2023.

