

# A docente-ciborgue constituída durante o ensino remoto emergencial

The teacher cyborg formed during emergency remote teaching

Fernanda LONGO<sup>1</sup>

Fernanda WANDERER<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar as docências produzidas por professoras dos Anos Iniciais da rede privada de ensino de Porto Alegre (RS), durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O solo teórico que guiou a realização do estudo é composto pelas ferramentas do pensamento de Michel Foucault. O material empírico consistiu em enunciações de 21 educadoras sobre suas formas de ministrar e planejar aulas no ERE. A análise evidenciou que o ERE produziu três formas de docências, denominadas como: docência protagonista, docência re-inventiva e docência ciborgue, que se mantiveram alinhadas com as premissas do neoliberalismo.

**Palavras-chave:** Docência. Neoliberalismo. Ensino fundamental. Pandemia.

## Abstract

This article is the result of research that aimed to investigate the teachings produced by teachers who taught in the Initial Years of the private education network in Porto Alegre (RS), during Emergency Remote Education (ERE). The theoretical ground that guided the study is composed of the tools of Michel Foucault's thinking. The empirical material consists of statements from 21 educators about their ways of teaching and planning classes during ERE. The analysis showed that ERE produced three forms of teaching, appointments as: protagonist teaching, re-inventive teaching and cyborg teaching, which remained aligned with the premises of neoliberalism.

**Keywords:** Teaching. Neoliberalism. Primary School. Pandemics.

---

1 Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU-UFRGS). Membro do GPense/UFRGS: Grupo de Pesquisa em Educação, Neoliberalismo e Sujeitos Escolares. Atualmente, exerce a função de professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de Porto Alegre, atuando também como formadora na área da Matemática proferindo palestras sobre o tema. Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324070998994225>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0925-1303>. E-mail: [fernandalongo25@gmail.com](mailto:fernandalongo25@gmail.com)

2 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da (UFRGS), integrando a Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. Integra o NECCSO - Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, vinculado à Linha de Pesquisa: "Estudos Culturais em Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação da (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa "Educação, neoliberalismo e os sujeitos escolares" (GPense) que integra o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9250845249062534>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>. E-mail: [fernandawanderer@gmail.com](mailto:fernandawanderer@gmail.com)

## Introdução

A necessidade de imediatamente transpor a escola presencial para a modalidade remota, durante a pandemia de combate à COVID-19, exigiu dos gestores e professores brasileiros um processo de planejamento intenso para adaptação dos planos de ensino e das metodologias visando garantir as aprendizagens dos estudantes. Apesar da presença da internet no cotidiano, o ambiente virtual de ensino era um tanto desconhecido, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demandando o aprimoramento de competências digitais que muitos docentes não dominavam. Novas formas de lecionar foram sendo postas em operação naquele momento de isolamento social em que a interação entre educadores e estudantes só pode ocorrer por meio do uso de tecnologias. Com o objetivo de investigar as docências produzidas por professoras que lecionavam nos Anos Iniciais da rede privada de ensino de Porto Alegre (RS), durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), emergiu a pesquisa relatada neste artigo.

Inicialmente, consideramos pertinente destacar que, segundo Behar (2020, on-line), o ERE pressupõe o distanciamento geográfico entre os docentes e discentes, sendo adotado de forma temporária nos diferentes níveis da escolarização com o objetivo de não paralisar as aulas, por exemplo, durante a pandemia. A implementação do ERE validou a transposição das aulas presenciais para um ambiente que proporcionou recursos com conteúdos e trilhas de aprendizagem, além de um espaço de comunicação entre alunos e entre aluno e professor. Nesta direção, ao longo da pandemia, quando o isolamento social foi necessário para salvar vidas, a adoção do ERE tornou-se a única forma possível de seguir com o processo de escolarização em todos os níveis.

Em efeito, dados da UNESCO (2023) mostram o quanto a tecnologia impediu que acontecesse um colapso da educação durante o fechamento das escolas na pandemia, mesmo que apenas 40% das instituições de ensino de Anos Iniciais em todo o planeta possuam (e possuam menos ainda antes da pandemia) conectividade adequada. Segundo o relatório, antes da pandemia, o corpo docente entendia o uso de tablets e telefones como prejudiciais à gestão de sala de aula. Na pandemia, porém, tais recursos foram sendo cada vez mais usados como forma de gestar e conduzir as aulas remotas que passaram a ocorrer.

Importa destacar que a adoção do ERE não ocorreu da mesma forma, em todas as escolas. Mesmo com o anúncio de que plataformas digitais seriam utilizadas como forma de comunicação e interação entre alunos e professores em todas as redes de ensino, muitos sujeitos nem sequer tinham acesso à internet, fazendo com que em algumas escolas apenas a entrega de blocos de atividades impressos aos estudantes foram garantia dos dias letivos. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), analisando enunciados de notícias retiradas dos sites dos principais sindicatos de professores do RS, durante a pandemia, refletem sobre a exaustão e falta de preparo dos docentes diante da nova realidade e mostram a desigualdade entre estudantes de instituições públicas e privadas.

Nas escolas privadas da cidade de Porto Alegre, lócus desta investigação, as atividades eram postadas pelos professores para que os alunos as acessassem pelos ambientes virtuais escolhidos pelos gestores. Posteriormente, organizaram-se encontros síncronos usando plataformas de comunicação e videoconferências em concomitância com o envio do material. Nessas aulas, eram priorizados a exploração de novos conteúdos e o encaminhamento das atividades a serem realizadas de forma assíncrona. As instituições privadas puseram em prática as mais diversas estratégias para atender todos os estudantes, produzindo deslocamentos nas posições ocupadas pelos sujeitos escolares e gerando outras docências.

A pandemia e a quarentena, para Guizzo, Marcello e Müller (2020), geraram um deslocamento das posições que os atores educacionais ocuparam naquele cenário, além de evidenciarem e legitimarem um cotidiano escolar específico do momento pandêmico que antes se resumia aos tempos e espaços delimitados pelos muros da escola. Durante a quarentena, abriu-se a possibilidade de acionamento de práticas de manutenção e controle de ações escolares já impostas, bem como de criação de novas formas de existência, que aqui estamos entendendo como reinvenção. O ato de reinventar, tanto as práticas quanto os tempos, as pessoas e os espaços, propiciou novas formas de se pensar e conceber a escola, os processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, as docências.

Investigar as docências instituídas por meio das tecnologias durante a pandemia foi objetivo de pesquisas como as desenvolvidas por Beberode e Araújo (2024), Milliet, Duarte e Carvalho (2023), Paes e

Fresquet (2023) e Tarouco (2022). O trabalho de Beberode e Araújo (2024) identificou uma fragilidade importante do chamado conhecimento tecnológico de um grupo de professores do ensino técnico de um Instituto Federal, demonstrando que a tecnologia serviu, naquele caso, como forma de ampliar o acesso dos alunos ao conteúdo, mas sem o uso efetivo dos conhecimentos tecnológicos para produção de conhecimento. Milliet, Duarte e Carvalho (2023) afirmam que professores que possuíam letramento midiático antes da pandemia tiveram uma experiência de implementação do ERE facilitada. Por outro lado, os autores alertam que mesmo aqueles professores que apresentaram uma proficiência tecnológica para dar aula ainda não desenvolveram a habilidade relacionada à compreensão do capitalismo dadocêntrico, ou seja, entender o que vem sendo feito com todas as informações que disponibilizamos nas plataformas digitais e analisar isso de forma crítica.

Já Paes e Fresquet (2023) buscaram identificar e refletir sobre as imagens no contexto pandêmico, já que naquele momento tornou-se imperativo produzir conteúdo midiático, fosse ele síncrono ou não, para que a escola continuasse em funcionamento. De fato, a conexão entre professores e alunos passou a funcionar de uma outra forma o que abriu espaço para outras formas de viver a docência. Destacamos ainda a tese de Tarouco (2022) que, ao analisar as reflexões realizadas por professores público-alvo de um curso de formação continuada, chegou à conclusão de que, em virtude da pandemia, os professores tiveram necessidade de repensar e ressignificar sua prática e o uso de materiais didáticos, para tornar o estudo mais significativo e prazeroso para docentes e discentes.

Ao concluir a revisão de literatura, percebemos que os trabalhos supracitados se relacionam ao nosso estudo no sentido analisar e refletir sobre o impacto das aulas do ERE sobre o fazer docente. Porém, os mesmos diferem desta pesquisa em relação à metodologia e campo teórico utilizado. Em vista disso, entendemos que o artigo possibilita novos olhares em relação às docências durante a pandemia, enriquecendo as reflexões que vêm sendo feitas no cenário acadêmico e apontando novas problematizações sobre a educação.

O artigo está dividido em cinco seções, além das referências bibliográficas. A primeira consiste nessa introdução, onde apresentamos o objetivo da pesquisa e a revisão de literatura. Na segunda, serão evidenciados os principais elementos do campo teórico que sustentou a

investigação. Na terceira, abordam-se os procedimentos metodológicos utilizados para a constituição do material empírico reunido. Posteriormente, na quarta seção, discutimos resultados do exercício analítico e, na última, escrevemos algumas considerações a respeito das docências instituídas ao longo do ERE.

## Bases teóricas

O solo teórico que guiou a realização da pesquisa relatada no artigo é composto pelos estudos de Michel Foucault e seus comentadores a respeito da racionalidade neoliberal e os mecanismos de condução das formas de vida contemporâneas. Cursos como Nascimento da Biopolítica (Foucault, 2008a) e Segurança, território e população (Foucault, 2008b), proferidos por Foucault no Collège de France, na segunda metade da década de 1970, inauguram novas reflexões sobre as artes de governar, as quais envolvem não só os mecanismos de poder sobre os corpos, mas sobre a vida dos homens e seus processos de regulação (Resende, 2018).

Na obra Segurança, território e população (Foucault, 2008b), ao observar como diferentes mecanismos de poder funcionam e conduzem modos de ser, o filósofo mostrou que as maquinarias do poder não operam só com fins de regular a conduta dos indivíduos, mas as das populações como um todo. Com o surgimento da estatística e dos saberes sobre a população, uma nova estratégia entrava em voga, uma política da espécie humana, que o autor chama de biopolítica. O filósofo ensina-nos que isso passa a ser relevante a partir do crescimento populacional e da emergência das ciências. Nessa potente discussão, emergem reflexões até então não realizadas, envolvendo a população, a economia, a razão de Estado e a racionalidade política.

Ao longo da discussão, Foucault (2008b) demonstra que as práticas de coerção e os processos de dominação são ineficientes para conduzir a população. Nessa obra, ele realiza uma genealogia, mostrando os deslocamentos dos saberes políticos e mecanismos que possibilitaram a regulação das populações. O autor define duas formas distintas de governo: gestão das estruturas políticas, mas também formas de “dirigir a conduta dos indivíduos dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. [...] Governar, neste sentido é

estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 2008b, p. 244).

O final do século XIX e o início do século XX, de acordo com Foucault (2008a), foram tempos marcados por um sistema que buscava otimizar ao máximo o estado de vida da população, respondendo a demandas econômicas. A vida – não mais a do indivíduo, mas a da população – passava a ser importante, investida por meio das práticas mercadológicas que conduzem os corpos e as mentes dos sujeitos. “A razão econômica está não substituindo a razão de Estado, mas dando um novo conteúdo à razão de Estado e dando, por conseguinte, novas formas à racionalidade de Estado” (Foucault, 2008a, p. 468). Neste ponto, começam as reflexões sobre o liberalismo e o neoliberalismo com suas formas de instituir normas e modos de ser que já foram amplamente discutidas por Dardot e Laval (2016) e Veiga-Neto (2011).

Prosseguindo as discussões foucaultianas, Veiga-Neto (2011), Rone Santos (2010) e Resende (2018) pontuam que a partir do início do século XX, o neoliberalismo encontra condições de possibilidade de existência, mobilizando também formas de condução das populações. Essas formas seguem uma “reorganização interna que questiona não o Estado sobre o quanto de liberdade concederá à economia, mas sim a economia acerca de que modo a liberdade comercial pode desempenhar um papel de estatização” (Rone Santos, 2010, p. 219). Veiga-Neto (2011, p.38) auxilia-nos a compreender essa ideia ao expor a concepção de que é mais produtivo compreender o neoliberalismo “como modo de vida, como *ethos*, como maneira de estar no mundo”.

No entendimento de Ball (2014), o conceito de neoliberalismo relaciona-se com relações materiais e sociais, com o objetivo de criar “oportunidades de lucro”. Inspirando-se no conceito de governamentalidade de Foucault, o autor pontua que o neoliberalismo corresponde a um *ethos*, uma forma de governar novas subjetividades por meio de um rearranjo das relações entre capital e Estado. Para ele, o neoliberalismo é econômico, mas também cultural e político, destruindo “algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar”. (Ball, 2014, p. 229).

Essas novas formas de governar incluem o cuidado e governo dos outros e de si mesmo. Os sujeitos neoliberais são totalmente responsáveis pelo seu sucesso, como em uma microempresa, fortalecendo a “cultura do

empreendedorismo” (Gadelha, 2021). Dardot e Laval (2016) corroboram esse argumento ao afirmarem que a proposta do neoliberalismo é justamente que cada um deve “cuidar de si mesmo”. Segundo os autores, “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). Pode-se inferir que a racionalidade de hoje tem como objeto e objetivo o indivíduo. Toda e qualquer falha cometida é apenas culpa dele, que não soube governar a si mesmo.

Pensando na instituição do ERE nas escolas privadas de POA, lócus da pesquisa, podemos nos perguntar o quanto professores e estudantes conseguiram manter-se no propósito de continuar respondendo à regra do aprender o tempo todo, mesmo em condições tão adversas. Fazia sentido que as atividades educativas não fossem paralisadas, pois o aprender é tomado como um imperativo, colocando os sujeitos como responsáveis e desejosos pelo investimento nos saberes que lhes darão um retorno futuro. O neoliberalismo contribuiu para que mais tempo de aula fosse oferecido, a fim de cumprir as cláusulas contratuais, pouco importando a opinião dos especialistas em educação sobre a validade ou não desse tempo.

Mas não só durante o ERE percebemos os rastros do neoliberalismo encontrando ampla sustentação na área da Educação, fortemente marcada por seus ideais e propósitos. Documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a elaboração dos currículos escolares brasileiros da Educação Básica (Brasil, 2018), manifesta discussões que respondem ao ethos neoliberal propondo um redirecionamento das práticas escolares envolvidas por relações de poder conduzidas por interesses do mercado financeiro. A BNCC apresenta dez competências gerais, que devem perpassar todas as áreas do conhecimento em todas as etapas. As competências trazem a necessidade de formarem-se cidadãos flexíveis, autônomos, empreendedores. Como sustentam Silva e Freitas (2020), essas características estão afinadas com o jogo neoliberal. Dessa forma, pode-se considerar que “os investimentos educacionais, para a governamentalidade neoliberal, significam a criação de sujeitos guiados por comportamentos econômicos que vão produzir rendimento” (Silva; Freitas, 2020, p. 15) e, assim, formar sujeitos aptos a continuar o jogo neoliberal no futuro.

Outro elemento que ganha destaque nas escolas privadas de POA

é a mercantilização da educação, fortemente impactada pela presença das empresas de educação. Ao longo do ERE esse fenômeno foi ainda mais potencializado com o uso das plataformas e portais educacionais e as parcerias com os grandes conglomerados tecnológicos, como a Google LLC e a Microsoft Corporation, por exemplo. Esses empreendimentos sociais e filantrópicos prestam serviços de educação para “fazer do ‘mercado’ a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos” (Ball, 2014, p. 59). O autor contribui para o debate ao afirmar que, por trás de uma máscara de bondade e benevolência, existe um paradigma gerencialista incrustado no pensamento educacional, parecendo ser a salvação da educação no Brasil. Em paralelo, os conglomerados financiam grupos educacionais que embasam a rede privada por intermédio da venda dos Sistemas Educacionais e materiais didáticos, deixando, por conseguinte, a sua marca discursiva em estudantes de todas as faixas sociais.

Estudar a docência tem a ver com compreender, portanto, o que significa ensinar na racionalidade neoliberal em um período de exceção. A pandemia parece ter possibilitado novas práticas de coerção e de técnicas de governo político, nos mobilizando a realizar esta pesquisa que se amparou nas reflexões teóricas brevemente destacadas. Na próxima seção, apresentaremos os processos metodológicos de geração e análise do material empírico examinado.

## Bases Metodológicas

A pesquisa relatada neste artigo pode ser caracterizada, em termos metodológicos, como uma pesquisa pós-crítica (Paraíso, 2012, 2004), tomando como diretriz teórica as reflexões de Foucault. O filósofo não se propôs a construir uma metodologia específica para ser usada (Veiga-Neto, 2010). Entender isso é primordial para a utilização de suas ideias em pesquisas qualitativas em educação. Pensar com Foucault, e não como ele, é o que permite perceber as novas possibilidades de sentido no objeto que se está analisando.

A potência dos estudos de Foucault para a pesquisa em educação é trazida à tona por Veiga-Neto (2010) quando expressa que as ideias do filósofo possibilitam problematizarmos problemas de nosso tempo. A instabilidade e a contingência dos estudos de Foucault residem na



recomendação de uma fidelidade infiel proposta por Veiga-Neto (2010), nos convidando a constituir o problema de pesquisa procurando pensar de outras formas questões educacionais que se mostram inquestionáveis.

Nesta direção, encontramos, em algumas reflexões apresentadas por Paraíso (2004), outras formas de pensar e fazer pesquisa sobre educação no Brasil. Segundo a autora, as investigações que se configuram como pós-críticas “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes.” (Paraíso, 2004, p. 286). Ao invés disso, realizar um estudo pós-crítico possibilita “descrever e problematizar discursos que, imbricados, permitem aos sujeitos/instituições expressar-se de determinados modos e não de outros” (Paraíso, 2012, p. 55).

Considerando as reflexões de Veiga-Neto (2010) e Paraíso (2012, 2004), diríamos que nosso foco, ao planejarmos e estruturarmos a presente investigação, esteve direcionado às enunciações das docentes que lecionaram nos Anos Iniciais durante a pandemia. Não tivemos o propósito de buscar por supostas verdades sobre o ensino, ou sobre as melhores práticas pedagógicas postas em ação por elas. Prestar atenção àquilo que as docentes diziam sobre suas formas de dar aula, de planejar e de conduzir práticas foi o que nos moveu, pois esses ditos constroem verdades que fabricam modos de ser docente.

Como o interesse da pesquisa era problematizar as docências durante o ERE, foi encaminhado um questionário on-line, a exemplo de Milliet, Duarte & Carvalho (2023), para educadoras da Educação Básica de duas escolas privadas de POA onde uma das autoras atuava como professora, em 2020. O questionário convidava as docentes dos Anos Iniciais da Educação Básica a refletir a respeito de mudanças e impactos em suas práticas educativas durante o ensino remoto. As escolas atendiam, no período da pandemia, cerca de oitocentos estudantes nos Anos Iniciais, contando com aproximadamente quarenta docentes em seus quadros efetivos. Dessa forma, o questionário foi encaminhado há cerca de oitenta professores, resultando em vinte e uma respostas.

O questionário foi dividido em três partes, sendo a primeira uma explicação da pesquisa e o acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido. Foi comunicado também que os dados seriam processados de maneira anônima, tornando desnecessária a obtenção de informações pessoais no preenchimento do formulário que pudessem levar à

identificação dos potenciais participantes, respeitando assim a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Destacamos que este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa <sup>3</sup> de nossa instituição acadêmica.

Na segunda parte do questionário havia questões objetivas e descritivas. As questões objetivas ajudaram, mesmo que de forma breve, a descrever o grupo de professoras analisado e as descritivas solicitaram aos participantes respostas acerca dos seus métodos e as mudanças ocorridas durante o ensino remoto. Já na terceira parte, o convite era para que os participantes descrevessem atividades e metodologias usadas para ensinar no ERE.

Participaram do estudo 21 professoras. Dentre as respondentes, 12 afirmaram ter formação específica em Pedagogia, enquanto outras têm Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Letras ou habilitação em Orientação Educacional. Duas participantes responderam apenas que tinham curso superior completo ou pós-graduação, não especificando a sua área. Além disso, nove professoras responderam ter cursado uma pós-graduação (mestrado, doutorado e especialização). O tempo mínimo de docência informado foi de nove anos, ou seja, antes de 2020 e da implementação do ERE. O maior tempo de docência informado foi de 34 anos. Para nomear as professoras, neste artigo, utilizamos uma letra do alfabeto a cada formulário, nos fazendo escrever: Professora A, Professora B, Professora C e, assim, sucessivamente.

A abordagem analítica empregada na leitura dos materiais se baseia na análise do discurso, sob a ótica de Foucault, conforme discutido em suas obras *Arqueologia do saber* (2002) e *A ordem do discurso* (2001). Ao abordarmos o conceito de discurso, estamos considerando a relação direta entre os sujeitos investigados e os contextos históricos que possibilitaram suas enunciações. Além disso, o discurso não se restringe à palavra escrita; ele engloba a fala, o texto e as práticas que permitiram sua produção (Foucault, 2002).

Impossível realizar uma análise de cunho foucaultiano sem considerar o cerne das reflexões do autor: o sujeito. A centralidade dos estudos do filósofo pode ser pensada como um estudo sobre o sujeito, não

---

3 Número do registro do projeto no sistema CEP-CONEP: CAAE 56118222.5.0000.5347

como uma teoria do sujeito de forma fenomenológica ou do sujeito como hegemônico, por exemplo. O interesse de Foucault concentra-se em como nos tornamos os sujeitos que somos. Nosso interesse segue por esse mesmo caminho e relaciona-se com saber como as professoras foram se constituindo docentes naquele momento histórico em que a escola passou a acontecer de maneira completamente diferente do que vinha se constituindo.

Nesse sentido, analisar o discurso implica descrever os conhecimentos que formam as verdades; compreender as relações de poder que permitiram que certas coisas fossem ditas e outras não; identificar o que se repete e o que se apresenta como uma descontinuidade. Nosso objetivo foi examinar as enunciações das docentes para identificar que saberes encontraram espaço para se desenvolver e se integrar à ordem do discurso durante o ERE. Importante destacar que as enunciações não permitem dizer a verdade sobre as formas de dar aula. No entanto, ao partir dos ditos delas, somados a outras enunciações, conseguimos interpretar o vivido, mesmo provisoriamente, e os motivos de terem escolhido dar aula de um jeito, e não de outro. Para isso, é importante compreender as funções enunciativas por meio da descrição, do contexto e das regras que as regem.

Considerando essas reflexões, passamos a ler e reler o material empírico, utilizando o arquivo digital, que possibilitava copiar e colar uma mesma resposta várias vezes, de acordo com as regularidades encontradas, mas usando como apoio a impressão dos formulários. Essa leitura nos permitiu compreender que sentidos eram mobilizados nas enunciações das professoras sobre suas docências ao longo do ERE, que serão apresentados na próxima seção.

## As docências instituídas no ERE

Ao ler e reler os formulários obtidos, percebemos algumas regularidades operando no material, as quais serão apresentadas nesta seção. A primeira diz respeito à construção de uma docência protagonista, marcada pela vontade de fazer as aulas darem certo com desejo de aprender algo novo no ERE. Os excertos a seguir evidenciam essas questões:

Ser professora durante a pandemia foi e está sendo muito desafiador. A distância e a falta de contato próximo/físico com os estudantes dificultaram meu processo de ensinar, mas me provocaram a buscar formas e estratégias diferentes que enriqueceram muito as práticas educativas. Contudo, acompanhar a apreensão dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes foi muito difícil. No dia a dia, na presencialidade, já é difícil, mais ainda com o distanciamento. (Professora R)

Ser professora durante a pandemia foi desafiador. Foi um momento de reinventar a prática docente. Momento de refletir e reinventar formas de criar e manter vínculo com os estudantes. Hoje consigo perceber o quanto a educação pode acontecer e ser significativa, que ela se modificou e encontrou um caminho (realidade da rede privada, heheheh). [...] (Professora S)

Percebe-se que o desafio e a dificuldade provocaram nas educadoras ações de se reinventar, colocando na própria professora a responsabilidade de passar por aquele momento de maneira produtiva. O apelo ao protagonismo fortaleceu-se no meio docente durante a pandemia, na medida em que promoveu a busca incessante do que elas chamam de “estratégias diferentes” que “reinventassem a prática”. Todo o esforço para a continuidade das aulas traduziu-se em flexibilidade e adaptabilidade, aparecendo recorrentemente nos ditos examinados e tomando corpo a partir de metodologias que possibilitassem o desenvolvimento da criatividade (professora H), da proatividade (professora U), do empresariamento de si (professora C), como observado nos seguintes excertos:

Fazer uma pizza para trabalhar medidas e frações. Nossa "sala de aula" foi além das nossas mesas de escritório e de estudos. Desta vez, fomos para nossas cozinhas. Neste espaço, professores, estudantes e seus familiares participaram de forma ativa de uma aula, que, além de deliciosa, teve muitos aprendizados. (Professora H)

Nessas aulas, foi novamente necessário, num primeiro momento, adaptar-se aos novos recursos e programas, questões bem técnicas mesmo, saber como operar com a ferramenta, para que depois pudéssemos pensar como

otimizar o planejamento e garantir o engajamento dos alunos. (Professora U)

[...] antes de comprar uma mesa digitalizadora, me deparei com este conteúdo e como eu poderia trabalhá-lo nesse formato remoto se o material de contagem é tão importante nesse momento, e não teríamos como... Então, comprei um quadrinho branco e duas canetas para que, durante a explicação, eu pudesse mostrar o cálculo. (Professora C)

Os docentes da rede privada passaram a questionar-se sobre seu jeito de dar aula, sobre as formas de praticar o ensino. Os excertos a seguir demonstram que o distanciamento social se tornou uma válvula propulsora para o movimento de busca e reinvenção das práticas docentes. Tal atitude vem regrada pelo discurso neoliberal de que o sucesso e o fracasso dependem unicamente do próprio indivíduo. Além disso, a criatividade e a reinvenção configuram-se como um estatuto de verdade para a posição docente:

Acompanhar a apreensão dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes foi muito difícil. (...) De qualquer forma, em todas as áreas do conhecimento, descobrimos maneiras diferentes de ensinar e usamos muitos recursos que contribuíram para o aprendizado dos estudantes (Professora R)

Para mim, a maior mudança foi termos que nos adaptar, alunos e professores, ao ensino remoto. Não estávamos preparados e, de uma hora para outra, tivemos que aprender várias tecnologias, recursos, aplicativos, jeitos diferentes de ensinar e aprender. (Professora G)

A professora R diz que a distância dos estudantes provocou a busca de novos formatos e estratégias de trabalho, que tornaram a sua prática enriquecedora. Observamos que tal verdade também responde a duas linhas de força que conduziram as condutas docentes protagonistas: o sucesso da aprendizagem depende do professor e sua performatividade vitalícia. Ao enunciar que a maior mudança foi “termos que nos adaptar”, a professora G responde a um imperativo, em que não há escolha, não há espaço para questionamento. As docentes também trazem a necessidade de estratégias diferentes, jeitos diferentes de ensinar. Essas experiências que

conformam a aprendizagem e a educação neoliberais foram conceituadas por Noguera-Ramírez (2009) como uma forma de subjetividade contemporânea que ele chamou de *Homo discens*: um aprendiz permanente. Tal subjetividade não se refere apenas aos estudantes, mas também aos docentes, que necessitam estar frequentemente se qualificando, a fim de se manterem ativos nas engrenagens econômicas e mercadológicas que o neoliberalismo exige.

Obviamente, pela situação emergencial de distanciamento, foi necessário fazer com que as atividades, antes físicas, se tornassem virtuais. Entretanto, a produção dos materiais pedagógicos virtuais encontra solo no conceito de “desmaterialização” e na vontade pelo leve, conforme sugerido por Lipovetsky (2016). O filósofo diz que atualmente usamos cada vez menos matéria e menos energia para produzir os mesmos objetos ou bens e que essa desmaterialização impulsionada pelas TDICs constituem a revolução da leveza, tanto pelo menor impacto no meio ambiente quanto pela necessidade de substituição dos processos físicos pelos digitais. Assim, a escola, tradicionalmente uma instituição “pesada”, torna-se mais leve na forma de desenvolver seus currículos, ou seja, “com a revolução da leveza, a aquisição do saber tende a se livrar do peso dos enquadramentos coletivos pesados e das mediações tradicionalmente destinadas a essa finalidade” (Lipovetsky, 2016, p. 287).

O saber apresentado de um modo leve, fornecido a um clique e com interatividade, tornou-se um estatuto de verdade na pandemia. Há pistas de que a docência pandêmica tenha resultado em um conjunto de verdades a respeito dos métodos educacionais do ERE, mas não dos próprios saberes. A busca recorrente pelo “saber alegre” e pela cultura interativa da tela, que “faz prevalecer o lúdico, o rápido, a ausência de restrições” (Lipovetsky, 2016, p.287), mostra que a aquisição do saber passou por questionamento, inclusive, dos professores, que, ao proporem atividades interativas e atrativas, responderam ao discurso da sociedade da leveza. Ao mesmo tempo, lutaram para que a escola se mantivesse funcionando, dando tudo de si, sendo flexíveis, adaptando o que era possível, a fim de acompanhar seus estudantes e permanecer ensinando, respondendo à racionalidade neoliberal.

Diante de tais questões, os excertos apontam para um forte apelo, durante a pandemia, ao protagonismo da docência, marcada por flexibilidade, adaptabilidade e busca da performance mediante o uso da

tecnologia. A realidade que a crise pandêmica mobilizou possibilita a problematização de uma ideia, repetida por comerciantes, empresários e pequenos empreendedores, que ganhou força entre os discursos escolares – a da reinvenção. No contexto pandêmico, muitos educadores, principalmente de instituições privadas de ensino, viram-se obrigados a “reinventar-se” pelas lógicas de competitividade, investindo em si para não ficarem de fora do mercado. Essa é a segunda regularidade presente no material empírico reunido: a docência reinventada.

Em um estudo semelhante a este, mas com foco na educação pública, Ignácio e Michel (2023) pontuam que a reinvenção esteve na ordem discursiva e se mostrou bastante potente durante a pandemia. Nas narrativas analisadas pelas autoras, as professoras da rede pública mostram a necessidade criar, conhecer e reorganizar materiais pedagógicos, manusear tecnologias e artefatos digitais até então desconhecidos, prever novas dinâmicas escolares e adaptar horários para a realização das tarefas que seriam realizadas nas casas dos estudantes.

Nas análises apresentadas até aqui, observamos o quanto as enunciações das professoras da rede privada, assim como as narrativas analisadas por Ignácio e Michel (2023), repetem a constante necessidade da reinvenção. Era necessário performar de outra forma, agir de outra maneira, ser outro tipo de professora. “Tornou-se imperativo estar aberta a novas/outras práticas e saberes pedagógicos” (Ignácio; Michel, 2023, p. 13), como explicitado nos ditos a seguir extraídos dos formulários aqui examinados: “Ser professora durante a pandemia foi desafiador. Foi um momento de reinventar a prática docente. Momento de refletir e reinventar formas de criar e manter vínculo com os estudantes”, escreveu a professora S. Na mesma direção, a professora T expressa que seu maior desafio foi “inventar, de forma criativa, uma maneira de alfabetizar e resgatar a atenção da criança, durante um longo período”.

No entanto, admitimos que as aulas que envolvem diferentes métodos e meios de ensinar não são tão inventivas quanto se propõem, pois apenas dão uma nova roupagem a algo que já estava ali e subjetivam os sujeitos para que vivam de acordo. Buscamos âncora nos estudos de Kastrup (1999) para nosso argumento. Em seu trabalho, a autora parte da ideia de que, como a cognição se define como uma forma de representação, nesse sentido, aprender é constituir uma representação para o mundo. Por outro lado, ao compreender a invenção como potência criativa, Kastrup

(1999) vai propor uma noção de aprendizagem como coengendramento de si e do mundo. Dessa maneira, sujeito, objeto e a própria aprendizagem seriam provisórios, portadores de uma inventividade inerente. Nesse entendimento, a aprendizagem e os próprios sujeitos são colocados como uma forma de invenção de si e do mundo. “Por isso, a invenção não é o contrário da representação, mas guarda uma relação de constituição e diferenciação com ela” (Cammarota; Clareto, 2012, p. 598).

Nas aulas remotas, as professoras esperavam que se chegasse a algum lugar, que se aprendesse algo, considerando-se um ponto de chegada pensado a priori. Na proposta de Kastrup (1999), endossada pelos estudos de Deleuze e Guattari, o novo, não como produto da inovação, mas da invenção, comparece como algo intempestivo, em que não é possível controlar as variáveis de sua emergência – emerge da experimentação e tem a ver com a invenção de fenômenos, não com sua descrição. Assim, o aprender seria uma inventividade que é impossível controlar ou planejar.

As metodologias utilizadas pelas professoras, descritas no material empírico, territorializam-se a partir do momento em que vêm resolver um problema educativo – aulas distantes dos estudantes, uso das tecnologias digitais, necessidade do mercado de trabalho –, não se colocando como um campo de invenção, já que este se configura como um campo de criação de problemas, e não de resolução. A invenção precede o momento em que se pode definir se uma coisa é isto ou aquilo; tudo é possível e preexistente no campo das virtualidades. Quando algo ganha um nome ou um método, passa a fazer parte do campo do possível, é descrito pela linguagem, ganha uma forma, uma margem.

Por isso, entender o modo de vida docente analisado durante a pandemia como algo inventivo não faria sentido. Isso não quer dizer que não há a possibilidade de abrir espaços para que a invenção aconteça; contudo, todas as reinvenções descritas no material empírico respondem às linhas de força do neoliberalismo, da sociedade da leveza, do discurso pedagógico: adaptar(-se), inovar(-se), engajar(-se), usar tecnologia. Tais práticas estariam no campo do possível; não abalam as estruturas do poder, criam soluções para o que está ali e, portanto, não permitem o desenvolvimento da criação e da invenção.

Até aqui, as análises parecem estar constituindo uma forma de ser professora que carrega marcas da docência pré-pandemia, como a responsabilidade na organização e docilização dos corpos e dos saberes, mas



que se utiliza do recurso digital para colocar tais marcas em funcionamento. Talvez seja possível chamar de docência-ciborgue, já que o papel de professor continua sendo o de quem ensina, de quem organiza, de quem disciplina, mas a partir de outro suporte, que reestruturou a cultura do que se chama aula em uma forma de vida diferente daquela da escola presencial. No artigo intitulado “Somos todos ciborgues: aspectos sociopolíticos do desenvolvimento tecnocientífico” Siqueira e Medeiros (2011) enunciam que o humano que interage com a máquina, ao final da interação, não é mais o mesmo.

Assumindo o conceito de ciborgue como organismo híbrido entre máquina e organismo, uma criatura de realidade social e ao mesmo tempo de ficção (Siqueira; Medeiros, 2011), os autores invocam Donna J. Haraway (2000, p. 43-44), uma das precursoras do debate sobre a ideia de um sujeito híbrido de humano e máquina, para comentar que, com o ciborgue, as noções de natureza e cultura são modificadas, pois uma não pode mais ser apropriada pela outra. “Em um mundo de ciborgues, as relações para se construir totalidades, a partir das respectivas partes, incluindo as da polaridade e da dominação hierárquica, são questionadas” (Haraway, 2000, p.44).

Tomar a subjetividade ciborgue, conforme Haraway (2000), no “Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX”, de 1985, significa posicionar-se “política e culturalmente, admitindo-a como uma criatura de realidade social e também criatura de ficção científica” (Haraway, 2000, p. 40). Assim, adjetivar a docência como uma docência-ciborgue significa supor que existe uma relação simbiótica entre a docência e as tecnologias digitais, que tiveram no ERE uma condição de possibilidade para o seu crescimento.

No discurso educacional contemporâneo, de acordo com Carvalho (2013), há uma constante busca pelas novidades das tecnologias da educação, seja mediante o bombardeio de propagandas descartáveis dos dispositivos, seja pela valorização dos “cursos e reuniões mediados pela tecnologia [que] tornaram-se um lugar comum e há incentivos financeiros para que os professores adquiram computadores” (Carvalho, 2013, p. 8). Pode-se dizer que a imagem ciborgue conversa com o campo da pedagogia, já que, segundo o autor, o ciborgue

É a multiplicidade concretizada, desalienada de qualquer política e, ainda assim, militante. Nada há nele que seja negação, posto que tudo pode ser assimilado em prol da melhoria do próprio ser de toda a rede na qual está inserido. A ciência, que cria esse tecno-humano, interfere nos sistemas de poder [...] (Carvalho, 2013, p.12.)

O ciborgue, de acordo com Carvalho (2013), é aquele que tudo assimila, tudo aprende, questiona, mas, ainda assim, responde aos comandos dados. Neste caso, as professoras apresentam em ditos uma forma de fazer a escola dar certo, nem que para isso fosse necessário aprender uma tecnologia desconhecida e, mesmo “sentindo-se invadida”, agir de acordo com o que era solicitado. As relações de poder existentes entre a docência e o serviço prestado (a educação) não foram abaladas.

Na visão de Sales (2014), há um “imperativo da ciborguização” que vem operando sobre os currículos da Educação Básica e no Ensino Superior. Segundo ele, esse imperativo “surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais” (Sales, 2014, p. 231). Com as novas configurações de educação, aliadas as já existentes e que foram reforçadas durante a pandemia, buscou-se uma espécie de “tipo ideal” de docência, marcada fortemente por ambivalências e por certas características, como pela leveza das aulas, pela prevalência do ensino, pelo empresariamento de si e pela relação – embora conflituosa – com as TDICs.

Na tentativa de dar um contorno inteligível para essas docências, as nomeamos de docência-ciborgue, que produz um modo de ser sujeito docente-ciborgue que articula as diferentes possibilidades de aulas remotas com o conhecimento e com os métodos de ensino, reforçando a forte presença do uso das tecnologias educacionais, de forma leve e com sedução. Nesse sentido, o docente-ciborgue constitui-se como um sujeito que utiliza a tecnologia para trazer a leveza e a sedução ao momento de aula, mas que não se torna um outro. Na articulação dessas linhas de força, configura-se uma espécie de professor que “melhora”, “corrige”, “amplia” o acesso aos conteúdos, para que ocorra a melhoria na educação. A docência-ciborgue não é inventiva, mas re-inventada, já que, para preservar-se, precisa ser inovadora, protagonista, adaptável e flexível.

## Considerações finais

No dia 5 de maio de 2023, o presidente da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, assinou em Genebra, Suíça, o fim do estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Segundo ele, o fim da pandemia não significava que a COVID-19 estivesse erradicada ou não se colocava mais como uma ameaça de saúde, mas que estava na hora de os países fazerem a transição do modo de emergência para o manejo da COVID-19 juntamente com outras doenças infecciosas. A pandemia acabou, mas deixou muitas coisas vividas, potencializando novas aprendizagens, também na área da Educação.

Com o propósito de investigar essas novas aprendizagens suscitadas pela COVID-19 no âmbito da Educação, buscamos escrutinar as docências produzidas por educadoras que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas da cidade de POA. Usando como ferramentas teóricas o pensamento de Michel Foucault, evidenciamos a constituição de uma docência que se mostrou protagonista, re-inventiva e ciborgue. Tais subjetividades se compuseram no ERE por meio da necessidade de adaptação, da flexibilidade, da adaptabilidade, respondendo a um imperativo neoliberal do empresariamento de si. Essas docências preocuparam-se em deixar suas aulas leves a fim de engajar os estudantes, fazendo uso de diferentes estratégias provenientes tanto das TDICs quanto do cotidiano.

O exercício de análise também mostrou que algumas dimensões da educação, outrora esmaecidas, acabaram por ocupar um espaço que as medidas sanitárias oportunizaram. Em particular, a predominância do ensino em detrimento da aprendizagem ganhou contornos notáveis por meio do uso da tecnologia, sugerindo um realinhamento das prioridades educacionais em tempos de incerteza. Contrariando as constatações de Biesta (2020) sobre a predominância da aprendizagem em prol do ensino nos atos educativos contemporâneos, nosso estudo mostrou que as professoras evidenciaram que a aprendizagem ficou esmaecida pelos limites impostos pelo ERE, preocupando-se muito mais com o ensino e com a entrega dos conhecimentos do que com o que os estudantes de fato aprendiam.

Foi possível perceber ainda que a racionalidade neoliberal capturou

rapidamente o período de excepcionalidade. A busca pelo saber tecnológico para o exercício da docência aliado à cultura do empreendedorismo acionou uma espécie de docência que respondeu ao imperativo da estetização e da leveza anunciados por Lipovetsky (2016). Com isso, acreditamos que os efeitos desta docência convergem para a pouca reflexão sobre o currículo e sobre os conhecimentos possíveis de serem trabalhados. Nenhuma das educadoras entrevistadas questionou ou duvidou sobre o ensino dos saberes presentes na grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Suas preocupações centraram-se apenas na forma de ensiná-los.

Para finalizar, esperamos que as problematizações acerca das práticas e experiências vividas durante o ERE sirvam de ponto de partida para uma docência que se proponha cada vez mais inventiva e resistente aos imperativos que regem nossos modos de agir. Para tanto, propomos a realização de um exercício de pensamento onde tudo é possível, mas que possamos fazer perguntas que nos ajudem a materializar escolas e docências cada vez mais inclusivas, mais igualitárias e que sejam espaços de resistência e reflexão sobre a vida.

## Referências

BALL, Stephen. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270p. ISBN 8577981908.

BEDERODE, Igor Radtke; ARAUJO, Jair Jonko. **O conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo no ensino remoto emergencial**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 26, n. 00, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669279>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BEHAR, Patrícia. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Jornal da Universidade, Porto Alegre, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João, 2020. 205p. ISBN 978-65-5869-012-2

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2018. 597p.

CAMMAROTA, Giovani; CLARETO, Sônia. M. **A cognição em questão: invenção, aprendizagem e educação matemática**. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 7, n. 2, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3426>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CARVALHO, Henrique Marins de. **Ciborgues e monstros em não-lugares: aspectos da educação em uma sociedade supermoderna**. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 23, n. 43, mai/ago. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81062013000200002&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062013000200002&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 05 Jul. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016. 413p. ISBN 978-85-7559-484-1.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001. 79p. ISBN 85-15-01359-2.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 239p. ISBN 85-218-0261-7

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 474p. ISBN 978-85-336-2402-3.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 572p. ISBN 978-85-336-23777-4.

GADELHA, Sylvio. **Neoliberalismo e educação: O aluno empresário de si mesmo**. In: GADELHA, Sylvio; BESERRA, Bernadete; MOTA, Thiago. (Orgs.). **Biopolítica, tecnocultura e educação**. São Paulo: Cambalache, 2021. 232p. ISBN 978-65-995292-0-7.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 46, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/> Acesso em: 20 set. 2023.

MILLIET, Joana Sobral; DUARTE, Rosalia; CARVALHO, José Mauricio Avilla. **Letramento midiático de professores e o ensino emergencial remoto na pandemia da COVID 19**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 24, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665894>>. Acesso em: 3 jun. 2024.

PAES, Bruno Teixeira; FRESQUET, Adriana. **Algumas reflexões sobre a pandemia, as visibilidades, velocidade e suspensões possíveis em uma experiência audiovisual docente**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 24, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666098>. Acesso em: 3 jun. 2024.

HARAWAY, Donna J. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX**. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p. ISBN 978-85-7526-395-2.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. **Narrativas docentes de si em cartas virtuais: sentimentos e sensações de professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia**. **Periódico Horizontes**, Itatiba, SP, v. 41, n. 1, jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1541>. Acesso em: 5 de jul. 2024.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 1999. 256 p. ISBN 8575262874.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Lisboa: Edições 70, 2016. 302p. ISBN 9788520446713.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45. 312p. ISBN 9788571606227.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil**: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2022.

RESENDE, Haroldo. **Apresentação: Michel Foucault – a arte neoliberal de governar e a educação**. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. 266p. ISBN 978-85-8499-134-1.

SALES, Shirlei Rezende. **Tecnologias digitais e juventude ciborgue**: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; LINHARES, Carla (Orgs). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339p. ISBN 978-85-423-0070-3.

SANTOS, Rone Eleandro dos. **Genealogia da governamentalidade em Michel Foucault**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 8 set. 2020.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josí Aparecida de. **A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil**. **Revista Educativa**-Revista de Educação, Goiânia, v. 23, n.1, jan. 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8097>. Acesso em: 6 jul. 2024.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves; MEDEIROS, Márcio Felipe Salles. **Somos todos ciborgues: aspectos sociopolíticos do desenvolvimento tecnocientífico.** *Revista de Ciências Sociais Configurações*, Braga, v. 8, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/882>. Acesso em: 5 dez. 2021.

TAROUCO, Márcia Helena de Oliveira. **Contribuições de um curso na modalidade EAD no processo de formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** Paris, França, 2023. 35p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por). Acesso em: 20 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Dicas...** *Revista Aulas*, Campinas, n. 7, 2010. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/30247523/Revista-Aulas-Dossie-06-Foucault-e-as-Esteticas-Da-Exist-en-CIA>. Acesso em: 20 dez. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governamentalidades, neoliberalismo e educação.** In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 406 p. ISBN 978-85-7526-574-1.

Recebimento em: 27/08/2024.

Aceite em: 04/03/2025.