

PRODUZINDO SUBJETIVIDADES ADAPTADAS À RACIONALIDADE NEOLIBERAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SOCIEDADE DO CONTROLE

PRODUCING SUBJECTIVITIES ADAPTED TO THE NEOLIBERAL RATIONALITY: TEACHER EDUCATION IN THE CONTROL SOCIETY

PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES ADAPTADAS A LA RACIONALIDAD NEOLIBERAL: LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONTROL

Ademir Henrique Manfré¹, <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>

Welton Rodrigues de Souza², <https://orcid.org/0000-0002-9779-7022>

Resumo:

O texto analisa como a sociedade do controle incide sobre as políticas de formação docente no Brasil, investigando de que forma tais políticas produzem subjetividades adaptadas à racionalidade neoliberal. Consiste em um artigo teórico crítico baseado em revisão narrativa da literatura. Analisam-se documentos nacionais, como o Decreto nº 8.752/2016 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Problematisa: de que forma as políticas contemporâneas de formação docente contribuem para a produção de subjetividades docentes adaptadas às racionalidades neoliberais? As políticas de formação de professores são justificadas por dispositivos moduladores da sociedade do controle. Contrapondo-se a essa realidade, discute-se como a escola pode se constituir em espaço de resistência, desfazendo capturas e afirmando modos outros de experienciar o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Sociedade do controle; Neoliberalismo; Formação docente.

Abstract:

The text analyzes how the control society impacts teacher education policies in Brazil, investigating how such policies produce subjectivities adapted to neoliberal rationality. It consists of a critical theoretical article based on a narrative literature review. National documents are analyzed, such as Decree N. 8752/2016 and Resolution CNE/CP N. 4/2024. It problematizes: in what ways do contemporary teacher education policies contribute to the production of controlled subjectivities? Teacher education policies are justified by modulating devices of the control society. Countering this reality, it discusses how the school can constitute itself as a space of resistance, undoing captures and affirming alternative ways of experiencing pedagogical practice.

Keywords: Control Society; Neoliberalism; Teacher education.

¹ Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; ademirmanfre@unoeste.br.

² Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; weltonprofessor10@gmail.com.

Resumen:

Este texto analiza cómo la sociedad de control influye en las políticas de formación docente en Brasil, investigando cómo dichas políticas producen subjetividades adaptadas a la racionalidad neoliberal. Consiste en un artículo teórico crítico basado en una revisión narrativa de la literatura. Se analizan documentos nacionales, como el Decreto N. 8752/2016 y la Resolución CNE/CP N. 4/2024. La pregunta que se plantea es: ¿cómo contribuyen las políticas contemporáneas de formación docente a la producción de subjetividades controladas? Las políticas de formación docente se justifican mediante mecanismos moduladores de la sociedad de control. En contraste con esta realidad, el texto analiza cómo la escuela puede constituirse como un espacio de resistencia, desmantelando las cautividades y afirmando otras formas de experimentar la práctica pedagógica.

Palabras clave: Sociedad de control; Neoliberalismo; Formación del profesorado.

Considerações iniciais

A temática da formação docente no Brasil sempre foi instrumento de discussões no âmbito das políticas educacionais. Que tipo de formação oferecer aos docentes? Quais as demandas atuais? Quais parâmetros seguir para formar os professores brasileiros?

Essas discussões surgem em um cenário marcado por intensas transformações sociopolíticas, econômicas e culturais que tensionam a função da escola e reconfiguram a dimensão social e política da docência. O tema deste estudo - Produzindo subjetividades adaptadas à racionalidade neoliberal: a formação de professores na sociedade do controle - nasce justamente da necessidade de compreender como tais políticas, ancoradas em discursos de eficácia, produtividade e *accountability*³, incidem sobre a constituição das subjetividades docentes ajustadas às exigências do neoliberalismo. Logo, problematizar esse movimento implica, necessariamente, examinar os dispositivos que moldam, capturam e direcionam a formação inicial dos profissionais da educação no tempo presente.

³ O termo *accountability* refere-se à responsabilidade e à obrigação de prestar contas sobre ações, decisões ou resultados, geralmente em contextos institucionais, organizacionais ou governamentais. No âmbito da educação ou da gestão pública, por exemplo, *accountability* implica que gestores, professores e instituições devem demonstrar transparência, eficiência e resultados mensuráveis em relação a metas estabelecidas, sendo sujeitos a avaliação e a possíveis sanções ou incentivos. Diante do exposto, “em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas características são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à concetualização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability*” (Afonso, 2012, p. 472).

Nesse sentido, as contribuições de Moraes (2008) são pertinentes para iniciar essa discussão, pois ao analisar a instituição escolar, historicamente concebida sob o paradigma disciplinar, o autor explicita a incorporação de novos mecanismos de controle que atuam de modos mais difusos, contínuos e sutis na formação dos indivíduos.

Adicionalmente, ao examinar dispositivos⁴ educacionais, como currículo, avaliações, metodologias ativas, tecnologias educacionais, didáticas e políticas de responsabilização, Monteiro (2022) e Reis, Freitas e Oliveira Júnior (2025) afirmam que a escola contemporânea opera menos por coerções explícitas e mais por induções permanentes, que visam a fabricar alunos e professores flexíveis, adaptáveis e responsivos às demandas de produtividade e inovação.

Para ilustrar essa discussão, descrevemos, a seguir, uma tirinha clássica da personagem Mafalda que sintetiza, de forma irônica e crítica, as tensões entre disciplina, controle e produtividade. Em uma delas, a personagem questiona o pai sobre sua experiência quando criança, perguntando se ele não se cansava da escola. A resposta do adulto, uma enumeração exaustiva de obrigações, conteúdos, mapas, contas e ditados, mostra como a escolarização é atravessada por práticas de controle e sobrecarga de tarefas que pouco dialogam com a autonomia e o interesse genuíno dos estudantes. Nesse contraste entre a fala de Mafalda e a reação explosiva do pai, Quino satiriza a racionalidade escolar, que transforma o aprendizado em acúmulo de exigências formais, iluminando tensões entre disciplina, subjetividade, normatividade e formação.

Figura 1 - Inconformada com as disciplinas



Fonte: Quino (2003, p. 239).

⁴ Utilizamos o conceito de dispositivo de Aganbem (2015), traduzido como o conjunto de práticas, regras e mecanismos que orientam comportamentos e relações sociais.

Ainda, a reflexão sobre disciplina e controle, no contexto escolar, é recorrente nas tiras de Mafalda. A cena, a seguir, marcada por humor e crítica, demonstra como a rotina escolar pode ser percebida pelas crianças como espaço de imposições e repetição mecânica, mais centrado na disciplina do que na construção significativa do pensamento.

Figura 2 - Mudando de ideia



Fonte: Quino (2003, p. 69).

Não há como negar que as tirinhas comentadas evidenciam o paradoxo entre as promessas emancipadoras da escola moderna e a rigidez disciplinar que, muitas vezes, a estrutura escolar toma como dispositivo último da formação das subjetividades dos agentes escolares. É nesse contexto que se introduz a questão da formação inicial docente como campo atravessado por demandas igualmente paradoxais: autonomia e padronização, flexibilidade e controle.

Diante do exposto, torna-se fundamental revisitar o conceito foucaultiano de disciplina, compreendido como conjunto de técnicas que visam a organizar corpos, gestos e comportamentos, fabricando sujeitos obedientes, produtivos e previsíveis. Foucault (2014, p. 172) descreve a disciplina como tecnologia de poder que opera por vigilância, punição suave, exame e normalização. Assim, “a disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”.

Deleuze (1992), por sua vez, retoma e atualiza essa discussão ao propor que, embora a sociedade disciplinar tenha estruturado a modernidade, ela deu lugar, ao menos majoritariamente, a um novo regime de poder: a sociedade do controle. De fato, enquanto a primeira confinava, delimitava e enquadrava indivíduos em espaços fechados (escola, fábrica, hospital, prisão), a segunda dispersa o controle, tornando-o contínuo, modulatório e ilimitado. Se antes se formava o indivíduo dócil, agora se fabrica o sujeito flexível, permanentemente avaliável, mensurável, empreendedor de si e ajustável às demandas do mercado.

Segundo Deleuze (1992, p. 221),

As sociedades disciplinares eram regidas por espaços fechados e sequenciais - a escola, a fábrica, a prisão. Já as sociedades de controle operam por modulações contínuas: não se entra nem se sai, permanece-se em um estado permanente de avaliação. O controle não funciona mais por confinamento, mas por uma espécie de variação flexível que acompanha o indivíduo por todos os lugares, como uma serpente que se adapta aos movimentos.

No âmbito da formação inicial docente, esses mecanismos assumem força relevante nas chamadas pedagogias da aprendizagem permanente, da polivalência e do aprender a aprender, muitas vezes desvinculadas do aprender a pensar e a criticar. Sob o discurso da autonomia, da inovação e da gestão de si, tais pedagogias deslocam a responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) para o próprio sujeito, convocando-o à autoavaliação, ao autogerenciamento e à autorregulação.

Um desses mecanismos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exemplo claro dessa lógica de controle do pensamento e do fazer pedagógico (Brasil, 2018), frequentemente defendida por autores entusiastas do paradigma das competências, mas também criticada por seu alinhamento às racionalidades neoliberais, que associam qualidade educacional à mensuração de desempenho e produtividade.

Nesse ponto, cabe mencionar as lições de Gallo (2012), que problematizam como os discursos da inovação pedagógica, da aprendizagem ativa e da autonomia podem ser capturados pelo neoliberalismo, convertendo-se em formas sofisticadas de controle subjetivo, que direcionam a pressão por resultados diretamente para o indivíduo. Gallo (2012), em meio a esse cenário, ainda questiona: que tipo de sujeito está sendo convocado a aprender? A resposta sugere não um sujeito crítico e situado, mas um sujeito empresário de si, permanentemente engajado na tarefa infinita de otimização pessoal, subjetiva, conformado.

Ainda que a escola seja atravessada pelas racionalidades de controle, este trabalho sustenta a tese de que ela pode ser espaço privilegiado de resistência. Entendemos a formação como um devir, um vir a ser que pode romper com as modulações e com o controle das subjetividades imposto aos indivíduos pelo neoliberalismo. É nessa tensão entre controle e resistência que propomos a análise das políticas atuais de formação docente.

Nesse contexto, o estudo segue pautando-se no seguinte problema de pesquisa: em que medida as políticas contemporâneas de formação de professores, alinhadas às racionalidades

neoliberais e às dinâmicas próprias das sociedades do controle, contribuem para formar subjetividades docentes ajustadas às demandas de produtividade, flexibilidade e desempenho? Tal problema conduz à necessidade de examinar criticamente como tais políticas produzem efeitos de subjetivação que se articulam, ora tensionando, ora reforçando os dispositivos de controle que permeiam o campo educacional.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar como a sociedade do controle incide sobre as políticas atuais de formação inicial docente no Brasil, investigando de que forma tais políticas imprimem a produção de subjetividades docentes adaptadas às lógicas neoliberais. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender como as diretrizes das organizações multilaterais orientam e moldam os atuais modelos de formação inicial docente, identificando vínculos entre neoliberalismo, governamentalidade e políticas formativas; b) examinar as políticas recentes de formação de professores no Brasil, especialmente o Decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016), a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) e os dispositivos formativos da BNCC (Brasil, 2018), buscando evidenciar suas aproximações com os dispositivos de controle; c) discutir os fundamentos teóricos da sociedade do controle em Deleuze em interlocução com Foucault e comentadores contemporâneos, analisando as implicações para a formação das subjetividades docentes na contemporaneidade; e d) refletir sobre as possibilidades de resistência no interior das práticas educativas, investigando como a docência pode constituir-se como devir, invenção de si e criação de mundos outros, mesmo em meio aos dispositivos do controle.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como abordagem teórica de natureza crítico-analítica, fundamentado em revisão narrativa da literatura sobre formação inicial docente, políticas educacionais e sociedade do controle. A seleção dos textos concentrou-se prioritariamente em produções publicadas nos últimos cinco anos, orientada pela relevância teórica e analítica das obras para o debate proposto. As buscas foram realizadas no Google Acadêmico, considerando sua ampla cobertura interdisciplinar.

Ainda, é mister destacar que a análise se ancora no texto *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle, de Gilles Deleuze, e em autores que investigam criticamente os processos contemporâneos de subjetivação na escola. O estudo dialoga com documentos normativos nacionais e internacionais relativos à formação de professores, a exemplo da já citada BNCC (Brasil, 2018), compondo um quadro analítico significativo que integra teoria crítica e política educacional.

Para melhor organização, o estudo divide-se em quatro seções, além da introdução e considerações finais. Assim, a primeira seção examina as diretrizes das organizações multilaterais e seus desdobramentos à formação docente na contemporaneidade. Por sua vez, a segunda seção analisa as políticas nacionais recentes que moldam a formação inicial de professores no Brasil, enquanto a terceira aborda os fundamentos teóricos da sociedade do controle em Deleuze. Por fim, a quarta seção discute possibilidades de resistência à sociedade do controle no campo educacional.

Diretrizes das organizações multilaterais e desdobramentos à formação docente: neoliberalismo, governança global e racionalidade educacional

Para a compreensão das políticas educacionais na atualidade, especialmente no campo da formação docente, é necessário situá-las no interior das transformações do capitalismo global e das reconfigurações do Estado nas últimas décadas.

O neoliberalismo, conforme analisam Dardot e Laval (2016), não deve ser entendido apenas como conjunto de medidas econômicas ou como simples doutrina política, mas como racionalidade governamental que atravessa todas as esferas da vida social, reorganizando subjetividades e práticas institucionais. De fato, sua operação fundamental consiste na generalização da lógica da empresa como forma de vida, promovendo a subjetivação orientada para a concorrência, o desempenho, a eficiência, o lucro e a responsabilização individual. Segundo Peroni, Caetano e Lima (2021, p. 04), é uma forma de disputar e controlar o conteúdo da educação “em uma perspectiva de restauração do poder”.

Na leitura de Ferreira (2022), o neoliberalismo educacional apresenta-se como resposta ao que se entende ser uma crise de produtividade das instituições escolares frente à necessidade de preparar trabalhadores adaptáveis e adequados ao mercado flexibilizado.

É a partir dessa racionalidade neoliberal que se estrutura o fenômeno da governança global da educação, em que organismos multilaterais assumem papéis centrais na produção de diagnósticos, recomendações e parâmetros normativos. Conforme argumentam Pires, Arantes e Rodrigues (2023), o multilateralismo educacional opera sob o signo de uma governança em que o conhecimento produzido por especialistas é traduzido em *boas práticas*, indicadores e padrões de qualidade, frequentemente dotados de força normativa indireta sobre as políticas nacionais.

Organismos multilaterais e documentos orientadores da formação docente

No interior dessa racionalidade neoliberal e da lógica da governança global, instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) assumiram protagonismo na formulação de diagnósticos, metas e recomendações para os sistemas educacionais, influenciando profundamente reformas curriculares, modelos de gestão e diretrizes de formação docente em diversos países, incluindo o Brasil (Silva Júnior, 2023).

Para Gontijo e Echeverría (2023), esse movimento pode ser observado já na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), que inaugurou a visão de *Educação para Todos*, ao conjugar democratização do acesso à imposição de indicadores de desempenho, eficiência e custo-benefício, sempre almejando indicadores positivos de acordo com orientações frequentemente externas ao ambiente escolar. Nesse contexto, a educação deixa de ser apenas direito social para se tornar instrumento estratégico de desenvolvimento econômico e de inserção competitiva na economia global.

De modo semelhante, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC/2024) ilustra essa tensão. Embora ressalte a relevância do professor como agente de mudança, o documento vincula sua formação a competências técnico-pedagógicas alinhadas às metas globais da Agenda 2030, enfatizando resultados mensuráveis, uso de tecnologias digitais e adoção de práticas pedagógicas orientadas por tendências discursivas (Fritsch; Lima; Pasinato, 2023). A formação docente, nesse contexto, deixa de ser espaço crítico-reflexivo e passa a ser compreendida como investimento estratégico em capital humano, logicamente pautada por parâmetros internacionais (Fritsch; Lima; Pasinato, 2023).

A OCDE, por sua vez, exerce influência ainda mais direta nos sistemas educacionais. A organização dissemina a ideia de que a qualidade educacional pode e deve ser mensurada por indicadores padronizados em produtividade, capazes de comparar o desempenho dos países e orientar as políticas (Silva Júnior, 2023).

Não destoam desse entendimento as lições de Souza e Alves (2025), que destacam, ainda, que esse paradigma produtivista atinge a formação docente, ao enfatizar competências

relacionadas à gestão da sala de aula, ao uso estratégico de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas quantificáveis, a exemplo do que reproduz as recomendações da BNCC sobre competências e habilidades. De fato, nos relatórios recentes da OCDE sobre formação inicial de professores, repete-se a defesa de modelos baseados em *accountability*, profissionalização técnica, desenvolvimento profissional contínuo e autonomia gerencial, o que significa uma autonomia paradoxal, pois vinculada ao cumprimento de metas e padrões (Silva Júnior, 2023).

Ao mencionar o documento do Banco Mundial intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, datado ainda do início da década de 1990, Mendes (2024, p. 170) enfatiza:

O documento demonstra que é consenso entre os membros da Comissão que os intuítos da educação se relacionam diretamente ao desenvolvimento econômico [...]. É foco o desenvolvimento do sistema educacional inter-relacionado à diversificação de cursos (a fim de ampliar as oportunidades de trabalho, capacitar para mais funções e oferecer formação em curto prazo) e à oferta e demanda de emprego.

Nesse contexto, o docente aparece menos como intelectual crítico e mais como técnico e gestor de práticas pedagógicas vendidas como eficientes, isto é, um profissional moldado às necessidades de governos que buscam melhorar indicadores internacionais.

Como exemplo, a Agenda 2030 sintetiza a convergência dessas orientações. Embora apresente visão ampla de desenvolvimento sustentável, seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) está imerso em indicadores numéricos que condicionam investimentos e monitoramentos. A formação docente é vista como requisito para que os sistemas educacionais atinjam metas globais, reforçando a lógica da mensuração e a centralidade do desempenho (Mascia; Azeredo, 2025).

Nesse sentido, percebe-se que as diretrizes das organizações multilaterais trazem implicações diretas à formação inicial de professores, ao deslocarem o eixo da formação para a racionalidade técnico-performativa-productivista. As políticas nacionais, ao incorporarem essas recomendações, contribuem para a constituição de subjetividades docentes compatíveis com o modelo neoliberal: flexíveis, polivalentes, permanentemente avaliáveis e responsáveis por seus próprios resultados - empresários de si.

Como observam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se impõe apenas de fora para dentro; ele se infiltra na própria formação dos indivíduos, produzindo modos de ser, pensar

e agir coerentes com a lógica empresarial. É nesse cenário multifacetado que se inscrevem as políticas brasileiras de formação inicial docente, discutidas na seção seguinte.

Políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: formação docente no Brasil - racionalidade neoliberal e regulação estatal

No Brasil, as políticas de formação docente, especialmente a partir dos anos 2000, têm sido fortemente influenciadas pelas orientações dos organismos multilaterais. Esse processo inscreve-se em um movimento mais amplo de redefinição do papel do Estado na condução das políticas educacionais, em que a formação de professores passa a ser compreendida como estratégia central para a melhoria de indicadores e para o alcance de metas nacionais e internacionais, delimitadas exteriormente à escola.

O Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), tem produzido normativas que consolidam propostas formativas alinhadas a demandas de desempenho, competências e eficiência, em consonância com as agendas internacionais. Esse Conselho, embora composto por especialistas e representantes acadêmicos, atua em estreita conexão com demandas governamentais e com orientações internacionais que enfatizam sínteses interpretativas, qualidade educacional sob pretexto da modernização curricular (Moreira *et al.*, 2022).

Nesse enquadramento, a política de formação docente tende a deslocar-se de uma concepção crítica e emancipatória para uma perspectiva técnico-instrumental, na qual o professor é concebido como agente estratégico da implementação de políticas públicas de controle do fazer e do pensar pedagógicos. Segundo Hora Filho (2025), essa racionalidade contribui para o reposicionamento do docente enquanto executor de diretrizes previamente definidas, ecoando a lógica neoliberal de responsabilização individual e gestão por resultados.

Ainda, a presença crescente de atores privados e fundações educacionais na definição de programas formativos reforça mecanismos de controle subjetivo. Como apontam Silva Júnior (2023) e Souza (2022), iniciativas supostamente inovadoras, como formações em competências socioemocionais e modelos pedagógicos padronizados, reforçam a lógica de *gestão subjetiva do professor*, exigindo conformidade com metas externas, enquanto diminuem a autonomia docente. Dessa forma, a formação inicial configura-se não apenas como um espaço de aquisição de competências técnicas, mas como instrumento de alinhamento ideológico e disciplinar,

subordinando a prática pedagógica aos imperativos da sociedade do controle e da racionalidade neoliberal (Tomás *et al.*, 2025).

É no interior desse quadro analítico descrito anteriormente que se inserem os principais documentos normativos que regulam a formação docente no Brasil. O Decreto nº 8.752/2016, que institui a “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, é um marco nesse processo (Brasil, 2016). Em seus artigos iniciais, o decreto enfatiza a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada, destacando a relevância da formação docente para alcançar metas educacionais nacionais e internacionais (Brasil, 2016). Ainda que apresente uma visão de valorização docente, o documento está alinhado à lógica tecnocrática que entende a formação como estratégia de eficiência para a melhoria dos índices de aprendizagem (Hora Filho, 2025).

O decreto define, como princípios centrais, a articulação entre formação inicial e continuada, a valorização dos profissionais da educação, a integração teoria-prática (inclusive via residência pedagógica), a garantia de cursos de licenciatura com base teórica, pedagógica e de área do saber, e o compromisso com direitos humanos, democracia e inclusão, o que revela intenção normativa de qualificar a docência e fortalecer o papel dos docentes como *agentes fundamentais do processo educativo*. Contudo, embora essas metas tenham potencial transformador, há autores que alertam que, na prática, a implementação dessa política tende a reproduzir uma lógica tecnocrática e utilitarista da formação docente. Por exemplo, Souza (2022) aponta que a conjunção entre esse decreto, a BNCC e políticas curriculares padronizadas acabam por subordinar a formação docente a demandas de *eficiência, uniformização e padronização*, desconsiderando especificidades culturais, políticas, éticas, sociais e contextuais das realidades escolares brasileiras.

Entre os elementos principais do decreto, destacam-se a valorização da formação baseada em competências; a articulação da formação docente às políticas de avaliação e desempenho dos estudantes; o incentivo ao uso de tecnologias educacionais, e a necessidade de alinhamento entre currículo da formação e documentos oficiais, como a BNCC.

[...] o Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com [...] a Base Nacional Comum Curricular; [...] com os processos de avaliação da educação básica e superior (Brasil, 2016).

Segundo Hora Filho (2025), essas orientações indicam o deslocamento do professor para a posição de executor de políticas e gestor de resultados, o que ecoa a racionalidade neoliberal de responsabilização.

Esse movimento é aprofundado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica”. O documento divide a formação em princípios, dimensões e competências, reiterando a necessidade de articular teoria e prática, mas com forte ênfase no desempenho, na avaliação contínua e no alinhamento às competências profissionais definidas (inter) nacionalmente. A formação docente é organizada em torno de três dimensões: prática, conhecimento e engajamento profissional (Brasil, 2024).

Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial [...] definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior – IES que as ofertam (Brasil, 2024).

Essa orientação tem sido amplamente criticada. Nóvoa (2019) alerta que a formação centrada na aquisição instrumental de competências reduz a função docente a de executor de conteúdos, limitando sua autonomia reflexiva e comprometendo a construção crítica do conhecimento. Tal lógica fragmentada dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, podendo empobrecer a qualidade da educação, ao restringir a criatividade e a integralidade da formação docente.

Outro fator relevante é a atuação das fundações privadas e organizações da sociedade civil, como o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o movimento Todos Pela Educação (MTPE) na interferência das políticas de formação inicial docente. Como bem leciona Silva (2023), essas instituições produzem materiais formativos, programas de desenvolvimento profissional e modelos pedagógicos alinhados às políticas de responsabilização e ao paradigma das competências socioemocionais. Embora apresentadas como soluções inovadoras, essas iniciativas têm sido interpretadas por autores críticos como mecanismos de controle subjetivo, ao convocar o professor a gerir emoções, produtividade e o ensino mediante indicadores formulados fora dos contextos formativos e sob viés neoliberal.

Portanto, as políticas brasileiras de formação inicial docente, ao incorporarem orientações multilaterais e ao dialogarem com atores privados, acabam por contribuir para a configuração de um perfil docente compatível com as exigências da sociedade do controle. Essa constatação conduz à próxima seção, em que se discorre sobre os fundamentos da sociedade do controle em Foucault e Deleuze.

Sociedade do controle: fundamentos e perspectivas teóricas - fundamentos conceituais da sociedade disciplinar à sociedade do controle

Para compreender as políticas de formação inicial docente no presente, à luz do conceito de sociedade do controle, é necessário retomar os fundamentos da passagem da sociedade disciplinar à sociedade do controle. Em *Vigiar e punir*, Foucault (2014) descreve as instituições modernas, exemplificando escola, prisão, fábrica, hospital e quartel como dispositivos de confinamento e organização dos corpos articulados por uma tecnologia de poder baseada na vigilância, no exame e na normalização. Por conseguinte, essa sociedade disciplinar cria sujeitos dóceis e úteis, capazes de se ajustar às normas e de responder aos mecanismos de autoridade.

A disciplina, para Foucault (2014), não reduz a força dos corpos; ao contrário, torna-a mais eficaz, organizando-a em torno de finalidades específicas. Um corpo disciplinado é um corpo produtivo, treinado para funcionar segundo regras de eficiência e controle (Santos e Silva, 2023).

Deleuze (1992), ao revisitar Foucault, afirma que a sociedade disciplinar não desapareceu, mas se tornou insuficiente diante das transformações do capitalismo contemporâneo. Surge, então, a sociedade do controle, caracterizada pela modulação contínua, pela gestão permanente e pelo monitoramento ilimitado. Enquanto a disciplina operava por espaços fechados, o controle opera por fluxos; enquanto a disciplina confinava, o controle libera para melhor capturar; enquanto a disciplina moldava, o controle modula. Nesse contexto, o sujeito do controle não é mais o aluno dócil, mas o aluno flexível; não é o trabalhador estável, mas o trabalhador empreendedor de si.

Anota-se, ainda, que nesse regime, as instituições se tornam menos relevantes do que os dispositivos de controle: cartões magnéticos, senhas, plataformas digitais, mecanismos de avaliação permanente, algoritmos (Deleuze, 1992). O professor torna-se gestor de si, monitor de

suas práticas, analisador de desempenho, ajustando-se continuamente às exigências externas à escola (Oliveira; Caldeira, 2025).

Cumpra tão somente registrar que o *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle aprofunda essa análise, ao mostrar como a vida se torna objeto de modulação permanente. O sujeito é constituído como *divíduo*, fragmento de dados que circula em redes, permanentemente avaliado. Essa modulação contínua caracteriza o controle como forma de poder mais sutil e eficaz do que a disciplina (Deleuze, 1992).

É no interior desse quadro conceitual que se tornam inteligíveis os desdobramentos da sociedade do controle no campo educacional. Nesse contexto, o professor passa a ser capturado por dispositivos de gestão e padronização que orientam a formação e sua atuação profissional. Conforme apontam Oliveira e Caldeira (2025), o docente tende a assumir a posição de gestor de si, monitorando continuamente suas práticas, analisando desempenhos e ajustando-se às exigências externas à escola.

A consequência desse movimento, como observa Gallo (2025), é a intensificação do adestramento subjetivo. No campo da docência, esse processo implica o risco de esvaziamento da potência inventiva do trabalho educativo. Como afirma Gallo (2017), a docência corre o risco de tornar-se mera operação técnica, quando se submete integralmente à lógica do controle. Currículos rígidos e metodologias preestabelecidas limitam a criatividade pedagógica, ao definir previamente o que deve ser ensinado e como o conhecimento deve ser adquirido. Nesse enquadramento, o professor tende a ser transformado em operador de processos avaliativos, com sua atuação alinhada a parâmetros externos e objetivos de desempenho mensuráveis.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, tendo como aporte teórico os autores críticos, é possível afirmar que os dispositivos de formação inicial e continuada, como cursos, programas de capacitação e materiais orientativos, também reproduzem essa lógica. A (con) formação docente orienta o professor a internalizar normas, objetivos e critérios previamente definidos, moldando escolhas pedagógicas e concepções de ensinar. Ao mesmo tempo, metodologias baseadas em competências e habilidades fragmentadas consolidam a visão instrumental do conhecimento, em que ensinar e avaliar tornam-se operações técnicas. Dessa forma, a docência é progressivamente subordinada a redes de controle que atravessam currículo, avaliação e gestão educacional, reduzindo o espaço para reflexão crítica e inovação pedagógica.

Ao mesmo tempo em que produz sujeitos governáveis e ajustáveis, a instituição escolar segue sendo espaço atravessado por disputas, tensões e práticas que escapam ao controle (Gallo, 2025).

É justamente nessas *brechas*, ou seja, nos gestos cotidianos, nas invenções pedagógicas, nos modos de habitar a docência e de significar o trabalho educativo que surgem as possibilidades de resistência. Compreender os mecanismos de captura que incidem sobre professores e estudantes constitui, portanto, condição necessária para analisar, na seção seguinte, como a educação pode afirmar potências outras e reinventar-se como campo de criação, crítica e insurgência no interior da própria sociedade do controle.

Educação e resistência diante dos dispositivos de controle: fundamentos teóricos da resistência na sociedade do controle

A constatação de que os dispositivos de controle modulam, de maneira intensa, a formação e a prática docente, suscita a questão fundamental: há possibilidades de resistência na sociedade do controle? Essa pergunta, que atravessa tanto o pensamento pós-estruturalista quanto os estudos foucaultianos, orienta esta seção do trabalho. Embora o neoliberalismo opere como racionalidade difusa e capilar, organizando práticas, discursos e subjetividades, como mostram Dardot e Laval (2016), ao caracterizarem a nova razão do mundo, esses mesmos mecanismos podem ser tensionados, subvertidos ou atravessados por linhas de fuga. A escola, nesse sentido, não é apenas aparelho de captura, mas pode ser também campo de disputas, de invenções e de resistências micropolíticas.

Um dos aportes mais significativos para pensar a resistência no cotidiano escolar vem de Gallo (2002), cuja leitura de Foucault, Deleuze e Guattari sustenta a noção de que a docência não se reduz às racionalidades técnico-performativas predominantes nos discursos de gestão, qualidade e *accountability*.

É nesse contexto que a noção de educação menor ganha relevância. Inspirada na literatura menor de Kafka, reinterpretada por Deleuze e Guattari (1995), Gallo (2002) propõe a educação que se faz *nas brechas*, nos intervalos do currículo, entre o carpete e o taco, ou seja, nos desvios do planejado. A educação menor não é aquela que substitui os grandes sistemas, mas a que opera contra eles, infiltrando-se no cotidiano e instaurando práticas que desafiam a lógica da eficiência, mensurabilidade e performatividade.

Ao invés de assumir a docência como técnica ou cumprimento de metas, a educação menor afirma a dimensão criadora do trabalho docente, apoiando-se em gestos singulares, na atenção ao encontro, na escuta sensível e na capacidade de reinventar o que deveria ser apenas repetido. Trata-se de uma ação que não se realiza como oposição frontal ao sistema, mas como dobra, como criação de margens em meio aos dispositivos que buscam capturar, controlar e regular o fazer pedagógico.

Como enfatiza o autor, essa educação abre-se ao imprevisto, ao acontecimento e ao que escapa às lógicas de controle; ela surge exatamente nos espaços em que o professor exerce sua potência inventiva, afirmando modos outros de ensinar e aprender, apesar, e muitas vezes a partir dos próprios mecanismos que o atravessam (Gallo, 2002).

À luz dos fundamentos teóricos até aqui expostos, no campo educacional, esse movimento implica evidenciar os limites da figura do professor meramente técnico, operador de conteúdos, e afirmar a docência como criação, transformação. Jardim e Almeida (2021) reforçam esse argumento, ao discutir o devir-mestre como gesto de invenção, deslocamento e abertura a novos modos de existir. Para esses autores, resistir não é opor-se frontalmente ao controle, mas constituir práticas que escapam e se desviam de sua lógica.

No interior da sociedade do controle, tal como descrita por Deleuze (1992), os dispositivos não operam por confinamento, mas por modulação infundável. As metas, as rubricas, a BNCC (Brasil, 2018), a intensificação das políticas de *accountability* e os mecanismos de mensuração de desempenho produzem sujeitos permanentemente convocados à autogestão, à autovigilância e ao autoaperfeiçoamento.

Como já apontado, diversos autores das políticas educacionais têm demonstrado que esses dispositivos de controle não são fenômenos isolados, mas parte de uma teia mais ampla de reformas estruturadas por instituições internacionais como Unesco, OCDE, Banco Mundial e Cepal. As análises de Mendes (2024), Mascia e Azeredo (2025), Silva Júnior (2023) e Souza e Alves (2025), por exemplo, destacam como tais organismos configuram padrões de governança educacional marcados pela eficiência, pela mensurabilidade e pela gestão por resultados. Esse modelo, longe de ser neutro, redefine o papel do professor, a função da escola e a própria noção de formação docente, como demonstram Hora Filho (2025) e Lima *et al.* (2025).

Mesmo assim, a resistência desponta. Como apontam Peroni, Caetano e Lima (2021), as políticas neoliberais e neoconservadoras não operam sem contradições. As escolas, marcadas

por desigualdades e disputas históricas, tornam-se lugares onde o gerencialismo convive com práticas solidárias, comunitárias e criativas. Em muitas redes públicas, como mostram Fritsch, Lima e Pasinato (2023) e Silva (2023), há confrontos diretos entre lógicas de mercado e práticas pedagógicas emancipadoras que se afirmam no cotidiano dos docentes.

Por sua vez, a dimensão subjetiva da resistência também é tematizada por autores como Ferreira (2022), que destaca a tensão entre a *pedagogia da autonomia* e as racionalidades neoliberais. Para a mencionada autora, o educador resiste quando insiste em afirmar a autonomia crítica em um contexto que demanda adaptação, flexibilidade e empreendedorismo de si.

Da mesma forma, Gontijo e Echeverría (2023) mostram como os processos de empresariamento da educação podem ser problematizados e subvertidos no ensino escolar, quando professores criam abordagens investigativas que escapam do currículo padronizado.

Resta claro, portanto, que a resistência na sociedade do controle se inscreve nos pequenos gestos que desafiam a lógica da captura, nas práticas pedagógicas que afirmam a vida e que abrem espaço para o novo. É a força micropolítica do professor que inventa modos singulares de ensinar, que escuta os estudantes, que produz encontros e afetos, que dobra o currículo e cria margens de liberdade nos interstícios dos dispositivos.

Conclusão

Buscou-se, ao longo deste estudo, refletir sobre a articulação entre sociedade do controle, racionalidade neoliberal e políticas contemporâneas de formação inicial docente no Brasil. Ao retomar o problema de pesquisa (de que forma as políticas contemporâneas de formação inicial de professores, alinhadas à racionalidade neoliberal e aos dispositivos próprios das sociedades de controle, contribuem para formar subjetividades docentes ajustadas às demandas de produtividade, flexibilidade e desempenho?), verificou-se que o campo educacional, especialmente no âmbito da formação inicial docente, tem sido progressivamente atravessado por dispositivos normativos e gerenciais que reconfiguraram o trabalho docente e os modos de subjetivação.

Observou-se que as diretrizes de organismos multilaterais, como Unesco, OCDE, Banco Mundial e Cepal disseminaram a concepção de educação alinhada às metas globais de

desempenho, inovação e produtividade, naturalizando o modelo de professor flexível, competente, tecnicamente treinado e permanentemente responsabilizado, controlado. As políticas nacionais, ao incorporarem tais recomendações, como evidenciado no Decreto nº 8.752/2016 (Brasil, 2016), na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), reforçaram essa tendência, ao estruturar a formação docente sob parâmetros que privilegiam competências instrumentais e práticas pedagógicas alinhadas à lógica gerencial.

Desse modo, constatou-se que a formação docente passou a ocupar papel de relevo na engrenagem do controle, funcionando como dispositivo de modulação normativa em que o professor é convocado a governar-se segundo critérios de eficiência, competitividade e autocontrole.

Nesse contexto, a leitura de Foucault (2014) e Deleuze (1992) permitiu compreender que tais políticas não operam apenas no plano institucional, mas incidem diretamente sobre a constituição dos sujeitos, modulando condutas e organizando modos de existir. Foucault (2014) mostrou como a disciplina molda corpos dóceis e úteis, enquanto Deleuze (1992) evidenciou que a sociedade do controle deslocou as técnicas do confinamento para formas difusas, contínuas e incorporadas de modulação.

Como argumenta Gallo (2017), esse deslocamento produz docentes que não são apenas regulados externamente, mas que passam a administrar a si mesmos por meio de práticas de autoavaliação, responsabilização e ajustamento permanente às demandas externas.

Todavia, também se verificou que esse panorama não esgota a potência da escola e da formação docente. Embora atravessada por mecanismos de controle, a escola pode ser um espaço permeado por contradições, disputas, resistências e invenções. O conceito de *devir*, oriundo da filosofia de Deleuze e Guattari (1995), sustenta a compreensão de que o controle nunca é total, e que há sempre frestas por onde surgem novas subjetividades, novos modos de ensinar e aprender, novas formas de se formar e estar no mundo.

A noção de educação menor, desenvolvida por Gallo (2002), mostrou-se fundamental para compreender essas brechas. A educação menor não se opõe frontalmente ao sistema; ao contrário, infiltra-se nele, tensionando suas normativas por meio de práticas cotidianas, como um gesto inventivo, um encontro transformador, um currículo que se dobra ao inesperado, uma sala de aula que cria mundos ao invés de apenas reproduzir prescrições subjetivas. Trata-se de

uma política do cotidiano, uma resistência imanente que se exerce na micropolítica dos afetos, dos corpos e das relações.

Gallo (2012) ampliou essa perspectiva, ao trazer a aprendizagem como experiência, como acontecimento e como transformação subjetiva. Aprender de fato é abrir-se ao risco de viver, e tal abertura é radicalmente incompatível com a lógica da performatividade que orienta as políticas de controle. Em outras palavras, viu-se que o ato de aprender não se reduz à aquisição de competências, mas implica deslocamento, encontro e desestabilização de si. A docência, enquanto relação, também é movimento, fluxo, aposta no incerto.

Por esse caminho, conclui-se que a escola não deve ser compreendida como aparelho de captura, mas como território em disputa onde coexistem forças de controle e forças de resistência. Sempre há um resto, uma sobra, uma potência que escapa. E é nesse espaço do que escapa que se abre a tarefa ética e política da docência, que é inventar formas de existir que não se deixem capturar totalmente pela racionalidade neoliberal.

Portanto, conclui-se que, ainda que a sociedade do controle opere por meio de uma modulação constante e da tentativa de capturar as subjetividades em fluxos de produtividade neoliberal, a educação permanece como campo de forças capaz de traçar linhas de fuga. Reconhecer as fissuras nos mecanismos de controle e nas malhas da vigilância contínua é o que permite transmutar a sala de aula em um espaço de resistência. Ao habitar as contradições do sistema, a prática docente deixa de ser mera engrenagem de conformação para se tornar ato de criação, capaz de instaurar devires-revolucionários, afirmar a potência da vida e desestratificar o presente em direção a novas formas de existência.

Referências

- AFONSO, Almerindo. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJdyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2026.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2015, p. 25-54.
- BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/5042>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular – BNCC: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 nov. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Giles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Júnior e Alberto Alonso Munhoz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995. disponível em: <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/deleuze-gilles-guattari-fecc81lix-o-que-ecc81-a-filosofia.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

FERREIRA, Elenice. (Neo) liberalismo e educação: reflexões sobre o papel do educador e a “pedagogia da autonomia”. *@rquivo Brasileiro de educação*, v. 10, n. 19, p. 212-233, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/30496>. Acesso em: 19 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRITSCH, Rosangela; LIMA, Ruv D'Oliveira; PAZINATTO, Darciel. Gestão pública e governança: a relação heterárquica entre o público e o privado na educação profissional brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 64, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://ojs.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/464>. Acesso em: 19 nov. 2025.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso De Educação Básica – COEB: aprendizagem e currículo, 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: COEB, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

GALLO, Sílvia. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar Em Revista*, n. 66, p. 77-94, 2017. disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nmfrqjv8p8mrgzbb3j7bhxm/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2025.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002. disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 19 nov. 2025.

GALLO, Sílvio. Foucault, filósofo: elementos para pensar a educação. *Revista Ideação*, v. 1, n. 51, p. 09-20, 2025. Disponível em: <https://ojs3.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/11831>. Acesso em: 19 nov. 2025.

GONTIJO, Matheus C.; ECHEVERRÍA, Agustina R. O empresariamento da educação no marco das contrarreformas educacionais e suas implicações na formação docente e no ensino de ciências. *Revista Da Sociedade Brasileira De Ensino De Química*, v. 4, n. 1, p. e042314-e042314, 2023. Disponível em: <https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/130>. Acesso em: 19 nov. 2025.

HORA FILHO, Edmilton A. Políticas públicas da formação docente inicial e continuada: análise das diretrizes legais e dos desafios na educação básica. *Revista colombiana de ciências e humanidades (REHCOL)*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2025. Disponível em: <https://rehcol.com/index.php/rehcol/article/view/67>. Acesso em: 20 nov. 2025.

JARDIM, Alex Fabiano; ALMEIDA, Michele Martins de. Deleuze/Guattari/Artaud: devir-revolucionário e biopotência-por um outramento das forças intensivas de uma contrafilosofia. *Linha Mestra*, v. 15, n. 44, p. 55-62, 2021. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/671>. Acesso em: 19 nov. 2025.

Lima, Claudiany Silva Leite et al. A formação docente frente às exigências da BNCC na escola pública brasileira. *Aracê*, v. 7, n. 7, p. 40271-40284, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-293>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6806>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MASCIA, Marcia Aparecida Amador; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva. Discurso e sujeito na agenda 2030 para a educação: implicações para as políticas educacionais no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 33, 2025. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8921>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MENDES, Lavínia de Sousa Almeida. Banco mundial e educação neoliberal: análise do relatório “educação: um tesouro a descobrir” (Brasil, 2010). *Cadernos de pós-graduação*, v. 23, n. 2, p. 165-176, 2024. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/26583>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MONTEIRO, Leonardo H. (In) disciplina e visibilidade: considerações sobre ambiguidades e tensões no ambiente escolar. *Revista Teias*, v.23 n. 68, p. 176-192, jan./mar 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000100176&script=sci_arttext. Acesso em: 5 ago.26.

MORAES, Antônio Luiz de. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. 2008. 245 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Luterana Do Brasil, Canoas, 2008.

MOREIRA, Marcelo Ricardo *et al.* Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da resolução CNE/CP 02/2019. *Revista Nova Paideia*-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 4, n. 3, p. 353-364, 2022. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/riep/article/view/168>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*: entre a cultura e a política. Lisboa: Porto editora, 2019.

OLIVEIRA, Danilo de Araújo; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Foucault, Deleuze e Derrida curriculistas?": pensamento pós estruturalista e a pesquisa em currículo. *Revista Espaço do currículo*, v. 18, n. 2, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/75855>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de políticas educacionais*. São Paulo, SP. vol. 15, n. 36, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259090>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PIRES, Iuri Bruno Satel Araújo; ARANTES, Giovanna Carvalho; RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo. In: RODRIGUES, Lara Cristina Evaristo; SILVA, Lázara Cristina Da (Org.). *Educação e políticas curriculares*: em foco a BNCC [livro eletrônico]. Uberlândia, MG: Regência E Arte Editora, 2023. p. 49-67. Disponível em: https://www.academia.edu/download/121093635/ebook_educacao_e_politicas_curriculares_em_foco_a_bncc.pdf#page=50. Acesso em: 20 nov. 2025.

QUINO. *Mafalda no jardim de infância*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

REIS, Michele; FREITAS, Gleissiano; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias B. Vigilância e controle disciplinar na escola: reflexões a partir de Foucault. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 15, n. 28, p. 135–150, 2025. DOI: 10.33871/22386084.2025.15.28.135-150. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/10438>. Acesso em: 5 ago. 2026.

SANTOS, Poliana Coelho; SILVA, Cristiano Dias. O poder e liberdade: novas práticas de ensino de filosofia para pensar a educação em Michel Foucault. *Seminário De Pós-Graduação do IF Sertão/PE*, v. 4, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsertaope.edu.br/ojs2/index.php/sepog/article/view/2107>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, Grazielle Miranda. *A pedagogia social do Instituto Ayrton Senna e as nuances do gerencialismo na rede municipal de educação de Feira De Santana (2016- 2020)*, 2023. 155 f. Dissertação (mestrado) - Programa De Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual De Feira De Santana, Feira De Santana.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. Unesco e a formação docente: orientações/recomendações do Oreal para as políticas educacionais na América Latina e Caribe.

Revista Cocar, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7603>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SOUZA, Aline gomes de; ALVES, João Paulo Da Conceição. Políticas públicas educacionais no Brasil: a influência da OCDE no ensino médio brasileiro. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 14, n. 4, p. e1919-e1919, 2025. Disponível em: <https://journalppc.com/rppc/article/view/1919>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SOUZA, Graziela Ferreira de. As políticas de formação docente: retrocessos e resistências. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20557>. Acesso em: 02 dez. 2025.

TOMÁS, Débora Nogueira; BISTAFFA, Vanilda Divina Almério; PRADO, Ana Carla Galanti Do; ARMANI, Camily Carvalho. A política de formação de professores: desafios e possibilidades. *Revista Delos*, Curitiba, v. 18, n. 66, p. 01-14, 2025. Acesso em: 02 dez. 2025. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4595?utm_source=chatgpt.com. acesso em: 02 dez. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Ademir Henrique Manfré. Doutor em educação pela Universidade Estadual Paulista/Unesp. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista/Unoeste. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Políticas educacionais e Democracia (EPED).

Contribuição de autoria: organização dos dados, levantamento bibliográfico, análise e interpretação dos dados, redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559786704613672>.

Welton Rodrigues de Souza. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Políticas educacionais e Democracia (EPED).

Contribuição de autoria: organização dos dados, levantamento bibliográfico, interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2632832859120465>.

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este estudo não envolveu a participação de seres humanos e, portanto, não houve aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Em conformidade com as recentes discussões sobre integridade acadêmica e transparência científica, os autores declaram que não houve o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), como modelos de linguagem de grande escala (LLMs) ou geradores de análise de dados, ou concepção intelectual deste manuscrito.

AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa concedida.

Submetido: 26.12.2025

Aprovado: 22.08.2026

Publicado: 21.10.2026