



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

LARISSA KELLY MORAES CUNHA

**GOVERNAMENTALIDADE: O ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DA RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE
DEZEMBRO DE 2019**

Castanhal-PA

2023

C972g Cunha, Larissa Kelly Moraes.
Governamentalidade : O estudo das competências socioemocionais a partir da Resolução do CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 / Larissa Kelly Moraes Cunha. — 2023.
60 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Geise do Socorro Lima Gomes
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal, Faculdade de Pedagogia, Castanhal, 2023.

1. Governamentalidade. 2. Competências socioemocionais.
3. Resolução CNE/CP de 2019. I. Título.

CDD 370.110981

LARISSA KELLY MORAES CUNHA

**GOVERNAMENTALIDADE: O ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DA RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE
DEZEMBRO DE 2019**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia (FAPED) da Universidade Federal do Pará/CCAST (UFPA/CCAST) como requisito para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Geise do Socorro Lima Gomes.

Castanhal-PA

2023

Dedico este trabalho a minha mãe, Maria José, por toda dedicação e esforço para me ajudar a completar essa caminhada. Aos meus avós, Zuleide Viana e José Maria, por todo incentivo, oração e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ninguém se faz sozinho nem nasce pronto. Carregamos em nós partes dos que passaram, de uma forma ou de outra, em nosso caminho. Por isso, gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a minha orientadora, Prof^ª. Dra. Geise do Socorro Lima Gomes, por todo aprendizado, auxílio e paciência. És uma das minhas inspirações.

Ao grupo de estudos e pesquisas “Desmedicalização da educação e processos de subjetivação” por todos os debates e conhecimento compartilhados.

À PROPESP pela concessão da bolsa.

À Universidade Federal do Pará e aos professores por todo conhecimento e experiências vivenciadas.

À Banca Examinadora a qual contém profissionais extremamente qualificados para um momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

Aos meus parceiros de projeto, Ana Luiza e Jaylson Javier, pelas trocas e apoios em momentos de desespero.

Às minhas amigas de trabalho que muitas vezes “seguraram as pontas” por mim e me apoiaram, Gessy Sousa, Beatriz Ataíde, Luciana Furtado, Maricélia Nascimento, Aléxia, Hayfa e Taynara.

Às minhas amigas Antônia Crisiana, Ester Souza, Leandra Janaina e Rafaela por me ouvirem em todos os momentos.

À professora Dídima Menezes, por me acolher, ensinar e ser um exemplo de educadora para mim.

E, sobretudo, a minha família pois sem vocês eu não teria conseguido. Minha mãe, Maria José; meus avós, Zuleide e José; minha irmã, Andressa Pojo; meu companheiro, Lucas Torres. Vocês são a minha base.

RESUMO

Este trabalho é uma das reflexões desenvolvidas por meio do projeto “Resiliência e governamentalidade: o estudo das competências socioemocionais na formação de professores a partir da resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019”. A referida resolução tem como referência a implantação da Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) e elenca competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas pelos docentes em formação inicial. Essas competências promovem a ideia de que os professores, para ensinar habilidades, devem desenvolver suas competências, autorregular-se e regular seus alunos, enfatizando a resiliência como um comportamento desejado. O objetivo dessa pesquisa foi investigar de que modo os discursos presentes neste documento operam como estratégia política, dentro do regime de governamentalidade, por meio das competências socioemocionais sustentadas na BNC-Formação anexa à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Utilizamos como ferramenta teórica-metodológica para análise dos documentos o legado do pensamento de Michel Foucault a partir de alguns de seus escritos na composição da *Aquerologia do Saber* (2000), *Genealogia do Poder* (2011) e *Genealogia da Ética* (2010). Esses três campos de produção demarcam os investimentos investigativos deste autor ao estudar o sujeito e os modos de produção de subjetividade, as incidências e dissidências políticas nas relações de poder e de saber. Selecionados documentos específicos para análise, foram recortados por meio de “séries discursivas” com o intuito de destacar e investigar as práticas discursivas e não discursivas que os compõem. As fontes primárias basearam-se em documentos nacionais e internacionais. As fontes secundárias foram compostas por teses, dissertações e artigos a fim de investigar as condições de possibilidades que permitiram a construção da Resolução, a amostra do que está sendo discutido no meio acadêmico e a investigação das interrelações entre os saberes que se articulam à operacionalização dos discursos sobre “resiliência” e “competências” presente na referida Resolução. Nesse sentido, essa pesquisa contribui com o movimento prático-teórico que tem se construído no Brasil a fim de questionar e resistir às diferentes estratégias políticas de esvaziamento da docência e da educação realizando análise dos interesses de poder envolvidos nas disputas pelas políticas curriculares.

Palavras-chave: Governamentalidade. Competências socioemocionais. Resolução CNE/CP de 2019.

ABSTRACT

This work is one of the reflections developed through the project “Resilience and governmentality: the study of socio-emotional skills in teacher training based on CNE/CP resolution nº 2, of December 20, 2019. This resolution has as its reference implementation of the Common National Base for the Initial Training of Basic Education teachers (BNC-Training) and lists socio-emotional skills that must be developed by teachers in initial training. These competencies promote the idea that teachers, to teach skills, must develop their skills, self-regulate and regulate their students, emphasizing resilience as a desired behavior. The objective of this research is to investigate how the discourses present in this document operate as a political strategy, within the governmentality regime, through the socio-emotional competencies supported in the BNC-Formação attached to Resolution CNE/CP No. 2, of December 20, 2019. We used as a theoretical-methodological tool to analyze the documents the legacy of Michel Foucault's thought from some of his writings in the composition of *Aquero-logia do Saber* (2000), *Genealogia do Poder* (2011) and *Genealogia da Ética* (2010). These three fields of production demarcate this author's investigative investments when studying the subject and the modes of production of subjectivity, political incidences and dissent in relations of power and knowledge. Specific documents were selected for analysis, cut into “discursive series” with the aim of highlighting and investigating the discursive and non-discursive practices that compose them. The primary sources were based on national and international documents. The secondary sources were composed of theses, dissertations and articles in order to investigate the conditions of possibilities that allowed the construction of the Resolution, the sample of what is being discussed in academia and the investigation of the interrelations between the knowledge that is linked to the operationalization of speeches about “resilience” and “skills” present in the aforementioned Resolution. In this sense, this research contributes to the practical theoretical movement that has been built in Brazil in order to question and resist different political strategies for emptying teaching and education by analyzing the power interests involved in disputes over curricular policies.

Keywords: Governmentality. Socio-emotional skills. CNE/CP Resolution of 2019.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BM-Banco Mundial

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BNC (Formação)-Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

FMI- Fundo Monetário Internacional

OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIs- Organizações Internacionais

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ATA DE REALIZAÇÃO DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC

Professor (a) Orientador (a): Profa. Dra. Geise do Socorro Lima Gomes.

Nome do Graduando (a): Larissa Kelly Moraes Cunha Matrícula 201918540018

Ao(s) dezesseis dia(s) do mês de novembro do ano 2023 às 8:40 horas, reuniu-se a Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, parte do processo de avaliação do curso para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, no Campus Universitário de Castanhal. A Banca Examinadora foi constituída pelo(s) seguintes Professores:

1. Profa. Dra. Geise do Socorro Lima Gomes
2. Profa. Dra. Fernanda Cristina Bengio
3. Prof. Dr. Sérgio Bandeira do Nascimento

O TCC foi intitulado GOVERNAMENTALIDADE: O ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DA RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019

Abertos os trabalhos o(s) candidato(s) acima citados apresentaram o TCC, com a duração de 30 (trinta) minutos. Ao final da exposição a banca examinadora reunindo-se, e atribuiu o seguinte resultado:

Aprovado com conceito final Excelente (E)

Aprovado com ressalvas, com o conceito final _____

Ressalvas _____

Reprovado

E para constar, foi lavrada a seguinte ATA, que depois de lida e aprovada, vai assinada pelos professores que compõem a Banca Examinadora.

Castanhal-PA, 16 de novembro de 2023

Documento assinado digitalmente
gov.br GEISE DO SOCORRO LIMA GOMES
Data: 16/11/2023 10:28:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA CRISTINE DOS SANTOS BENGIO
Data: 16/11/2023 10:35:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br SERGIO BANDEIRA DO NASCIMENTO
Data: 16/11/2023 10:40:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientador/Presidente

Membro

Membro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	12
2.1 Operadores conceituais.....	12
2.2 A escolha dos documentos	16
2.3 Acesso e levantamento de dados	17
3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	18
3.1 Parte 1: Amostra da discussão acerca da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019	18
3.1.1 A implementação da resolução.....	19
3.1.2 Neoliberalismo e a descaracterização da formação docente	21
3.1.3 As organizações multilaterais na disputa pelo currículo	23
4 Parte 2- A incidência do neoliberalismo e dos organismos multilaterais no campo educacional.....	26
4.1 Educação e mercado de trabalho	28
4.2 Relatórios e avaliações das agências internacionais.....	31
4.2.1 Relatório da OCDE.....	34
4.2.2 Relatório do Banco Mundial	36
5 PARTE 3- Descrição e análise da Resolução.	38
5.1 O Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais	44
6 Competências socioemocionais como estratégia política de governamentalidade e produção de subjetividade.....	47
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFRÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é uma das reflexões desenvolvidas por meio do projeto de pesquisa “Resiliência e governamentalidade: o estudo das competências socioemocionais na formação de professores a partir da resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.” Esta pesquisa nasceu do intuito de discutir como as práticas discursivas acerca do termo Resiliência têm sido construídas e afetado a educação no Brasil gerando modelos de ações pedagógicas e currículos que visam o governo dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre formação inicial docente destacam que os discursos para reformulação dos cursos direcionam para uma educação técnica, centrada na prática. Alegam que, na formação inicial, os docentes devem aprender a prática da sala de aula, pois sua formação não tem contribuído para os desafios reais que irão enfrentar no ambiente escolar (Bazzo; Scheibe, 2019). Esta é apenas uma das tentativas de descaracterização e esvaziamento da profissão.

Nas últimas décadas, várias mudanças curriculares alteraram os documentos que norteiam a formação docente. Entre esses, destacamos para esta pesquisa a Resolução CNE/CP, Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), anexa à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e que tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Esse documento, apresenta o discurso de autogerenciamento das competências socioemocionais, destacando a resiliência como comportamento esperado desses profissionais. Disseminando o discurso de que o professor, para ensinar habilidades, precisa de autoconhecimento para ativar suas competências emocionais e ser resiliente diante das situações que irá enfrentar no contexto escolar. Além de gerenciar a si mesmo, o docente deve ter a capacidade de gerenciar seus alunos para que eles também desenvolvam suas competências, se autorregulem e sejam resilientes, a ponto de evitar comportamentos “disruptivos” na sala de aula.

Exposto isso, nos questionamos: como os discursos acerca da “resiliência” voltada para a formação de professores têm operado como estratégia política, de governamentalidade e produção de subjetividade por meio da produção narrativa sobre as competências socioemocionais sustentadas na BNC para formação inicial de professores, anexa a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019?

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi analisar de que modo os discursos acerca da “resiliência” voltada para a formação dos professores têm operado como estratégia política e de subjetivação, dentro do regime de governamentalidade neoliberal na nossa contemporaneidade sob a rubrica das “competências socioemocionais”. Assim, nossa hipótese é de que esses documentos, embebidos pela ótica neoliberal, atualizam a captura dos corpos individuais e coletivos por meio de discursos médicos-psicológicos, aprisionando modos de ser professor/a.

Dando prosseguimento, não é novidade que as organizações multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já influenciam e orientam as escolas brasileiras a partir de reformas nas políticas educacionais. Entretanto, o ensino superior também tem sido foco dessas organizações, principalmente, no que se refere a formação de professores. Essas organizações financiam e fornecem assistência técnica para projetos educacionais e, por consequência, esse investimento financeiro submete o país a adoção de políticas e diretrizes formuladas por elas.

As Organizações Internacionais (OIs) possuem o intuito de atender as demandas e expectativas dos ideais neoliberais, transformando a educação em um mero setor a produzir sujeitos “úteis” e “dóceis” formados para o mercado de trabalho, com o discurso de promover economia para o país.

Sendo assim, nesse trabalho apresentamos os estudos e análises feitas no primeiro ano de projeto que procurou atender aos objetivos específicos: 1) Analisar as condições de possibilidade que permitiram a construção da Resolução CNE/CP, nº 2, de dezembro de 2019 que estabelece a base nacional comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica; 2) Investigar as interrelações entre os saberes que se articulam à operacionalização dos discursos sobre “resiliência” e demais competências sociemocionais presente na Resolução CNE/CP, nº 2, de dezembro de 2019

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 Operadores conceituais

A presente pesquisa utilizou como ferramenta teórica-metodológica para análise dos documentos o legado do pensamento de Michel Foucault a partir de alguns de seus escritos na composição da *Aquerologia do Saber* (2000), *Genealogia do Poder* (2008a);

2008b; 2011) e Genealogia da Ética (2010). Esses três campos de produção demarcam os investimentos investigativos deste autor ao estudar o sujeito e os modos de produção de subjetividade, as incidências e dissidências políticas nas relações de poder e de saber. A seguir, discorreremos brevemente sobre os operadores conceituais utilizados em suas pesquisas, o menos suspeito e o mais generalizado e prestigiado, o jogo de verdade.

Foucault propõe uma concepção de história diferente da visão tradicional de sua época. Ele não buscava a essência, a totalidade nem uma narrativa linear do passado, mas explorar aquilo que as narrativas dominantes silenciam. Assim, ele propõe um objeto de análise das práticas discursivas, a arqueologia.

Segundo Araújo (2007), o objetivo da arqueologia de Foucault não é fazer uma história das ideias ou das ciências, mas que a análise histórica não deve ser uma busca pelo conhecimento objetivo, verdadeiro e sim uma reflexão sobre a realidade do presente. Os saberes e as práticas não são imutáveis, mas construídos em contextos específicos. Nesse sentido, o arqueólogo analisa a ordem do saber, examinando as estruturas discursivas, as constituições e condições históricas dos saberes.

Os cientistas tinham como finalidade atingir o fundo último do saber, a certeza e a verdade do conhecimento (Araújo, 2007). Foucault, por outro lado, problematizou essa busca pela verdade e afirmou que seu interesse pelo discurso era organizar e compreender os diferentes elementos de uma formação discursiva.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluí. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (Foucault, 2000, p. 31).

Nesse sentido, ele propõe compreender o discurso em sua singularidade, identificando suas condições de existência, não se limitando em examinar somente o que é evidente, mas compreender as relações do enunciado com outro, porque ele não pode ser outro e como se exclui as outras possibilidades. Sobre a verdade, segundo Araújo (2007), Foucault não a concebe como uma capacidade de conhecer de forma precisa ou acurada a realidade. Os regimes de verdade (regras, práticas e normas que governam a veracidade e aceitação dos conhecimentos) não são universais ou imutáveis, mas

carregados de sistemas de controle que regulam o que pode ser dito. Dessa forma, ele se interessa pelas formas que o discurso desempenha dentro das estratégias de uma sociedade:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2004a, p. 8 e 9).

Assim, ele se preocupa com toda estrutura em volta do discurso que controla sua função. Além disso, afirma que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 2004a, p. 52). Desse modo, Foucault argumenta que os discursos são construídos em contextos específicos, marcados por desvios, rupturas e transformações, possuindo sua própria forma de conhecimento, linguagem e regras, onde por vezes podem se aproximar mas também divergir. Os discursos possuem acontecimentos que influenciam as práticas de poder e produção de saberes, portanto, Foucault afirma que se deve buscar as condições de possibilidade que permitem a existência e regularidade (padrões, repetições ou estruturas nos discursos) “[...]àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (Foucault, 2004a, p.53), ou seja, a organização e disposição dos elementos ajuda a compreender como os discursos se relacionam e contribuem para a produção de saberes.

Além da análise da constituição dos saberes, Foucault se debruçou também nas relações de poder. Nesse contexto, seu percurso na genealogia identifica o saber como um dispositivo, logo está ligado a relações de poder e práticas sociais. Dessa forma, ele foca nas formas como o saber é produzido e disseminado e utilizado nas relações de poder. A abordagem genealógica pretende compreender como os discursos e as relações de poder se envolvem através de uma complexidade histórica.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. (Foucault, 2008a, p 15).

A genealogia não pretende manter uma continuidade linear da história, mas reconhecer a dispersão como elemento central da análise, não revelando um passado ainda vivo, mas os seus pontos de ruptura e discontinuidades que moldam as relações de poder

e saber de uma sociedade. Dessa forma, a genealogia considera os acontecimentos e sua organização.

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. (Foucault, 2008a, p. 18)

À vista disso, os acontecimentos não são lineares, mas surgem do acaso da luta entre diferentes forças em jogo na história. Essas forças podem ser complexas e envolvidas nas relações de poder. A partir desse entendimento, a genealogia é uma ferramenta de pesquisa que investiga como os acontecimentos se organizam e reorganizam e estão relacionadas com as relações de poder.

Dentre esses estudos desenvolvidos pelo filósofo francês, destacamos outro operador conceitual importante: a governamentalidade. As relações de poder e saber são essenciais para o funcionamento de práticas de governamentalidades, constituidoras por sua vez de sujeitos e subjetividades. Foucault se debruça sobre os modos como se governa e como nos governamos e nos deixamos governar e realiza uma série de estudos sobre as formas políticas desse governo que ele denominará de governamentalidade.

Podemos extrair da noção de governamentalidade, portanto, “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” (Castro, 2009, p. 190). Logo, a noção de governamentalidade ganha uma dimensão mais ampla, que extrapola os regimes de governo centradas nas práticas do Estado e engloba os diferentes elementos utilizados para dar conta do gerenciamento das condutas, ou seja, da condução da conduta própria e dos outros. Dentro desse viés, alocamos as práticas educacionais.

Em seu curso “O nascimento da biopolítica” Foucault (2008b) discute a noção de neoliberalismo e como esta enquanto prática política e racionalidade econômica é constituidora de governamentalidades na atualidade. Logo, as políticas neoliberais de mercado têm adentrado diferentes campos de atuação do Estado e a educação, por exemplo, segundo Michael Peters (2002) tem sido uma das maiores extensões do mercado na vida social. Assim, tanto a iniciativa privada quanto as políticas públicas educacionais

têm como princípio elementos do mercado neoliberal, cujo foco é a produção do “*Homo economicus*”, logo essa política educacional neoliberal produz estratégias de poder, saber e subjetivação: “um eu individual autônomo, racional e plenamente transparente, um eu ao mesmo tempo separado da sociedade e logicamente anterior a ela, capaz de fazer escolhas no mercado de acordo com seus desejos” (Peters, 2002, p.214). A governamentalidade neoliberal, portanto, estabelece estratégias de gerenciamento tanto da população quanto dos sujeitos em suas individualidades, ao criar sistemas de autogoverno.

É nessa perspectiva que situamos a formação enquanto um dispositivo atuante nessa governamentalidade neoliberal, por isso, nos instiga a pensar em como determinados *corpus* documentais têm servido como instrumentos dessas práticas de governo.

Dessa forma, o pensamento de Michel Foucault será relevante para a análise da produção discursiva materializada nas competências socioemocionais presentes na resolução CNE/CP nº2/2019.

A forma como se pretende realizar essa análise será pelo estudo dos documentos que serão apresentados nos próximos tópicos.

2.2 A escolha dos documentos

O conceito de documento tem um papel relevante na análise de Foucault. Para ele, os documentos são instrumentos que podem moldar os discursos e as relações de poder. A abordagem tradicional da história buscava preservar os monumentos do passado como documentos, já Foucault via os documentos como monumentos.

[...]a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2000, p. 8).

Os documentos são considerados monumentos, pois a eles são atribuídos valor histórico e simbólico. Eles devem ser organizados, isolados, agrupados, relacionados de forma a contribuir para a construção do conhecimento. Os documentos classificam,

normatizam e influenciam a conduta dos indivíduos. Eles podem e são usados para exercer poder e controle sobre os corpos.

Exposto isso, nesta pesquisa foram selecionados documentos específicos para análise, sendo recortados por meio de “séries discursivas” com o intuito de destacar e investigar as práticas discursivas e não discursivas que os compõe. O objetivo foi mapear as condições nas quais certos discursos surgiram e se sustentaram dentro da resolução supracitada.

As fontes primárias basearam-se em documentos nacionais e internacionais como a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), anexa à Resolução e os relatórios das organizações multilaterais que influenciam as políticas educacionais brasileiras.

As fontes secundárias foram compostas por teses, dissertações e artigos a fim de investigar as condições de possibilidades que permitiram a construção da Resolução, a amostra do que está sendo discutido no meio acadêmico e a investigação das interrelações entre os saberes que se articulam à operacionalização dos discursos sobre “resiliência” e “competências” presente na referida Resolução.

2.3 Acesso e levantamento de dados

Para efetuar a pesquisa, realizamos buscas nas plataformas *Scielo*, *Capes* e *Google* acadêmico. Além disso, mantivemos contato com o grupo de pesquisa do projeto, onde trocávamos informações e textos acerca da temática.

A resolução foi retirada diretamente do *site* oficial de portais normativos da educação: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/>. Já as informações sobre os conselheiros retiramos do *site* oficial do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/-cne-conselho-nacional-de-educacao/40771-quem-e-quem>

O relatório do Banco Mundial “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” retiramos do *site* da Instituição: www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report.

O relatório da OCDE “A educação no Brasil uma perspectiva internacional”, foi retirado do *site* “Todos Pela Educação”: todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.

As informações sobre o Instituto Ayrton Senna foram retirados do *site* da Instituição: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>

Os artigos foram pesquisados nos *sites* da Capes, *Scielo* e *Google* acadêmico, onde retirou-se as informações como autores, título e instituição. Vale ressaltar que o recorte temporal utilizado compreende o período de 2015 a 2023, tempo que coincide com os movimentos de articulação e homologação da resolução supracitada. Realizamos a leitura dos títulos e selecionamos os que estavam relacionados com o que estava sendo pesquisado, excluimos os que não estavam relacionados, depois, realizávamos a leitura dos resumos e mais uma vez excluimos os que não correspondiam aos interesses investigativos; por fim, lemos os trabalhos completos e retiramos as produções discursivas recorrentes que estarão divididas em três partes compondo as análises realizadas.

3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

3.1 Parte 1: Amostra da discussão acerca da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019

As análises acerca da temática iniciaram com uma busca na internet por artigos, teses e dissertações que discorriam sobre a resolução para levantar e organizar os materiais que apresentam as condições de possibilidade que atuaram na construção da resolução de 2019 e a amostra do que está sendo discutido no meio acadêmico sobre a mesma. A pesquisa foi realizada na plataforma CAPES e *Google* acadêmico utilizando a seguinte palavra-chave: Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. A partir disso, obtivemos 14.400 resultados do *Google* Acadêmico e 24 resultados da CAPES. Realizamos a leitura dos títulos e selecionamos os que estavam relacionados com a palavra-chave. Assim, selecionamos 12 artigos e, desses, realizamos as leituras dos resumos e selecionamos 6 que estavam diretamente ligados ao tema. A seguir as publicações:

Quadro 1- Publicações sobre a Resolução CNE/CP nº2/2019

Título	
A concepção de organização curricular na resolução CNE/CP no 2 de 2019: implicações para a docência	
Autor/Ano/Publicação	Cleide Carvalho de Matos e Jackson Vitor de Freitas Ferreira, 2021, unitins.br
Área do conhecimento	Educação
Título	

A resolução CNE/CP n.2/2019 e os retrocessos na formação de professores	
Autor/Ano/Publicação	Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; Maria Renata Alonso Mota, Simone Barreto Anadon; 2020; ufrj.br
Área do conhecimento	Educação
Título	
Recentes imposições à Formação de Professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência	
Autor/Ano/Publicação	Larissa Zancan Rodrigues, Beatriz Pereira, Adriana Mohr; 2021, ufmg.br
Área do conhecimento	Educação
Título	
BNC para a formação docente: um avança às práticas neoliberais de currículo	
Autor/Ano/Publicação	Manuella De Aragão Pires; Livia de Rezende Cardoso; 2020; ucdb.br
Área do conhecimento	Educação
Título	
Efeitos da BNC-Formação nos cursos de pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias	
Autor/Ano/Publicação	Kallyne Kafuri Alves; Ana Lucia Cunha Duarte; 2022; unesp.br
Área do conhecimento	Educação
Título	
Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências	
Autor/Ano/Publicação	Merilin Baldan; Érica Virgílio Rodrigues Cunha; 2020; ucdb.br
Área do conhecimento	Educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, nessa primeira análise apresentamos as séries que selecionamos durante as leituras dos artigos. A partir disso, descrevemos e analisamos as regularidades discursivas presentes no material levantado que compõem as séries recortadas: a implementação da resolução, neoliberalismo e a descaracterização da formação docente; as organizações multilaterais na disputa pelo currículo.

3.1.1 A implementação da resolução

Um dos aspectos levantados, em grande parte dos textos, são as condições pelas quais a resolução foi implementada. Alguns artigos abordam os acontecimentos no Brasil desde o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016 e afirmam que, após o golpe, a maneira de conduzir o debate e a formulação de políticas públicas para a formação de professores apresentava inconstâncias e minimizavam a participação da comunidade acadêmica.

Segundo a associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, foi também após o golpe de 2016 que a forma de conduzir os debates para a construção de políticas públicas para a formação de professores por parte do MEC passou a caracterizar-se por uma pressa nas decisões, falta de definição

de critérios e utilização de uma metodologia em que “os debates são minimizados, as participações da comunidade acadêmica reduzidas e o compromisso com a democracia e o público na educação pública se esvai (Anped, 2018 apud Pires; Cardoso, 2020, p. 9).

Ainda:

A proposta da base Nacional curricular para formação de professores encaminhado pelo MEC não foi discutida com as Universidades, professora de educação básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366).

Essa argumentação aponta a instabilidade que o país passou até a implementação da referida resolução. A proposta não foi discutida com os docentes e entidades educacionais, mas por agentes empresariais. Outro ponto importante levantado é que os membros do conselho responsáveis pela resolução, em sua maioria, estavam de alguma forma ligados com o setor empresarial da educação.

Nota-se nos artigos que o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou por várias mudanças de conselheiros e, além disso, as decisões até a resolução foram feitas às pressas. Em 2018 já havia a proposta da BNC-Formação e em 2019 o CNE já havia convocado a comissão para revogar a resolução nº 2 de 2015 e substituir pela de 2019.

Destaca-se que quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores de movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de Ensino superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias, e, além dessas, há também ligações de tais membros com organizações multilaterais, como a OCDE e a Unesco (Pires; Cardoso, 2020, p. 77).

Medeiros et al. (2022) também chamam atenção para a ligação com o setor privado:

É plausível acrescentar que a produção da resolução em pauta está coligada a agentes do setor financeiro nacional (os conhecidos grandes grupos empresariais detentores de instituições privadas de ensino), partícipes do Conselho Nacional de Educação (CNE). O setor privado educacional, com as recomendações da resolução, tende a ganhar e materializar seus objetivos (p.699).

É possível evidenciar, pelos argumentos nos textos pesquisados, que mesmo com as regulamentações que norteiam as políticas educativas, a aprovação da resolução foi

uma imposição, uma postura autoritária nas políticas educacionais. Sem espaço para a participação dos atores da educação, sem discussões e conduzida de maneira coercitiva. Além disso, a ligação com o setor empresarial nos levou a um ponto importante que trataremos a seguir: a influência neoliberal na construção da resolução.

3.1.2 Neoliberalismo e a descaracterização da formação docente

Como já mencionado, os integrantes do CNE estavam, em sua maioria, ligados com o setor empresarial da educação. Além disso, como aludido no trecho de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a própria noção de competência, presente na resolução, nos remete a falas empresariais. Isso chamou nossa atenção e, a partir disso, selecionamos as séries discursivas nos artigos que apontavam para uma forte incidência do pensamento neoliberal na resolução.

Foi perceptível que os textos apontam a influência do neoliberalismo na introdução da lógica de mercado na formação docente:

A implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com empresariamento da Educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua ou expansão. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

Essa mercantilização da educação é uma forma de manifestação do neoliberalismo, onde a lógica do mercado é aplicada. A educação é vista como uma mercadoria e os interesses econômicos são prioridades. Daí a educação está sujeita a reformulações para atingir eficiência, lucro e alcançar medidas de desempenho. São utilizadas palavras que remetem essa lógica neoliberal, como por exemplo, as competências.

O longo período que precede essa retomada exacerbada das competências no qual tal noção ganhou centralidade nas políticas, foi marcado pelo entrelaçamento crescente do setor público com o privado ante as transformações do setor produtivo que gerou uma agenda educacional voltada às demandas econômicas via políticas de curto prazo. A produção de uma série de normatizações, assim como a instituição do controle como meio de avaliações, indicadores estudados de desempenho, naturalizou a formalização das competências e o sentido prescritivo da política. (Baldan; Cunha, 2020, p. 52-53).

Nesse sentido, as competências funcionam como indicadores de desempenho para medir a eficiência e eficácia do sistema educacional, onde, a inserção de competências, remete a lógica neoliberal. Além disso, outras palavras também sinalizam isso, Pires e Cardoso (2020, p. 83), por exemplo, afirmam que “os termos “flexibilidade” e “cooperação” compõe também a racionalidade neoliberal, um tipo de subjetividade que se almeja produzir. Essas palavras, inseridas na resolução, indicam um conjunto de ideias e princípios baseados na economia de mercado. Flexibilidade se refere a capacidade de se ajustar em diferentes contextos e cooperação leva ao entendimento de eficiência e produtividade. A ideia por trás desses termos é produzir um tipo de sujeito almejado pela lógica neoliberal.

Sobre isso, os artigos apresentam argumentos semelhantes:

A razão neoliberal exacerba o caráter pragmático da ação individual do professor como mecanismo que se desloca à educação do espaço político e incide em sua trivialização, naturalizando modelos de atuação, padrões de desempenho e, conhecimentos e comportamentos defendidos como essenciais (Baldan; Cunha, 2020, p. 62)

Quando a finalidade da educação é preparar para o trabalho, o foco da formação docente se volta para a prática em si. Discentes e docentes são vistos como mercadoria, em que a formação intelectual é subjugada. Não importa ao docente, nesse projeto neoliberal, ter uma formação teórica sólida que dê instrumentos para uma autoria de pensamento e autoria em sua prática basta que tenha habilidades técnicas para aplicar o programa da BNCC que já está pronto (Pires; Cardoso, 2020, p. 86)

O povoamento neoliberal das subjetividades via competências ensejam um novo modo de ser professor, envolvendo tornar-se responsável (individualmente) por sua formação, atuação e desempenho. Formar o professor como empreendedor é uma dinâmica que conta com sedução, adesão e culpabilização. Contagem pressupostos, a formação torna-se reformulação de relações e subjetividade, as almas dos professores são povoadas pelo encorajamento a reflexão como indivíduos que calculam sua atuação. É o que sugere os documentos curriculares atuais, ao fazer em corresponder (numa série de tabelas) as competências gerais, as específicas e as habilidades a serem formadas nos professores (Baldan; Cunha, 2020, p.67-68).

Segundo os textos, o neoliberalismo estimula a competição de mercado, dá ênfase e atribui valor aos resultados e ao sucesso individual. O que se pretende a partir disso é um profissional concentrado em alcançar resultados satisfatórios, o que torna a prática docente uma atividade puramente técnica e burocrática. Os artigos apontam que a lógica neoliberal pretende moldar e padronizar os docentes a partir dos cursos de formação por meio da ênfase na prática em detrimento da teoria no currículo. Segundo Alves e Duarte

(2022, p.11) “Este modelo de formação centrado em competências. Esse movimento, por sua vez, faz coro ao controle de massas, se vinculando às demandas empresariais”. Nesse sentido, a formação intelectual é subordinada aos ideais neoliberais. Para se obter um professor em determinados padrões, basta que lhe ensinem técnicas e desenvolvam nesses indivíduos habilidades e competências necessárias.

Além disso, o professor torna-se, também, responsável por se encaixar nesses padrões, sendo ele responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso. Segundo Baldan e Cunha (2020, p. 59) “É ele quem tem que se tornar empregável, atualizar-se, numa revitalização da teoria do capital humano”. Portanto, nessa lógica, é responsabilidade do docente se manter competitivo, atualizar-se, adaptar-se, aprimorar seus conhecimentos e habilidades para acompanhar as mudanças no mercado de trabalho. Em outras palavras, ele deve ser resistente e resiliente diante das mudanças constantes que demandam a profissão.

3.1.3 As organizações multilaterais na disputa pelo currículo

À medida que analisamos os textos e a mudança na prática docente, almejada pela lógica neoliberal, nos deparamos com a atenção e influência de organizações internacionais no currículo educacional. Pires e Cardoso (2020) sugerem que, por meio do currículo, quer-se governar os modos de ser professor e apontam o olhar e a exigência das políticas internacionais na produção da subjetividade docente. Diante disso, selecionamos algumas produções discursivas que apresentam as organizações multilaterais e sua influência na construção da referida resolução.

Baldan e Cunha (2020) apontam que as organizações internacionais desempenham forte influência na educação brasileira.

[...] destacam-se organismos internacionais, aos quais são concedidos poder para intervir, com os recursos financeiros dos países chamados desenvolvidos com a anuência dos países chamados subdesenvolvidos. Eles apresentam-se como autoridades globais vinculadas à especialização, à imposição política e ao financiamento, e, sobretudo a partir dos anos 1980 [...] Tais organismos são representados por agências multilaterais - Banco Mundial, fundo monetário internacional por exemplo. (p.54)

Essas organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) financiam e fornecem assistência

técnica para projetos educacionais em países considerados subdesenvolvidos. Esse investimento financeiro submete os países a adoção de políticas e diretrizes formuladas por essas instituições. Além disso, essas agências desenvolvem e aplicam indicadores e avaliações para classificar o desempenho educacional, o que leva os países a responsabilidade de alcançar as metas previstas.

No artigo de Pires e Cardoso (2020) verificamos a influência dessas organizações na construção da BNC- Formação, anexa a resolução CNE/CP n. 2/ 2019.

A necessidade de tal BNC foi justificada no 1º capítulo de tal proposta pelo que esta chamou de “evidências” surgidas a partir dos resultados de pesquisas e estudos nacionais que apontam para o mal desempenho dos alunos brasileiros no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em avaliações, bem como “evidências” surgidas por meio de pesquisas internacionais realizadas por instituições como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a empresa de consultoria empresarial americana McKinsey & Company [...] (p. 78),

Nesse trecho, percebemos que a justificativa para a implementação da Base se dá pelas pesquisas e estudos feitos também por agências internacionais, como a OCDE. As “evidências” mencionadas referem-se ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações feitas por esses organismos. Assim, a partir dos dados das avaliações emergiu a necessidade de criar a BNC formação de professores, como uma forma de padronizar o ensino.

Matos e Ferreira (2021, p. 74) relacionam o avanço do neoliberalismo na educação e a influência das organizações internacionais:

Essas instituições financeiras multilaterais e empresariais tiveram o papel destacado na definição da política educacional, contribuindo para que as modificações realizadas na legislação fossem de acordo com as exigências da economia. Em outras palavras, algumas alterações na formação docente e no currículo da Educação Básica avançam na medida em que o neoliberalismo se transforma. Dentre as instituições financeiras multilaterais que se destacaram na definição da política educacional brasileira estão o Banco Mundial (BM) e organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE).

Evidencia-se, portanto, um papel crucial que as organizações desempenham na definição da política educacional, influenciando na legislação a fim de atender às demandas neoliberais. Garantindo que a educação esteja alinhada com os interesses da economia. Assim, essas instituições financeiras atuam como orientadores nas reformas educacionais curriculares.

A partir do exposto nas séries, podemos observar as relações de saber e poder presentes apresentadas na literatura selecionada. A resolução foi apresentada nos artigos como uma imposição autoritária, sem a participação efetiva dos docentes, movimentos e instituições sociais ligados à educação. Foucault (2008a) destaca que a imposição do poder se dá através de práticas coercitivas, não somente pelo uso da força física mas permeia as relações sociais, os discursos, limitando os sujeitos e suas possibilidades de ações. Nesse sentido, a implementação da resolução foi o poder exercido de maneira sutil e difusa. Por meio da hierarquia institucional, as decisões foram impostas a partir daquilo que é considerado válido, em outras palavras, a falta de participação docente ilustra um poder coercitivo que atuou na dispersão dos acontecimentos gerados, não criando espaços de discussão sobre a resolução, “atropelando” outras normativas que indicavam que pelo menos a resolução de 2015 deveria ser avaliada antes da proposição de outra. O debate em termos amplos não ocorreu e difundiu-se narrativas de que uma “comissão de especialistas” estava à frente dessas avaliações e proposições.

Os textos também desatacaram a incidência neoliberal na resolução, por meio da ênfase na eficiência, nas competências, no esforço, resultado individual e na responsabilização docente. Esses discursos reforçam o poder do mercado sobre a educação, onde o sujeito é moldado conforme as demandas econômicas. Além disso, os organismos internacionais citados têm um papel fundamental na disseminação do neoliberalismo de forma global e, sobretudo, na educação. Essas agências operam como mecanismos de poder promovendo mudanças nos currículos educacionais. Os empréstimos e incentivos financeiros são uma forma de poder coercitivo, pois condicionam essa assistência financeira à adoção de políticas educacionais no país. Além disso, os relatórios de avaliação educacional feito por essas agências constroem discursos que visam validar as mudanças curriculares como sendo as mais eficazes para o desenvolvimento econômico e social do país.

Outro ponto sobre os artigos é que suas análises de poder são descendentes, ou seja, voltadas para a investigação tradicional do poder, centradas em instituições ou estruturas hierárquicas (Foucault, 2008a). As análises centraram-se na identificação dos mecanismos de controle, coerção e repressão exercidos pelas instituições como o CNE e as agências internacionais. Nesse sentido, os artigos inquietaram esse campo da formação dos professores e trouxeram aspectos importantes sobre as condições que possibilitaram a construção da Resolução. A partir disso, as pistas que podemos encontrar

na literatura evidenciam a forte influência das agências multilaterais, assim, a segunda parte da análise recai sobre esse assunto.

4 Parte 2 - A incidência do neoliberalismo e dos organismos multilaterais no campo educacional

Uma das argumentações de Foucault é que a governamentalidade não se refere somente ao governo estatal, mas engloba Instituições e formas de poder que se exercem em uma sociedade. São as diferentes técnicas e estratégias de governo, administração, legislação, sistemas e uma gama de práticas que orientam, moldam e exercem controle. Esse poder não é apenas repressivo, mas produtivo, ou seja, além de controlar, ele molda, cria normas, valores e ideias que influencia o comportamento dos indivíduos (Silva; Freitas, 2020).

Nesse sentido, o currículo pode ser um dispositivo de governamentalidade, isso porque, ele abrange normas, valores e ideias consideradas fundamentais para a formação de sujeitos. Através do currículo são definidos conhecimentos, habilidades, padrões e critérios de avaliação. Além disso, ele está longe de ser neutro, mas está envolto em discursos e ideologias que refletem os interesses e valores daqueles que o construíram.

Sendo assim, é importante questionar os discursos que permeiam os currículos de formação docente, uma vez que desempenham um papel fundamental de reprodução das estruturas de poder e das estratégias de gerenciamento do indivíduo no campo educacional. Partindo disso, a análise a partir de Foucault nos dá perspectivas sobre o currículo da formação docente, sobretudo, a resolução do CNE/nº2/2019 que é objeto de estudo deste trabalho. A partir da análise da governamentalidade podemos questionar e investigar as relações de poder presentes nesse documento.

Foucault (2004a) afirma que a educação não é um sistema neutro, mas uma forma de exercício do poder sujeita a influências. Em teoria, a educação deveria ser um instrumento de acesso a todo tipo de discurso, entretanto, a distribuição destes é moldada por relações de poder. No contexto da resolução supracitada, a perspectiva de Foucault nos leva a refletir sobre as relações de poder que a atravessam. A resolução não é somente a escolha de horas de curso ou métodos pedagógicos, mas a materialização de interesses e valores.

Segundo Soares (2020), desde a década de 1960, organizações internacionais entraram na disputa pelos currículos de países subdesenvolvidos com o discurso que

relaciona a educação com desenvolvimento socioeconômico, dentre esses países, o Brasil. Em nossa pesquisa sobre as condições de possibilidade que permitiram a construção da resolução, a literatura nos apresentou uma significativa influência de Organizações Internacionais (OIs) neste documento. Entre as OIs com atuação relevante na área da educação foram citadas o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As influências destas instituições no Brasil iniciaram na década de 1990, através de reformas políticas e econômicas propostas no pós-Consenso de Washington. A partir daí, as ideias neoliberais invadiram o país e diversas ações em acordo com este pensamento surgiram no campo da educação. O objetivo da educação passou a ser formar mão de obra e atender as necessidades do mercado, sempre com um discurso de melhorar o desenvolvimento do país (Soares, 2020). Nesse sentido, as OIs entraram na disputa pelo currículo com discursos de que a qualidade da educação resulta na melhoria socioeconômica do país. A partir disso, os currículos apresentam fortes ideias neoliberais com empresariamento da educação. Os alunos são vistos como capital humano e os currículos estão cheios de termos como habilidades, competências, autogerenciamento e engajamento.

Partindo disso, nossa pesquisa se voltou para essas Organizações e suas influências na educação. Iniciamos a pesquisa nas plataformas Capes, *SciELO* e *Google* acadêmico a fim de investigar as literaturas acerca da temática. Utilizamos como palavras-chaves: FMI, OCDE, Banco Mundial e Educação. Os resultados foram muitos, no entanto, como esses organismos atuam em várias áreas e não somente na educação, observamos os títulos, lemos os resumos e selecionamos os que estavam diretamente ligados à educação. Ademais, no decorrer das análises nos deparamos com alguns documentos e relatórios feitos por essas organizações. Diante disso, iniciamos a busca por esses documentos e notamos que a maioria deles não são de acesso livre, e muitos relatórios e documentos que tratam sobre a educação brasileira não estão em português. Apesar disso, encontramos dois relatórios que incluiremos nas análises a seguir. A saber o relatório de 2021 da OCDE “A educação no Brasil uma perspectiva internacional” e “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, um relatório do Banco Mundial de 2017.

A seguir um quadro dos textos selecionados para análise e posteriormente as séries analíticas oriundas do recorte discursivo dos textos e documentos. Encontramos uma vasta literatura acerca dos organismos internacionais e a educação. Por isso, escolhemos

apenas alguns como amostra de representatividade, uma vez que a análise realizada por eles é de relações de poder descendente e acabaríamos repetindo as informações. Sendo assim, optou-se por trabalhar com a amostra de 06 artigos mais recentes sobre o tema e os documentos citados anteriormente:

Quadro 2- Publicações sobre neoliberalismo e organizações Internacionais.

Título	
O fenômeno da precarização do trabalho docente em interface com organismos internacionais e as pedagogias pós-modernas.	
Autor/Ano/Publicação	Thalles Azevedo Ladeira, Thacio Azevedo Ladeira e Matheus Lopes Ferreira; 2020; rsdjournal.org
Área do conhecimento	Educação
Título	
Banco Mundial e UNICEF na discussão da política global de educação: como essas organizações internacionais conquistaram relevância no debate educacional?	
Autor/Ano/Publicação	Vivian Duarte Couto Fernandes e Gilberto José Miranda; 2022; uepb.edu.br
Área do conhecimento	Educação
Título	
Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do banco mundial e da OCDE	
Autor/Ano/Publicação	Adriana almeida Sales de Melo; 2021; ensinolosofona.pt
Área do conhecimento	Educação
Título	
Os organismos Internacionais e as políticas para o Ensino Superior	
Autor/Ano/Publicação	Waldemar Moura Vilhena Júnior; 2022; uerr.edu.br
Área do conhecimento	Educação
Título	
Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil	
Autor/Ano/Publicação	Banco Mundial, 2017, Wordbank.org
Área do conhecimento	Economia
Título	
A educação no Brasil uma perspectiva internacional	
Autor/Ano/Publicação	OCDE, 2021, todospelaeducação.org.br
Área do conhecimento	Educação

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 Educação e mercado de trabalho

A literatura levantada apontou para o objetivo pregado pelas OIs de promover uma educação voltada para o mercado de trabalho. Segundo os textos, para essas organizações, o indivíduo deve adquirir habilidades e conhecimentos necessários em sua formação para se adaptarem ao mundo do trabalho.

Para tais organismos internacionais, a construção de um projeto de sociedade e de educação deve estar fundamentado principalmente na condução dos jovens para o futuro, com ênfase tanto nas competências, habilidades e valores que seriam necessários tanto para sua adaptação a um mercado de trabalho futuro pleno de incertezas, quanto para uma melhor convivência global (Melo, 2021, p.15).

Segundo Ladeira, Ladeira e Ferreira (2020), essas agências priorizam aspectos superficiais da aprendizagem, com habilidades e técnicas voltadas para o mercado financeiro.

No entanto, o que essas agências internacionais consideram como "educação moderna" e "de qualidade" vamos verificar que não passa de uma educação esvaziada de conhecimento científico, crítico e de caráter Emancipador e, de absoluta precarização do trabalho do professor que conforme mencionado pelos Tais organismos internacionais deve se ajustar as demandas do mercado financeiro (Ladeira; Ladeira; Ferreira, 2020, p.3).

Nesse sentido, a educação é esvaziada de conhecimento, incapaz de promover o pensamento crítico. Além disso, o trecho aponta que as OIs pressionam os professores a se ajustarem às demandas dessa educação empresarial. Ainda no mesmo texto, os autores ressaltam que a intenção é produzir professores alienados por uma lógica de dominação que os leva a manter a ideologia capitalista.

Isso explica o motivo da necessidade de alienação dessa classe, que ocorre ao passo que tais profissionais são formados/formatados segundo uma lógica de dominação que visa converter a atuação do professor, de transmissor de conhecimentos críticos e emancipadores ao mero mantenedor dos ideais capitalistas, de competitividade, de meritocracia, etc. (Ladeira, Ladeira; Ferreira, 2020, p. 12).

A crítica levantada nesse trecho chama atenção para a formação de professores, uma vez que argumenta que eles são formados/formatados, ou seja, treinados, moldados para se encaixar em um sistema neoliberal. Distantes da sua função educativa, os docentes, nesse ideário, são meros reprodutores de condutas desejáveis para a manutenção do sistema.

Portanto se deixa de ver a educação superior pública como um setor estratégico de desenvolvimento humano nacional passando-se a operar na lógica comercial da competição entre sistemas de ensino, na busca pela eficiência e eficácia em termos de custos, na adoção de avaliações de metas e resultados (avaliação deve ser feita; o que deve se questionar é se o dado coletado é o correto); e deixa-se de lado a formação para o humano e passa-se a formar pelo e para o mercado (Júnior, 2022, p.35).

No que se refere à formação dos professores, deve ficar claro que os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, têm delimitado um modelo de formação para os professores, também voltado para atender as demandas do mercado. É por isso, que segundo esses organismos, um professor "moderno" é um professor produtivo, resiliente e inteiramente adaptável às mudanças do mundo do trabalho etc (Ladeira, Ladeira; Ferreira,2020, p.11).

Foucault (2008a) diz que as estruturas de poder operam por meio de mecanismos de controle que regulam o comportamento dos sujeitos. Segundo o texto, os organismos internacionais têm grande influência na formação de professores, demarcando características alinhadas ao exigido no mercado de trabalho. Essa influência pode ser vista como uma forma de controle nos modos de ser professor. Um professor “moderno”, ou seja, em conformidade com a atualidade, deve ser resiliente, flexível, dócil, forte diante das situações, adaptável ao mercado de trabalho, até porque, na lógica neoliberal os indivíduos são responsáveis pelo seu sucesso, sustentando assim a lógica meritocrática. Melo (2021) aponta o indivíduo desejado pelas OIs:

Num mundo multipolar, com grandes distâncias sendo construídas quanto à desigualdade social entre classes sociais e países, o BM e a OCDE, nos documentos citados, projetam um futuro harmonioso e inclusivo, baseados na imagem de um indivíduo que, carregado de pautas identitárias, deve se autotransformar em um indivíduo competitivo: adequado aos valores globais de solidariedade e interculturalidade sem, no entanto, deixar de ser um empreendedor ‘ao longo de toda (a sua) vida’ de sua própria aprendizagem para o trabalho, para a ciência e para a vida, independente de sua origem de classe social ou história geopolítica. (p. 15)

Ainda:

A construção de novas competências individuais e coletivas, a capacidade de tomar decisões e se adaptar e readaptar a um mercado de trabalho e ao desemprego estrutural em seus movimentos imprevisíveis, para estas duas instituições que representam interesses hegemônicos do capitalismo internacional; tudo isto seria imprescindível para o aprendizado da conformação social das novas gerações (p. 25).

Foucault (2008b) em “O nascimento da biopolítica” utiliza o termo empresário de si referindo-se ao tipo de sujeito almejado a partir das mudanças empreendidas na sociedade pelo desenvolvimento do neoliberalismo. Nessa perspectiva, as técnicas de governo enfatizam a liberdade individual e a responsabilidade pessoal, pois além do controle da população em nível mais global, a governamentalidade atua por meio de técnicas de si, operando controles mais sutis e refinados verificados no autogoverno

dos sujeitos. Assim, os indivíduos são incitados a investir em si, desenvolver habilidades e a se adaptar. O sujeito é completamente responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Essa é uma lógica empresarial que, segundo a literatura, está sendo difundida na educação por influência dessas organizações.

4.2 Relatórios e avaliações das agências internacionais

As agências internacionais produzem relatórios e avaliações com o objetivo de analisar e monitorar os aspectos socioeconômicos do país, entre eles, a educação. Esses relatórios são baseados em pesquisas que, na maioria das vezes, são feitas pelas próprias agências e oferecem uma análise comparativa com outros países. Além disso, a partir desses relatórios as organizações apontam recomendações de políticas com o discurso de melhorar o desenvolvimento. Partindo disso, os textos consultados apontaram para a influência exercida através desses relatórios e avaliações.

Bernussi (2014) *apud* Fernandes e Miranda (2022) enfatizam que as OIs por meio dos relatórios e indicadores influenciam na política educacional, fornecendo diretrizes e orientando práticas:

No campo Educacional, as OIs atuam em diversas fontes de trabalho: definindo qual o tipo de educação promove o desenvolvimento, determinando os melhores indicadores educacionais e o que tem sido feito para alcançá-los identificando as nações benchmarkings a serem seguidas, idealizando os indicadores que melhor mensuram as performances educacionais. (p. 198)

Melo (2021) também afirma a influência dos relatórios:

Embora encontre resistências e críticas com relação tanto às suas propostas de formulação e condução de políticas quanto ao seu *modus operandi* em geral, o conhecimento que a OCDE produz sobre a educação termina por ser um marco contemporâneo que não podemos ignorar; pois suas avaliações, relatórios, surveys e papers são cada vez mais utilizados nos países para justificar a realização de políticas educacionais em diversos níveis e modalidades, por governos das mais diversas matizes político-ideológicas (p. 21)

Segundo os trechos, as organizações definem o que é mais aquedado para desenvolver o capital humano e elaboram indicadores que permitem avaliar o desempenho e a qualidade dos sistemas educacionais. Analisam as taxas de matrícula, de alfabetização, resultados de testes padronizados e comparam com outros países considerados exemplos de boas práticas educacionais, usando esses países como modelos

a serem seguidos. Outro ponto importante é que esses indicadores mensuram as performances educacionais, ou seja, medem a eficiência e o desempenho do ensino como se faz com trabalhadores em uma empresa.

Um ponto importante são os relatórios técnicos produzidos como resultado das conferências e reuniões. Eventos esses realizados em diversos países a fim de discutir as questões educacionais dos países.

Os relatórios técnicos gerados pelas conferências e reuniões multilaterais sobre educação, desde a conferência na Tailândia, revelam que o Banco Mundial e o Unicef participam da discussão Educacional como atores decisivos da política global, promovendo o desenvolvimento e a cooperação entre os países. Essa constatação é facilmente observada ao verificar que, e em muitas delas o presidente da Comissão do relatório final pertencia a uma destas organizações (Fernandes; Miranda, 2022 p. 200).

Nesse sentido, o Banco Mundial e a Unicef são considerados atores decisivos da política global no campo da educação. É evidente notar também que o presidente da comissão responsável pelos relatórios pertence a uma dessas organizações, indicando a sua influência nas decisões e recomendações do relatório.

Fernandes e Miranda (2022) dão exemplo de um relatório onde desde a década de 1990 já apontavam mudanças no ensino superior:

O relatório de 1994 já destacava a ineficiência do ensino superior em PED, como o Brasil, reflexo da Baixa qualidade Educacional no ensino básico, significativo gasto com auxílio estudantil, alto índice de financiamento público (em detrimento do privado), baixa produtividade (evasão). Como proposta, baseada nas experiências de outros países, ou BM sugeriu quatro medidas: aumento de instituições privadas, diversificação do financiamento do ensino superior (cobrança de mensalidade) e financiamento público atrelado a desempenho, objetivos específicos de qualidade no financiamento do ensino superior (p. 204).

Melo (2021) apresenta alguns Relatórios de Desenvolvimento do Banco Mundial (RDM) e como eles orientaram práticas e mudanças no ensino ao longo do tempo:

Tornar mais produtivo o trabalho das pessoas pobres, investindo numa educação primária de qualidade, dando aos indivíduos novas chances de tomar decisões melhores, são argumentos centrais dos RDM do século XXI. No entanto, o conceito de responsabilização dos indivíduos jovens e adultos sobre suas escolhas, muito presente em tais documentos, não leva necessariamente em consideração as condições reais do próprio mundo do trabalho ao qual os mesmos têm que se adaptar (p. 17).

O RDM de 2013, com o título de Jobs (empregos), também segue a mesma linha de responsabilização dos indivíduos pelas escolhas que o levarão à sua educação, formação e futuros empregos. Este relatório enfatiza que os diversos processos de formação para o mercado de trabalho não são bem articulados nos países investigados, ora realizados em sala de aula, ora no ambiente de trabalho. Traz ainda uma dimensão que faz parte das discussões sobre aprendizagem e a relação entre teoria e prática na formação para o trabalho: a relação entre oferta de empregos e qualificação, questionando se a melhoria da qualificação por meio de mais investimento em educação e treinamento é que geraria melhores requisitos para a empregabilidade (MELO, 2021, p.18 apud OECD, 2012).

É no RDM de 2015 que surge de forma mais incisiva a prioridade do cuidado com a primeira infância. Sob o tema de Mind, society and behavior (Mente, sociedade e comportamento), a preocupação com o estímulo precoce e a formação das competências sócioemocionais exigidas na educação pré-escolar é relacionada com o sucesso dos adultos no mundo do trabalho, sendo esta a principal direção recomendada para os países. (p.18).

Nesse sentido, segundo a autora, os últimos relatórios do Banco Mundial apontavam para a educação voltada para o mundo do trabalho. Além disso, em 2015 já se falava sobre competências socioemocionais para a formação visando o mundo do trabalho. Sabendo que essas organizações surtem bastante influência nos documentos nacionais de educação, não é por acaso que a BNCC e a BNC-Formação anexa a Resolução de 2019 trazem o discurso das competências socioemocionais como fundamentais para o bom desempenho de professores e alunos.

Sobre isso, ainda em Melo (2021):

Redirecionando o foco de suas políticas educacionais, assim como sugerindo mudanças aos países, os RDM do BM vão construindo novas narrativas na direção das questões do ensino-aprendizagem, colocando em relevância as habilidades a serem construídas, para além das competências cognitivas e conteúdos escolares. A partir de tais leituras podemos afirmar que para o BM o objetivo principal para o trabalho simples seria o de formar, além de trabalhadores treinados, trabalhadores treináveis e adaptados socioemocionalmente às mudanças intensas requeridas pelo mundo do trabalho (p. 20).

O redirecionamento das políticas propostas pelo Banco Mundial é uma estratégia de governamentalidade, visando formar trabalhadores treinados e regulados para o mundo do trabalho. O foco nas competências socioemocionais, na adaptação às mudanças e resiliência frente as dificuldades evidenciam o controle das subjetividades, onde os indivíduos são incentivados a se conformar e serem flexíveis. Uma forma de controle das ações dos indivíduos, tornando-os dóceis e padronizados.

Para aprofundar a análise da influência desses organismos selecionamos dois relatórios produzidos pela OCDE e pelo Banco Mundial. Iniciaremos no próximo tópico as análises do que foi lido dos relatórios.

4.2.1 Relatório da OCDE

Como já mencionamos, a busca por esses documentos não foi tarefa fácil, isso porque, os relatórios em sua maioria não se encontram acessíveis. No entanto, encontramos no próprio *site* da OCDE o relatório de 2021 com o título “A educação no Brasil uma perspectiva internacional”. O documento foi produzido com base em dados sobre a Educação no Brasil, em comparação com outros países, utilizando-se, em particular, das informações coletadas pela OCDE. Além disso, visa analisar todo o sistema educacional, da Educação Infantil até o Ensino Superior, e o compara com os países da OCDE e outras economias emergentes (OCDE, 2021). Os principais pontos abordados no documento são: acesso e atendimento escolar; resultados de aprendizagem e mercado de trabalho; alocação, uso e eficiência de recursos financeiros, humanos e materiais; gestores escolares; professores e ensino; clima escolar e bem-estar dos alunos.

Logo no capítulo introdutório do documento, o relatório deixa claro que pretende analisar se as habilidades desenvolvidas nos alunos brasileiros são suficientes para seu sucesso no mercado de trabalho.

Em seguida, notamos que em todo documento havia discursos acerca da formação para o mercado de trabalho.

Internacionalmente e no Brasil, os retornos da escolaridade no mercado de trabalho incluem tanto uma melhor chance de conseguir um emprego como ganhos mais altos uma vez empregado. Esses retornos refletem, em parte, uma maior produtividade dos indivíduos com mais conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da Educação (OCDE, 2021, p. 137).

Diante disso, percebe-se que, para esta organização, a escolaridade é um fator que aumenta as chances de empregabilidade e de salários mais altos. Isso reforça que a educação está associada a uma maior produtividade e habilidades que serão valorizadas no mercado.

Outro ponto destacado no documento é a formação inicial de professores. A seguir um trecho sobre o assunto:

Os cursos permanecem muito teóricos, com ênfase limitada no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades pedagógicas e de gestão da sala de aula. Isso é particularmente preocupante, dados os relatos de que os cursos de Formação Inicial de Professores (FIP) atraem os alunos de pior desempenho. Essa formação pedagógica inadequada acarreta o risco de haver muitos professores despreparados na sala. (OCDE, 2021, p. 246)

Esse trecho questiona a eficácia dos cursos de formação inicial de professores, deixando claro que o foco deve ser preparar os graduandos para a prática na sala de aula. Além disso, evidencia que nos cursos de formação há baixo desenvolvimento de habilidades pedagógicas e gestão de sala de aula. Retomando, mais uma vez, a uma educação voltada ao mercado de trabalho, a técnica em detrimento da teoria. Giaretta, Paula e Ribeiro (2021) chamam a atenção para essa descaracterização docente nos cursos de formação, onde é valorizado apenas o que pode gerar resultados práticos, uma pedagogia técnica voltada para uma formação que contribui para o crescimento econômico e não a criação e desenvolvimento de conhecimentos.

O capítulo 6 do relatório nos chamou a atenção pela ênfase nos aspectos socioemocionais e comportamentais. O capítulo se chama “comportamento, expectativas e bem-estar dos alunos” e, segundo o documento, tem como objetivo “ajudar a identificar políticas e práticas que aumentem a resiliência, diminuam os níveis de estresse, elevem o bem-estar e melhorem a aprendizagem no curto, médio e longo prazo” (OCDE, 2021, p. 256). Desse modo, é evidente no documento o foco na regulação do comportamento dos indivíduos. Mais uma vez, assim como veremos adiante na resolução, os termos conduzem ao discurso de formar sujeitos resilientes e controlados.

Outras partes do documento enfatizam esse discurso:

As crianças passam muito tempo na escola, acompanhando as aulas, socializando com os colegas e interagindo com professores e outros membros da equipe. Esses não são apenas lugares onde os alunos adquirem habilidades acadêmicas; eles também podem ajudar os alunos a se tornarem mais resilientes, a se sentirem mais conectados com as pessoas ao seu redor e a desenvolver aspirações de vida e carreira (p. 257).

Para que os alunos aprendam, os professores precisam criar um ambiente de sala de aula que conduza à aprendizagem, o que significa manter o barulho e a desordem sob controle e garantir que os alunos possam ouvir o que o professor diz (e o que outros alunos dizem) e se concentrem em suas atividades (p. 260).

Tanto a formação inicial de professores quanto o desenvolvimento profissional devem dar maior atenção às habilidades pedagógicas e, em particular, ao ensino adaptado às necessidades individuais e à gestão da sala de aula [...] (p. 323).

Esse enfoque das competências socioemocionais tem sido difundido por essa organização a fim de elencar comportamentos desejados com o intuito de melhorar a performance dos alunos. Para Foucault (2000), essas práticas discursivas formam os sujeitos por meio dessa construção de conhecimentos, logo, esses discursos visam formar sujeitos conforme os ditames empresariais e, além disso, instigam os professores a se autorregular para regular seus alunos. A visão de um bom professor propagada por essas instituições são de indivíduos com habilidade emocionais capazes de controlar uma sala de aula.

4.2.2 Relatório do Banco Mundial

O relatório do Banco Mundial de 2017 tem como título: Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Se trata de uma revisão dos gastos públicos e, assim como os relatórios de outras organizações, baseia sua análise em comparações com outras práticas internacionais. Além disso, dão orientações de como nortear os gastos públicos para que o país possa “promover eficácia nos serviços prestados e igualdade social” (Banco Mundial, 2017, p.1).

O documento é dividido em 8 capítulos e discute sobre os gastos em diversos setores da economia brasileira como saúde, previdência social, licitações e, também, a educação básica e formação de professores. Ao longo de todo documento, notamos a inclinação do documento para privatização ou apoio das e para as empresas a fim de melhorar a eficiência das instituições públicas e seus gastos.

Sendo assim, como nossa pesquisa se dá para o campo da educação, nossa atenção se voltou para o capítulo “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” do referido documento. O capítulo apresenta os níveis de despesas da educação pública do país, fazendo sempre um comparativo com a educação privada tal como exemplificado com o trecho abaixo:

Se considerarmos somente as instituições públicas, no entanto, o nível de gasto por aluno é próximo ao verificado em países que possuem o dobro do PIB per capita do Brasil, e muito superior ao de vários países da OCDE, tais como Itália e Espanha). Além do mais, alunos nas universidades públicas brasileiras em média custam de duas a três vezes mais do que alunos matriculados em universidades privadas. Apesar desse custo por aluno bem mais elevado, em média o valor agregado das universidades públicas é semelhante ao valor agregado das universidades privadas (Banco Mundial, 2017, p. 123).

Esse discurso se prolonga por todo capítulo, não somente sobre a educação superior, mas sobre a educação básica também. Além de comparar os gastos com os alunos nas universidades com outros países, o documento afirma que o valor gasto com os alunos da rede pública são altos e como os retornos são significativos, o relatório propõe que os alunos paguem pela sua formação.

Os retornos do ensino superior são altos no Brasil, o que justificaria deixar que os estudantes paguem pela própria educação. Embora os retornos do ensino superior tenham se reduzido um pouco nos últimos anos, eles permanecem altos no Brasil. Estudantes de famílias mais ricas têm acesso a ensino superior gratuito, o que aumentará sua renda futura. Portanto, o ensino superior gratuito pode estar perpetuando a desigualdade no país (Banco Mundial, 2017, p. 136).

Beira o escárnio esse tipo de afirmativa de que é o ensino superior no Brasil que tem provocado as desigualdades sociais. Percebemos que em nenhum momento é questionado os elementos políticos e econômicos que produzem desigualdades em nosso país e, sim, a partir dessas desigualdades nossos estudantes oriundos das escolas públicas não conseguem se manter em “igualdade de concorrência” com os alunos da rede privada pela disputa pelas poucas vagas do ensino superior público. E a solução apresentada é a privatização da educação básica, como se as famílias brasileiras das classes populares fossem ter os meios financeiros para sustentar uma educação paga. Segundo Oliveira, Silva e Benigno (2021) essas orientações de privatização são características neoliberais que entram no país por influência, não só mas em grande parte, de agências como o Banco Mundial. Ainda no mesmo texto, o relatório sugere duas linhas de reformas:

- (i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho.
- (ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino Superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. (Banco Mundial, 2017, p. 138).

Nesse sentido, nota-se uma tentativa, mesmo que aparentemente sutil de privatização. A educação pública se transforma em uma mercadoria, onde a responsabilidade passa a ser de entes privados. Nesse contexto, as mudanças não são apenas administrativas, uma vez que as agências parceiras podem gerir a educação

definindo a linha pedagógica, a formação de professores, a avaliação a partir de uma visão empresarial. A educação parece pública, mas, na prática, os interesses e meios como é desenvolvida é estritamente privada (Oliveira; Silva; Benigno, 2021).

5 PARTE 3 - Descrição e análise da Resolução.

Entende-se que uma resolução é uma norma jurídica, um decreto ou decisão que emite alguma autoridade. Na educação, as resoluções estão a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sendo esse um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação é formado por conselheiros indicados pelo MEC. O CNE age como órgão consultivo e normativo, ou seja, de assessoramento e deliberação. Enquanto que o Ministério da Educação age como órgão executivo responsável pela implementação das determinações do CNE.

As resoluções do CNE são deliberações com força normativa, ou seja, devem ser seguidas pelas Instituições. São elaboradas e discutidas pelos membros do Conselho e, uma vez deliberadas, as resoluções podem ter caráter de regulamentar, orientar ou definir questões na educação do país. Como por exemplo, definir diretrizes, currículos, avaliações e regulamentações de cursos e programas (Ministério da Educação, 2023).

O CNE é composto pela câmara da Educação Básica e a câmara do Ensino superior, com 11 conselheiros cada, totalizando 22 conselheiros, além dos secretários da educação básica e superior que ocupam o lugar apenas no período em que estão à frente das secretarias. O mandato do presidente é de dois anos e dos conselheiros de quatro anos, podendo haver mudanças conforme determinação presidencial (Ministério da Educação, 2023).

Os movimentos que representam os profissionais da educação que tecem críticas à resolução de 2019 apontam que não foi realizado no Brasil uma consultoria mais ampla e pública para a construção desse documento. Sendo assim, nos interessou saber quem foram os “convocados” para ocupar esses cargos diretamente relacionados à construção desse documento. São cargos de “confiança” a partir de indicações; portanto, se as universidades, sobretudo públicas, não se sentem representadas no debate, quem são essas pessoas?

Em 8 de outubro de 2018 Luiz Roberto Liza Curi tomou posse como presidente do CNE juntamente com outros 9 conselheiros. Sendo assim, entende-se que esse era o Conselho que instituiu a referida Resolução. Iniciamos nossa investigação sobre esses

conselheiros e, no site do MEC, encontramos os seguintes nomes dos Conselheiros da educação básica: Amábile Aparecida Pacios (Presidente da Câmara), Suely Melo de Castro Menezes (Vice-Presidente da Câmara), Fernando Cesar Capovilla, Gabriel Giannattasio, Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa, Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt (Membro nato), Leila Soares de Souza Perussolo, Márcia Teixeira Sebastiani, Tiago Tondinelli, Valseni José Pereira Braga, Walter Eustáquio Ribeiro e Wiliam Ferreira da Cunha. Já dos Conselheiros da câmara de educação superior tem-se: Alysso Massote Carvalho (Presidente da Câmara), Aristides Cimadon (Vice-Presidente da Câmara), Anderson Luiz Bezerra da Silveira, André Guilherme Lemos Jorge, Denise Pires de Carvalho (Membro nato), Elizabeth Regina Nunes Guedes, Henrique Sartori de Almeida Prado, José Barroso Filho, Luciane Bisognin Ceretta Luiz Roberto Liza Curi, Mauro Luiz Rabelo e Paulo Fossatti.

A partir desses nomes, realizamos uma pesquisa no site do MEC e no Lattes para identificar a formação do presidente do conselho e dos conselheiros. Assim, podemos dizer que 10 deles são da área da educação, 3 da psicologia, 4 do direito, 2 da área administrativa, 1 da enfermagem e 1 da física. Nessa pesquisa, notamos que muitos dos conselheiros estavam ou já estiveram ligados com setores privados da educação, além disso, alguns conselheiros com formações em direito, enfermagem, administração e física sequer tiveram contato com setores educacionais em sua formação e experiência.

A resolução do CNE/CP nº 2 de 2019 define diretrizes Curriculares nacionais para formação inicial em nível superior de professores, além disso, institui a implementação, em todas as modalidades dos cursos e programas de formação docente, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019).

A referida resolução foi publicada em 20 de dezembro de 2019 e possui ao todo trinta artigos ao longo de nove capítulos, a saber: I Do objeto; II Dos fundamentos da política e da formação docente; III Da organização escolar dos cursos superiores para a formação docente; IV dos cursos de licenciatura; V Da formação em segunda licenciatura; VI Da formação pedagógica para graduados; VII Da formação para atividades pedagógicas e de gestão; VIII Do processo avaliativo interno e externo e IX Das disposições transitórias e finais. Além de contar com o anexo da BNC-Formação dividido em competências gerais docente.

Esse conjunto de competências são baseadas na BNCC e devem ser desenvolvidas pelos docentes na formação inicial. Elas se constituem em 10 competências gerais e 12

competências profissionais, totalizando 53 competências específicas em três dimensões: do conhecimento profissional, que é ter domínio do conteúdo e ensino; dimensão da prática profissional, que se refere ao planejamento eficiente para resultados de aprendizagem e dimensão do engajamento profissional, onde o docente se compromete com o seu próprio desenvolvimento profissional e com o aprendizado dos alunos. Cada uma dessas dimensões possuem competências específicas e para cada competência há uma habilidade.

Dentre os conteúdos discursivos que compõem esse documento, notamos o investimento a ser feito no “autogerenciamento” presente nas competências socioemocionais e o destaque para a afirmativa da “resiliência” como conduta desejável na formação docente. A partir disso, recortamos algumas produções discursivas acerca desses termos.

Sobre a ideia de resiliência encontramos no Art.8 inciso II, onde fala sobre os fundamentos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores, o seguinte:

O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019, p. 5).

Nesse trecho, evidencia-se a narrativa de que os cursos de formação devem propiciar o desenvolvimento de alunos com uma postura resiliente, capaz de solucionar problemas. O mesmo encontramos nas competências gerais 9 e 10.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 13).

Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019, p. 13)

As duas competências trazem a necessidade de criar um ambiente estável e, para isso, o docente deve ser capaz de se adaptar, se fortalecer diante das dificuldades e buscar

soluções imediatas. Na competência 9 a ideia de resiliência é atrelada a promoção de um espaço cooperativo com diálogo e resolução de conflitos. Já na competência 10, o docente é responsável pela criação desse ambiente, ele deve agir, individualmente, e incentivar, coletivamente, a resolução de conflitos, em outras palavras, além de se regular ele deve regular os outros, se conduzir e conduzir seus alunos.

Outros trechos também apontam para a responsabilidade do docente em criar e manter esse ambiente. Na dimensão da prática profissional, dentro da competência “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem”, as habilidades 2.2.2 e 2.2.3 dizem “2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes” e “2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos” (Brasil, 2019, p. 17).

Nesse sentido, o docente é responsável por manter esse ambiente, criando “estratégias” e evitando a conduta negativa dos alunos. Silva (2011) considera o currículo como um produtor de subjetividades, onde o sujeito é pensado, falado, produzido e dirigido a partir dos discursos, conduzindo, assim, o sujeito na sua “formação”. Para Foucault (2010b) a conduta é o ato de conduzir os outros, mas também a maneira de se comportar. Nesse contexto, os discursos acerca da resiliência e gerenciamento do ambiente dentro desse documento provam a estratégia de controle da subjetividade dos indivíduos, determinando sua forma de ser por meio de uma produção narrativa sustentada no documento visando técnicas de si que servirão tanto para o autogovernamento das emoções do sujeito em formação/docente quanto para que ele possa reproduzir essas técnicas com seus alunos.

Outro discurso relevante de análise é o da prática profissional. Em vários trechos do documento é mencionado que o professor deve possuir habilidades e saber gerir uma sala de aula, tal como destacado no art. 7 que trata da organização curricular dos cursos em consonância com a BNCC, inciso II:

Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (Brasil, 2019, p. 4)

Na dimensão da prática profissional, na habilidade 2.2.1, diz “Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente” (Brasil, 2019, p. 17). Nessa concepção, os cursos de formação passarão a ter mais ênfase na prática, isso porque a centralidade do curso estará na técnica, do saber fazer, saber dar aula, saber gerir uma sala de aula.

Uma palavra recorrente na resolução é “engajamento”, se refere ao nível de esforço e dedicação de um profissional, no caso dos docentes, é uma responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional. Um termo muito utilizado em empresas, onde funcionários se esforçam para cumprir objetivos, adentra nos cursos de formação docente e, por essa perspectiva, o professor deve se esforçar para atingir “metas” tanto em relação aos resultados visados pelas avaliações institucionais quanto em relação ao seu próprio desempenho (diretamente relacionado aos resultados das avaliações).

Percebemos esse discurso na produção narrativa encontrada no Art.7 inciso VI que diz que a formação deve garantir “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciados com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 4); e no Art.13 no inciso X destaca-se “engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019, p. 8). A Competência Geral 6, apesar de não utilizar a palavra engajamento, traz sua perspectiva:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019, p. 13).

Na dimensão do engajamento profissional, habilidade: 3.1.3

Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. (Brasil, 2019, p. 19)

Figueira (2022) chama a atenção para o uso da palavra engajamento e as ideias do termo presentes na Resolução, afirmando que o documento se apoia num discurso empresarial para sustentar a hipótese de que má qualidade no ensino é responsabilidade

de sujeitos ineficazes que não são engajados, comprometidos no seu trabalho, portanto, os docentes devem assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento. Assim, o documento atribui valor aos sujeitos que “se esforçam”, criando competitividade, visto que a medição de desempenho é individual, além de atribuir o sucesso e o fracasso profissional à prática do professor.

Exposto isso, percebemos que a ideia e o termo resiliência está presente em quase todo o documento. Nesse sentido, para a investigação das interrelações entre os saberes que se articulam à operacionalização dos discursos sobre “resiliência” presente na Resolução realizamos uma pesquisa sobre o termo “Resiliência” e encontrou-se uma série de artigos que nos direcionaram ao instituto Ayrton Senna.

Passamos, então, a incluir nas palavras-chave o nome do instituto e percebemos vários artigos que o relacionam à educação. Focando nos textos disponíveis na internet, selecionamos as publicações no período entre 2015 a 2022, recorte temporal estabelecido na pesquisa que coincide com os movimentos de articulação e homologação da resolução. Após a leitura dos títulos e dos resumos organizamos os documentos na tabela abaixo.

Quadro 3- Publicações encontradas sobre o Ayrton Senna.

Título	
Gestão Municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna (e-book)	
Autor/Ano/Publicação	Theresa Adrião e Vera Peroni (organizadoras), 2019 seminariosregionaisanpae
Título	
Parceria público-privada e a Gestão da Educação: O programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna	
Autor/Ano/Publicação	Vera Maria Vidal Peroni, Luciani Paz Comerlato, 2017 https://periodicos.ufsc.br/
Título	
A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem	
Autor/Ano/Publicação	Maria Raquel Caetano, 2015, periodicos.unemat.br/
Título	
Todos pela Educação? O papel do Instituto Ayrton Senna	
Autor/Ano/Publicação	Aline Carla Batista de Laia, 2018, tede.ufrrj.br
Título	
O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: O esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais	
Autor/Ano/Publicação	Ramon Mendes Magalhães, 2022, uff.br
Título	
O terceiro setor e a nova Pedagogia da hegemonia: O caso do Instituto Ayrton Senna	
Autor/Ano/Publicação	Fernando Xavier Silva, 2018, ufpe.br
Título	
Programa solução educacional para resiliência em tempos de agudas contradições	
Autor/Ano/Publicação	David Chaves; Vania Cardoso Motta; Bruno Gawryszewski, 2020. Periodicos.ufsc.br

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1 O Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais

Segundo o *site* oficial do Instituto Ayrton Senna (IAS), a organização sem fins lucrativos foi fundada em 1994 pela irmã do piloto Ayrton Senna, Viviane Senna em homenagem ao irmão que faleceu em um trágico acidente em maio de 1994, em Ímola, na Itália. O *site* afirma que o piloto tinha um compromisso com a educação e causas sociais e, por isso, o Instituto tem o compromisso em promover a educação brasileira. A linha do tempo da Instituição, disponível no *site*, aponta a atuação da organização em desenvolver estudos para orientar a execução de políticas públicas educacionais e a data de início da sua parceria com organismos como a UNESCO, em 2004, e a OCDE, em 2012.

A organização defende a educação integral e as competências socioemocionais para professores e alunos. Na aba “socioemocional para professores”, no *site* da Instituição, o IAS diz que idealizou um projeto de desenvolvimento socioemocional de educadores que tem como focos a identificação e o uso de uma matriz de competências específicas para professores, que visa uma experiência de desenvolvimento que permite os educadores se autoconhecerem e a mobilizarem toda as suas capacidades instrucionais e socioemocionais.

O Instituto diz se basear em 3 pilares: conhecimento, habilidades socioemocionais e protagonismo juvenil. Entretanto, o pilar das “habilidades socioemocionais” aparenta ser o alvo de muitos investimentos da instituição, pois há diversos projetos voltados para os jovens com o intuito de promover desenvolvimento socioemocional por meio de capacitações que visam ensinar a lidar com os desafios. Além disso, o instituto também promove capacitação para educadores sempre com os mesmos alvos: promover a inteligência emocional, autoconhecimento, autogerenciamento e resiliência para preparar alunos e educadores consciente, colaborativos e capazes de resolver problemas.

Na plataforma a Instituição divulgou apenas as chamadas macrocompetências para professores e diz que em breve divulgará as competências específicas. As macrocompetências estão divididas em: autorregulação das emoções, que se refere ao docente ser capaz de lidar com as emoções e saber regular sua ansiedade e respostas em momentos de estresse; Conexão com o outro, que envolve o trabalho colaborativo; Gestão

de ensino e aprendizagem, que se refere ao planejamento e execução das aulas; e Inventividade, onde o educador deve ter interesse em aprender e mostrar criatividade.

Segundo Cateano (2015), foi com o apoio de organismos multilaterais, principalmente, a OCDE, que o IAS passou a produzir e criar políticas e práticas voltadas para essas competências, inicialmente, voltadas para a educação básica e, recentemente, para a formação de professores.

No campo das parcerias educacionais, o programa apresenta ligação com a Capes para formular o primeiro programa do órgão voltado para as competências socioemocionais, inseridas na formação de professores, para criar estratégias para o desenvolvimento de habilidades para a melhoria da educação pública. A UNESCO é outra parceira, através da rede Uniywin de Catedras Unesco. Assim, IAS tem acesso ao intercâmbio de experiências entre pesquisadores, universidades e instituições no Brasil e no mundo. A OCDE é outra parceira do IAS através do centro para Pesquisas e Inovação Educacional da OCDE no desenvolvimento de instrumentos de avaliação de competências sócio emocionais na escola. Também é parceiro da Global Network of Foundations Working for Development que reúne instituições com fins lucrativos para compartilhar boas práticas e projetos (Caetano, 2015, p. 127).

Segundo Peroni e Comerlato (2017), o IAS caracteriza o ensino público como ineficiente e ineficaz e se apresenta como um salvador, aquele que tem a fórmula mágica para mudar esse cenário e, segundo a sua concepção, o mercado é o parâmetro de qualidade da educação. Sua parceria com a OCDE criou a ilusão de que as competências socioemocionais são um instrumento potencializador do desenvolvimento das competências cognitivas. Chaves; Mota; Gawryszewski (2020) apontam que o discurso da OCDE é que as crianças de classes baixas precisam desenvolver competências socioemocionais para alcançar as mesmas oportunidades que crianças de classes altas. No entanto, os autores, afirmam que essa ênfase no desenvolvimento de competências individuais tem como fim a promoção de indivíduos com capacidade de se relacionar e se adaptar aos marcos do mundo contemporâneo. O que se pretende então é construir um “saber ser” humano baseado em competências cognitivas, mas associada também a padrões de conduta e comportamento das pessoas que serão os futuros ingressantes disponíveis como força de trabalho. Laia (2018) complementa esse pensamento:

O IAS possibilita o protagonismo do empresariado na formulação, planejamento e gestão das políticas públicas educacionais no Brasil, dando à educação um caráter conformista, onde o empreendedorismo é a única possibilidade do indivíduo atuar com sucesso na sociedade, disseminando a ideia de que uma escola é considerada boa quando produz um trabalhador preparado para atuar no mercado de trabalho formado como mão de obra simples. Esta escola desconsidera a construção do conhecimento: o mesmo é

apresentado como produto e não como um processo. O saber docente é posto de lado: o mesmo exerce apenas o papel de “mediador” entre o aluno e o material pedagógico dos programas em destaques (O Programa Acelera Brasil é o mais abrangente entre todos) (p.105).

A autora ainda afirma que, de acordo com o relatório lançado em 2012, o IAS integrou o projeto internacional de pesquisas da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), denominado “Educação e Progresso Social”. Liderado pelo Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação. Esse projeto aborda desenvolvimento das competências não-cognitivas, hoje conhecidas como competências socioemocionais, e os benefícios socioeconômicos que elas geram aos indivíduos. O principal objetivo era avaliar como essas competências se desenvolvem entre os alunos e a sua relação com o contexto socioeconômico das escolas e das comunidades a que elas pertencem. No ano seguinte, o Instituto lançou o programa “Educação para o século 21” cujo objetivo principal, segundo Caetano (2015), é trabalhar as competências socioemocionais a partir do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD e do Relatório Delors, organizado pela Unesco.

Outro programa citado nas publicações que encontramos é o “De volta ao novo”. Conforme Magalhães (2022),

No período da pandemia da COVID- 19, o IAS estabelece uma forte relação, no âmbito da sociedade política, com o Conselho Nacional de secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para a implementação nas escolas de todo país de um programa ligado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Intitulado de "Volta ao novo - Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais", o programa teria a intencionalidade de oferecer apoio à secretarias municipais de educação em relação às competências socioemocionais (p.7).

Essas habilidades seriam úteis, portanto, para lidar com as mudanças que ocorreram devido à pandemia, ajudando as pessoas a enfrentarem os desafios tanto da pandemia quanto da economia. Assim, o programa objetiva integrar e universalizar os projetos educacionais de todos os municípios para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que aliás já eram previstos na BNCC, a qual o Instituto teve grande relevância na formulação, pois atuava junto ao “Movimento Pela Base Nacional Comum”.

Para Magalhães (2022), a pedagogia das competências desenvolvidas pelo IAS buscaria envolver as formas de organização do pensamento, do ser, do agir, da

subjetividade e das vontades individuais e coletivas dos seres dentro da realidade concreta. Essa lógica imposta pelas competências buscaria controlar os comportamentos e as emoções para que os indivíduos sejam persistentes e resilientes em meio ao desemprego estrutural, a miséria e a desigualdade social.

[...] o IAS e seus "parceiros" utilizam-se do discurso que todos devem ser assertivos, ter empatia, autoconfiança, responsabilidade, ter tolerância ao estresse para que cada aluno possa gerenciar a si mesmo, suas emoções e sentimentos, bem como os sentimentos dos outros, para que nesses momentos desafiadores, que são diárias para grande maioria da população e não somente causados pela pandemia, sejam superados. Alcançando esse gerenciamento sociomocional, o IAS e seus "parceiros" acreditam e disseminam que os alunos seriam capazes de realizar seus projetos de vida e sonhos plenamente, como se esse projeto dos sonhos não fossem também condicionados pela lógica do capital e que não refletissem sem o interesse da hegemonia burguesa (Magalhães, 2022, p. 8).

Assim, se dissemina a ideia de que as competências socioemocionais são cruciais para o sucesso individual, onde a responsabilidade pela educação e pelo “sucesso” profissional não está relacionada a questões estruturais mais amplas. O intuito é direcionar e moldar o comportamento de acordo com as normas e exigências do mercado de trabalho. Os corpos devem ser disciplinados para conformarem a padrões emocionais e comportamentais considerados desejáveis.

6 Competências socioemocionais como estratégia política de governamentalidade e produção de subjetividade.

A observação do corpo foi fundamental para o desenvolvimento das práticas e saberes médicos, principalmente, como advento crescente da tecnologia. Essa visibilidade, a capacidade de observar o corpo de várias formas, foi imprescindível para a criação e validação da verdade em práticas e saberes médicos. Isso porque, a visibilidade está ligada a ideia de realidade, logo, a visão se torna fundamental para a comprovação e compreensão da verdade. A partir disso, o entendimento sobre o corpo e a vida começam a mudar. O encanto pela visibilidade deu origem a discursos e narrativas sobre a verdade e ganharam relevância na sociedade, influenciando a forma como vemos o corpo e criando a preocupação com o prolongamento da vida e a necessidade de evitar doenças. (Gomes, 2017).

Em o nascimento da Clínica, Foucault (2004b) analisou a ascensão do higienismo e como essa prática é uma forma de exercício de poder e controle. O higienismo estava

relacionado com o gerenciamento da população, se preocupando com a prevenção de doenças e prolongamento da vida. A partir de medidas sanitárias, como vacinação, controle de epidemias e saneamento, o Estado controlava e mantinha a população saudável. Assim, o governo passou a gerir a vida dos indivíduos de maneira mais incisiva, promovendo padrões de saúde e conduta saudável. É o que Foucault chamou de biopoder. Nesse contexto, as práticas de poder se dão por intervenções em níveis mais amplos na vida das pessoas. O estado preocupa-se em manter a população saudável a fim de que sejam produtivos.

O biopoder se desenvolveu de duas formas: a anatomopolítica do corpo e nos procedimentos disciplinares, com o objetivo de extrair força útil, moldando o corpo em uma máquina treinável para gerar força de trabalho; e a biopolítica, que se concentrava na vida da espécie, nos processos biológicos, como reprodução, taxas de natalidade e mortalidade. Nesse sentido, o biopoder combina o desempenho dos corpos e a gestão da vida, o que reflete no fenômeno da medicalização, onde a intervenção médica afeta a vida dos indivíduos, exercendo controle sobre a população e o indivíduo. (Zorzanelli; Cruz 2018)

Segundo Lemos, Cruz e Souza (2014) Foucault concebe as relações de poder por meio dos saberes e discursos que fazem o exercício relacional de forças que se entrecruzam e circulam entre os corpos. Assim, o controle social se dá pela gestão dos corpos individuais e coletivos, pela disciplina e pela gerência da vida pela educação. As práticas servem, então, para regular os corpos em nome da segurança e produtividade. Para os autores, é nesse momento que o biopoder está presente, nessa ligação entre biopolítica e disciplina. A gestão da vida foi combinada ao poder disciplinar, onde as tecnologias disciplinares de produção de corpos úteis e dóceis passaram a operar com a medicalização da cidade, do trabalhador e, por fim, na complexidade da educação dos indivíduos. Construíram-se perfis de anormalidade e os gerenciaram por meio de estratégias preventivas com o intuito de controlar potenciais fatores de risco na educação.

Rabinow e Rose (2006) *apud* Zorzanelli e Cruz (2018) destacam três características do biopoder a apresentação de um discurso de verdade sobre os indivíduos por uma autoridade, a intervenção na realidade coletiva em nome da vida e a produção de indivíduos moldados pelos discursos de verdade, especialmente aqueles relacionados à saúde e doença. A conexão entre medicalização e biopoder se torna evidente, uma vez que a medicalização opera em nome de um discurso científico que influencia a sociedade e os processos de subjetivação sujeitando-o a processos contínuos de modulação. Isso

resulta no controle sobre a vida, desde o controle de doenças epidêmicas a medicalização de comportamentos e desvios.

A partir disso, retomamos o conceito de governamentalidade para Foucault, onde o exercício do poder é ampliado e as estratégias de gerenciamento são estabelecidas agora por meio do autogerenciamento (Castro, 2009). O controle não se dá mais em um nível geral, mas individual. Isso porque, a governamentalidade neoliberal está atrelada a ideia de liberdade, enfatizando a autonomia dos indivíduos. Assim, a noção e gestão de riscos se torna responsabilidade individual.

Embora os indivíduos sejam livres para tomar decisões, sua liberdade é moldada por discursos médicos divulgados sobre o que é bom, correto, saudável e prejudicial. As pessoas passam a ser incentivadas a tomar decisões sobre sua saúde com base nas verdades difundidas. Os higienistas se investem dos corpos que podem ser manipulados, que obedecem e correspondem aos que detêm o poder, neste caso, a figura médica. (Luengo, 2010).

No final do século XVII, a sociedade disciplinar tomou forma infiltrando-se em diversas esferas da vida, como família, educação e trabalho. Segundo Lemos (2014), essa lógica disciplinar é uma parte fundamental da estrutura de poder que opera nas instituições e práticas sociais, moldando não somente as condutas, mas a subjetividade dos indivíduos. A autora segue citando que para Foucault o propósito central da disciplina é forjar corpos úteis e dóceis. Isso significa dizer que essas práticas pretendem criar indivíduos obedientes e produtivos e, para atingir esse fim, a disciplina se utiliza de rituais de verdade e poder microfísico, ou seja, definem o que é verdadeiro e correto e atuam em pequenas escalas, nos detalhes da vida cotidiana.

A lógica disciplinar é uma teia complexa de relações de encadeamento de ação sobre ação, criando uma rede de controle e regulamentação. As práticas tomadas como corretas são introduzidas por meios de exercícios regulares, constantes e meticulosos que visam padronizar o comportamento. O disciplinamento cobre de domínio todo corpo social, através das normas indivíduos são vigiados e manipulados. “O poder é a ação das forças em detrimento de algo ou de alguém que apresenta fragilidade ou submissão em relação ao outro”. (Luengo, 2010, p. 34).

Para Luengo (2010), é na escola que mais se enraizou o disciplinamento. A ânsia pela produtividade na sociedade capitalista concebe o indivíduo como um ser que necessita adequar-se ao mundo nas diversas situações que se pode enfrentar. O indivíduo que não se adapta é visto como diferente e desajustado. Nesse sentido, pontua a autora,

sendo a escola uma Instituição de vigilância, de preparar para a vida e sociedade, sobretudo uma sociedade capitalista, que tem a sensação normalizadora como instrumento, ela funciona como um aparelho de punir desvios. Assim, a medicalização cria raiz nessas formas de controle pautadas por discursos médicos.

No Brasil, por influência europeia, as teorias higienistas ganharam campo entre os séculos XIX e XX. Na Europa, o iluminismo preocupava-se com a ideia de tornar as crianças em seres “dotadas de razão” e já no século XIX, o objetivo de tornar as crianças produtivas se consolidou. A escola, nesse momento, é o local ideal para submeter ao disciplinamento e construir indivíduos eugênicos e higiênicos, preparados para a nova ordem econômica, a industrialização. Para Foucault, quando o capitalismo industrial demanda força de trabalho obediente, a escola surge como instituição obrigatória de educação para ordem e progresso e o Estado se torna um regulador social, policiando as condutas (Lemos, 2014).

No século XX, o Brasil estava entre a reconstrução da identidade nacional e um quadro sanitário precário. Isso desencadeou um movimento pela saúde onde a infância passou a ser mais valorizada e marcada como alvo de cuidados e prevenções. O objetivo era uma infância protegida e higienizada, já que essas crianças seriam os cidadãos que contribuiriam futuramente para o progresso da nação. A escola, portanto, tinha o propósito de modelar para o progresso por meio do disciplinamento. (Luengo, 2010).

Ainda em Luengo (2010), em 1846 surge a primeira escola pública do Brasil com o intuito de modelar para o progresso, manter e cultivar a disciplina. Essa década possui como marco a entrada significativa da influência médico-higienista nas questões educacionais. O discurso médico era de que a intervenção deveria acontecer na infância, isso porque modificar os hábitos dos adultos era mais difícil ao passo que a criança poderia se modelar facilmente. No entanto, foi no século XX que a ideia tomou uma força e proporção maior, pois agora era apoiada pelo Estado que tinha como projeto construir uma nação próspera. Educação e saúde se uniram para normalizar esses indivíduos, enquanto que o professor passou a ser um “identificador de anormalidade”:

Guiados pelas ideias eugenitas de Galton, Morel e Lombroso, a medicina passou a ver o professor como aliado, e necessitava treiná-lo, desenvolvendo-lhe o “olho clínico” e assim torná-lo co-adjuvante dos diagnósticos, partindo de um modelo positivista de normalidade que vinha escudado por um discurso científico (Luengo, 2010, p 39-40).

A partir disso, continua a autora, surgiram as clínicas de higiene mental nas escolas e o currículo de formação de professores passou a incluir disciplinas de conteúdo das áreas médicas e biológicas. A indisciplina se torna um problema, uma indicação de anormalidade. Para Lemos (2014):

O corpo indisciplinado começa a ser rotulado como anormal, como o avesso do que se espera e do que se deseja constituir para a produção capitalista. Este corpo que rejeita o esquadro e a medida, que não aceita ser modelado e governado por regras normalizadoras, passa a ser alvo de castigos que operam por mais exercícios disciplinares, com o aumento de estratégias de controle terapêutico, socioeducativo, assistencial corretivo e securitário-segregativo (p.487).

A escola possui um sistema de supervisão e controle hierárquico que monitora o comportamento, a performance e garante que as regras sejam seguidas. O uso das abordagens psicológicas para lidar com o comportamento considerado indisciplinado trouxe para a escola diagnósticos para rotular esses comportamentos desviantes.

Na década de 1990, a criança passou a ser pensada somente de uma perspectiva moral, individual e patológica. A escolarização virou a mola propulsora da ordem e progresso. No entanto, para alcançar o progresso, era necessário, segundo os higienistas, diferenciar o normal e anormal. Para isso, o professor deveria estar apto para fazer essa diferenciação. Os professores, juntamente com o diretor e o médico escolar, tinham que elaborar e assinar a carteira biográfica com dados de observação que apresentavam características de normalidade e anormalidade (Luengo, 2010).

Foi nesse contexto que a pedagogia teve que configurar a formação de professores, que agora deveriam estudar lições teórico-práticas, organizadas em torno de cinco tópicos: exame anamnésico, físico, antropológico e psicológico (Carvalho, 1997 *apud* Luengo, 2010).

Segundo Lemos (2014), a biopolítica é usada nesse contexto como um complemento a disciplina quando a resistência ou desobediência são frequentes. A autora elucida que a resistência é classificada como um transtorno, os alunos classificados como indisciplinados já recebem um rótulo e são encaminhados para médicos neurologistas e psiquiatras. Além disso, Lemos define a medicalização não somente como um conjunto de práticas de patologização das condutas desviantes, mas a medicalização pode também:

[...] operar a antecipação da gestão preventiva da saúde, em termos de governo de riscos e vulnerabilidades por dispositivos biopolíticos, disciplinares e de

segurança normalizadores que não patologizam, e sim, administram perfis, potencializam performances e ampliam habilidades e a produtividade (p. 486).

Lemos, Cruz e Souza (2014) descrevem o processo de objetivação que ocorreu nas escolas. Nesse processo, as práticas educativas foram moldadas de forma a considerar os desvios das normas como algo patológico. A partir disso, foram utilizadas abordagens baseadas em lógicas cognitivo-comportamentais, racionalidades neuropedagógicas e biomédicas. Essas abordagens distinguem o que é considerado normal para gerenciar performances de professores e alunos. Essas práticas estão intrinsicamente ligadas à economia política, deixando de lado os direitos individuais a vista de um cidadão consumidor, o moldando para a competição do mercado. Uma clara comercialização da vida.

A partir disso, essa pesquisa questiona as competências socioemocionais sustentadas na resolução do CNE/CP nº2 de 2019, uma vez que estas desempenham um papel fundamental gerando discursos que afetam a formação de educadores e suas práticas profissionais. O foco recai sobre esse sujeito que será moldado, direcionado e normatizado por meio de processos medicalizantes.

Na atualidade, não se trabalha com os mesmos discursos eugênicos, mas há uma “atualização” das práticas discursivas médico psicológicas por meio das competências socioemocionais. A Resolução 2019 funciona como um mecanismo de poder dentro do dispositivo de formação para professores. Um mecanismo importante para a governamentalidade atual, neoliberal e capitalista, incidindo na produção de sujeitos úteis e docéis, com performatividades ou configurações de subjetividades importantes para seu enquadramento aos modelos instituídos pelo mercado de trabalho.

Silva (2022) argumenta que a escolha das competências socioemocionais não é neutra, mas sujeita a um consenso que molda a educação de uma maneira específica. Ele utiliza a escolha da resiliência como exemplo, questionando a ênfase em formar indivíduos resilientes em vez de educar para questionar as verdades do neoliberalismo. Segundo o autor, esse questionamento destaca que a escolha de uma determinada competência reflete um jogo no qual a educação é um projeto de formação baseado em habilidades relacionadas ao funcionamento do mercado. Assim, a inserção das competências socioemocionais a partir das séries recortadas nessa pesquisa, funcionam como indicadores importantes dos argumentos sustentados ao longo do trabalho.

Foucault não fez um trabalho sistemático sobre os processos de medicalização da vida e da sociedade, mas ao longo de vários trabalhos desenvolvidos no seu percurso de pesquisa, nos apontou a interessante relação entre governamentalidade e medicalização.

A governamentalidade cria novos contextos temporais e espaciais para experiências subjetivas cada vez mais moldadas por uma sociedade medicalizada. A ideia de risco, de anormalidade leva a aceitação da medicalização. Isso ocorre porque se alinha com a busca por segurança, persuadindo as pessoas a investirem em si mesmas e em sua saúde. A medicalização pode ser descrita como um governar da vida, um conjunto de estratégias adotadas pelo Estado Moderno e pela sociedade em nome da saúde, abrangendo a educação. Na medida em que as práticas médicas meticulosamente regulam o comportamento humano, a medicalização atua como um mecanismo disciplinar. (Lemos; Cruz, Sousa, 2014)

Segundo Diaz e Ramirez (2014), ao tratarem de governamentalidade para Foucault, elucidam que a educação passou a ser o palco para adquirir habilidades de auto regulação da vida, destacam-se técnicas direcionadas à autogestão dos desejos e necessidades que cada indivíduo deve administrar. Nesse contexto, continuam os autores, a educação direcionou seu foco para a promoção da aprendizagem de alta qualidade e para adaptação do ambiente. Essas são as características que Foucault identifica como típicas do governo neoliberal. “[...]Privilegiou-se a ação do indivíduo sobre si mesmo. Aí se potencializou o uso de técnicas autorre-flexivas e de autocontrole procedentes da forma de pedagogia pastoral cristã” (Diaz; Ramirez, 2014, p.55,).

Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como uma reinterpretação contemporânea das tradicionais ferramentas de orientação, não com o fim de reproduzir as práticas do passado, mas como uma renovação, atualização de técnicas voltadas para a criação de indivíduos gerenciáveis. Assim, a governamentalidade atual, se sustenta nos discursos e práticas de poder vinculados aos saberes médicos psicológicos que gerenciam os eventos da vida.

Foucault destacou o processo de psiquiatrização das crianças entre os séculos XVIII e XIX, com intensificação no século XX através das campanhas higienistas e pela ênfase na saúde infantil. Nesse contexto, a promoção da saúde passou a ser, além de objeto de controle, uma forma de garantir e promover direitos. A saúde e educação passaram a ser foco de campanhas realizadas por meio da escola e da família, com apoio de médicos e jurídicos. Essas estratégias focaram principalmente em mães e professores

normalistas, com o intuito de abordar de forma preventiva as crianças. (Lemos, Cruz e Sousa, 2014).

Nesse sentido, os professores foram incluídos nesse processo de higienização da sociedade. Ao passarem por uma formação normalista atuaram na disseminação das ideias e estratégias higienistas. Atualmente, no contexto das competências socioemocionais, a ideia é formar professores para desempenhar a função de agente na promoção da medicalização. O professor deve, além de regular a si, regular seus alunos.

Foucault (2004a) nos indica que as práticas de poder tem como alvo o sujeito. Sendo o currículo um campo dessa complexa interação de poder, os discursos que permeiam esses documentos são responsáveis pelo tipo de sujeito que está sendo formado, visto que o currículo é uma estratégia política para manter ou conduzir os sujeitos através da disseminação de discursos.

O conceito de “conduta”, para Foucault (2010b), nos permite entender essas dinâmicas de poder. A conduta abrange tanto ao ato de dirigir, guiar o outro quanto a forma que o sujeito se comporta em um espaço de possibilidades. Portanto, o exercício do poder envolve a orientação das condutas. Nesse cenário, a abordagem de conceitos como resiliência, auto regulação, solução de problemas e gerenciamento de ambientes, presentes na BNC-formação, evidenciam uma estratégia para influenciar a subjetividade dos indivíduos, moldando e conduzindo sua forma de ser por meio da narrativa apoiada no documento. Essa narrativa busca promover técnicas de autocontrole emocional do docente em formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento em análise nessa pesquisa, a Resolução CNE/CP nº de 2019, se destaca pela ênfase na expansão das competências, sobretudo, as competências socioemocionais. Ao analisarmos o documento, evidenciamos que as experiências emocionais são simplificadas ao controle, enfatizando a necessidade de aprender a se controlar e ser resiliente diante das dificuldades. Diferentes campos da psicologia reconhecem que as emoções são redes complexas de significados subjetivos e que os indivíduos encontram diversas maneiras de expressá-las. Entretanto, as competências socioemocionais sustentadas na BNC-formação revelam uma maneira de controlar os modos de ser, agir e expressar dos docentes.

Utilizando as ferramentas conceituais de Michel Foucault, essa pesquisa questionou esse documento, destacando as competências socioemocionais e seu surgimento em meio às disputas que rodeiam o currículo de formação de professores. Assim, alcançamos dois objetivos específicos previstos para essa pesquisa. O primeiro foi a análise das condições de possibilidade que permitiram a construção da Resolução. Essa análise se deu primeiramente com um levantamento bibliográfico a fim de levantar a amostra do que estava sendo discutido sobre a resolução. Por meio das pistas encontradas nessas publicações conseguimos compreender as circunstâncias, estruturas e relações que permitiram a construção da referida Resolução.

O segundo objetivo foi a investigação das interrelações entre os saberes que se articulam à operacionalização dos discursos sobre resiliência e competências socioemocionais. Para isso, selecionamos documentos, artigos e teses, recortados por meio de “séries discursivas” com o intuito de destacar e investigar as práticas discursivas e não discursivas que os compõe, mapeando as condições nas quais os discursos sobre resiliência e competência surgiram e se sustentaram dentro da resolução supracitada.

Essa pesquisa se iniciou com o estudo semanal das obras de Michel Foucault, definindo os operadores conceituais que utilizaríamos na pesquisa. A partir disso, fizemos um levantamento bibliográfico a fim de levantar publicações sobre a Resolução. Por meio das pistas encontradas nessas publicações conseguimos compreender as condições que permitiram a construção da Resolução. À medida que investigávamos as interrelações que perpassam o documento, percebemos uma incidência dos ideários neoliberais na educação brasileira e nossa pesquisa se voltou para compreender essa influência e, enquanto avançávamos, a literatura nos apresentou uma significativa ascendência de Organizações Internacionais na disseminação dos ideários neoliberais na educação e, conseqüentemente, no currículo de formação docente.

Ao pesquisarmos sobre os acontecimentos que possibilitaram a construção da resolução, a literatura levantada apontou a instabilidade que o país passou até a sua implementação. A proposta não foi discutida com os docentes e entidades educacionais, mas por agentes empresariais. Além disso, os próprios membros do conselho responsáveis pela resolução, em sua maioria, estavam de alguma forma ligados com o setor empresarial da educação. Assim, a implementação da resolução partiu de um poder exercido de maneira sutil e difusa.

Outro ponto importante na construção do documento foi a influência do neoliberalismo e a introdução da lógica de mercado na formação docente. A racionalidade

neoliberal se deu também pelo uso de palavras que indicam um conjunto de ideias e princípios baseados na economia de mercado. Termos como “flexibilidade”, “engajamento”, “eficiência” e “competências” remetem essa lógica neoliberal presente na Resolução.

À medida que analisamos a incidência neoliberal, nos deparamos com a atenção e a influência de Organizações Internacionais no currículo educacional brasileiro. Organizações como Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), financiam projetos educacionais no país e, conseqüentemente, esse investimento financeiro submete a adoção de políticas e diretrizes formuladas por essas Intuições. Um poder coercitivo, pois essa assistência condiciona o país as regras dessas organizações. Uma das formas que essas organizações encontraram para exercer controle sobre os currículos foram a produção de relatórios e indicadores.

Partindo disso, analisamos dois relatórios dessas organizações e pudemos concluir que além de definirem o que é mais aquedado para “desenvolver o capital humano” eles também apontam indicadores com o intuito avaliar o desempenho e a qualidade dos sistemas educacionais. Uma forma de validar a adoção das políticas educacionais sugeridas por essas instituições.

A partir da análise da própria Resolução percebemos que a ideia e o termo resiliência está presente em quase todo o documento. Partindo disso, realizamos uma pesquisa sobre o termo “Resiliência” e encontrou-se uma série de artigos que nos direcionaram ao Instituto Ayrton Senna (IAS). Ao pesquisarmos sobre a Instituição, encontramos a forte ligação do IAS com a OCDE. As duas instituições promovem a pedagogia das competências. Uma lógica imposta que busca controlar os comportamentos e as emoções para que os indivíduos sejam persistentes e resilientes em meio ao desemprego estrutural, a miséria e a desigualdade social.

Essa pesquisa evidenciou a relevância da investigação dos discursos presentes nos currículos de formação, uma vez que, o currículo não trata somente dos conteúdos que devem ser aprendidos, mas no tipo de sujeito que se pretende formar. O currículo, longe de ser neutro, está carregado de visões, valores e concepções sobre como os indivíduos devem ser. Portanto, é necessário questionar essa abordagem de formação presente da Resolução CNE/CP nº 2/2019, visto que ela uniformiza, restringe e guia as condutas e os modos de ser professor, conforme uma visão neoliberal. Assim, pretendemos contribuir

para o entendimento crítico das políticas educacionais e suas implicações na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES Kallyne Kafuri; DUARTE, Ana Lucia Cunha. **Efeitos da BNC-Formação nos cursos de pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.26, n. 00, p. 1-22, jan/dez, 2022.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna.** Brasília: Anpae, 2019. *E-book*.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Formação discursiva como conceito chave para arqueogenealogia de Foucault.** Revista aulas, Curitiba, n. 3, p. 1-24, mar. 2007.

BALDAN; Merilin; CUNHA, Érica Virgílio Rodrigues. **Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências.** Séries-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, 51-71, set/dez, 2020.

BANCO MUNDIAL, **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil:** v. 1[S.I]: Banco Mundial, 2017.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente.** Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, DE 20 de Dezembro de 2019.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf

CAETANO, Maria Raquel **A proposta do Instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem** Rev. Fac. Edc. (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 24, n. 2, p. 113-133, jul/dez, 2015

CASTRO, Edgardo. **Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Ingrid Müller Xavier (Trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAVES, David; MOTTA, Vania Cardoso; GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Programa solução educacional para resiliência em tempos de agudas contradições.** Revista do centro de Ciências da Educação, v. 38, n.3, p. 1-21,jul/set, 2020.

DÍAZ, Dora Lilia Marín; RAMÍREZ, Carlos Ernesto Noguera. **O efeito educacional em Foucault.** O governmento, uma questão pedagógica? Pro-Posições , v. 25, n. 2, p. 47-65, maio/ago, 2014.

FERNANDES, Vivian Duarte Couto; MIRANDA, Gilberto José. **Banco Mundial e UNICEF na discussão da política global de educação: como essas organizações internacionais conquistaram relevância no debate educacional?** Revista de Estudos Internacionais, v. 13, n. 2, p.193- 215, jan/fev, 2022.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Jornada Ibero-Americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação, Brasília, v. 6, n. 1, p. 208-218, jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Luiz Felipe Baeta Neves (Trad.). 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso:** curso dado no Collège de France (1970). Trad.; Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. **O nascimento da clínica.** Trad.: Roberto Machado. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **Microfísica do poder.** Org. e Trad.: Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Eduardo Brandão (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2008b

_____. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad.; Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **O sujeito e o poder.** In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. Bio-história e bio-política. In.: **Arte, epistemologia, Filosofia e História da Medicina.** Coleção: Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos e Escritos VII), 2011.

GIARETA, Paulo Fioravante; PAULA, Beatriz Mussio Magalhães de; RIBEIRO, Flávia Moreira. **A pedagogia universitária e a formação de professores para a educação básica: aproximações e desafios.** Educ. Perspect. Viçosa, MG, v. 12, p. 1-15, 2021

GOMES, Geise do Socorro Lima. **Dispositivo-formação em psicologia:** processos medicalizantes, silenciamentos, diferenças. 2017. Tese (Doutorado em educação)- Universidade Federal do Pará, 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A resolução CNE/CP n.2/2019 e os retrocessos na formação de professores.** Formação em movimento, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

JÚNIOR, Waldemar Moura Vilhena. **Os organismos Internacionais e as políticas para o Ensino Superior.** Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 15, n. 2, p. 32- 40, Mai/Ago, 2022.

LAIA, Aline Carla Batista de. **Todos pela educação? o papel do Instituto Ayrton Senna.** Orientador: Rodrigo De Azevedo Cruz LAMOSA, 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2018.

LADEIRA, Thalles Azevedo; LADEIRA, Thacio Azevedo; FERREIRA, Matheus Lopes. **O fenômeno da precarização do trabalho docente em interface com organismos internacionais e as pedagogias pós-modernas.** Research, Society n Development, v.9, n.8, p.1-17, jun/jul, 2020.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 18, n. 3, set./dez. 2014.

_____; CRUZ, Franco Farias; SOUZA, Giane Silva. **Medicalização da produção da Diferença e racismo em algumas práticas educativas pacificadoras.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v.14, n.30, p.7-20, jan./jun. 2014.

LUENGO, Fabiola Colomboni. **A vigilância punitiva: A postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância.** 1 ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

MAGALHÃES, Ramon Mendes. **O Instituto Ayrton Senna e o aprender a aprender: O esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais.** Trabalho necessário, v. 20, n. 42, p. 1- 16, mai/ago, 2022

MATOS, Cleide Carvalho de; FERREIRA, Jackson Vitor de Freitas **A concepção de organização curricular na resolução CNE/CP no 2 de 2019: implicações para a docência.** Revista Humanidades e Inovação, v.8, n.62, p. 74- 85, 2021.

MELO, Adriana almeida Sales de. **Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do banco mundial e da OCDE.** Revista Lusófona de Educação, v.52, p. 13-27, 2021.

OCDE, **A educação no Brasil uma perspectiva internacional,** OECD publicações, Paris, 2021.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça; BENIGNO, Gabriela Gomes Freitas. **Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. **Parceria público-privada e a Gestão da Educação: O programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna.** Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, jan/mar, 2017.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In.: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) 5ª ed. Editora: Vozes, Petrópolis, 2002.

PIRES, Manuella De Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. **BNC para a formação docente: um avanço às práticas neoliberais de currículo**. Séries-Estudos, Campo Grande, v. 25, n.55, p. 73-93, set/dez, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. **Recentes imposições à Formação de Professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 21, p. 1-39, jan/dez, 2021.

SILVA, Fernando Xavier. **O terceiro setor e a nova pedagogia hegemônica: o caso do Instituto Ayrton Senna**. Revista Tópicos Educacionais, v. 24, n. 2, p. 102-11, jul/dec, 2018.

SILVA, Mozart Linhares da; FREITAS, Josi Aparecida de. **A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil**. Educativa, Goiânia, v. 23, p. 1 – 20, 2020

SILVA, Francisco Vieira da. **Conquistando corações e mentes: competências sociais e emocionais como reflexo da racionalidade neoliberal no livro de ensino de projeto de vida**. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4090. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 2 nov. 2023

SOARES, Fabiana Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia**. Geografia Ensino e Pesquisa, Santa Maria, v.24, ed. 16, 2020

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; CRUZ, Murilo Galvão Amancio. **O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970**. Interface-comunicação, saúde, educação, v.22, n.66, p. 721-731, jul, 2018.