



Tecnologias digitais e formas de subjetivação: uma cartografia da trajetória de uma formadora de professores

Digital technologies and forms of subjectivation: a cartography of a teacher educator's trajectory

Tecnologías digitales y formas de subjetivación: una cartografía de la trayectoria de una formadora de docentes

Fernanda Monteiro Rigue¹



<https://orcid.org/0000-0003-2403-7513>

Resumo: Este estudo investiga os impactos das tecnologias digitais na produção da subjetividade de uma professora formadora. Pelo método cartográfico, acompanha formas de subjetivação em sua trajetória escolar e acadêmica, analisando atravessamentos tecnológicos desde o contato inicial com computadores até a racionalidade neoliberal na docência contemporânea. Os resultados indicam que, embora a digitalização, a plataformização e a cultura do desempenho tendam a automatizar e exaurir os corpos docente e estudantil, via autoexigência e datificação do trabalho, é possível produzir outros regimes e subjetividades. Conclui-se que práticas como a elaboração artesanal de portfólios e o investimento em encontros presenciais funcionam como gestos micropolíticos de resistência. Tais ações são capazes de abrir brechas nos dispositivos educativos molares e cultivar novas relações na formação universitária.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Subjetividade Docente. Cartografia. Formação de Professores. Racionalidade Neoliberal.

Abstract: This study investigates the impacts of digital technologies on the production of subjectivity of a teacher educator. Using the cartographic method, it tracks forms of subjectivation throughout her school and academic trajectory, analyzing technological intersections from early contact with computers to neoliberal rationality in contemporary teaching. The results indicate that, although digitalization, platformization, and the culture of performance tend to automate and exhaust teaching and student bodies, through self-demand and work datafication, it is possible to produce other regimes and subjectivities. It concludes that practices such as the artisanal development of portfolios and investment in face-to-face encounters function as micropolitical gestures of resistance. Such actions are capable of opening cracks in molar educational devices and cultivating new relationships in university education.

Keywords: Digital Technologies. Teacher Subjectivity. Cartography. Teacher Training. Neoliberal Rationality.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta dos cursos de Química (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). E-mail: fernandarigue@ufu.br

Resumen: Este estudio investiga los impactos de las tecnologías digitales en la producción de la subjetividad de una profesora formadora. Mediante el método cartográfico, acompaña procesos de subjetivación en su trayectoria escolar y académica, analizando atravesamientos de las tecnologías digitales desde el contacto inicial con computadoras hasta la racionalidad neoliberal en la docencia contemporánea. Los resultados indican que, aunque la digitalización, la plataformización y la cultura del desempeño tienden a automatizar y agotar los cuerpos docente y estudiantil vía la autoexigencia y la datificación del trabajo, es posible producir otros regímenes y subjetividades. Se concluye que prácticas como la elaboración artesanal de portafolios y la inversión en encuentros presenciales funcionan como gestos micropolíticos de resistencia. Tales acciones son capaces de abrir brechas en los dispositivos educativos molares y cultivar nuevas relaciones en la formación universitaria.

Palabras clave: Tecnologías Digitales. Subjetividad Docente. Cartografía. Formación de Profesores. Racionalidad Neoliberal.

Introdução

Vivemos na época das tecnologias digitais, que consistem em ferramentas, sistemas e dispositivos responsáveis por processar, armazenar e transmitir dados eletronicamente. O que antes era analógico adquiriu, agora, um formato digital; desde os computadores e a rede de internet até os smartphones, essas tecnologias passaram a integrar a nossa vida contemporânea. Não é novidade que boa parte das nossas atividades diárias as envolve: desde a comunicação por aplicativos (e-mails, redes sociais, entre outros), passando pelo trabalho e pelo estudo (com elaboração de textos, reuniões on-line e ambientes virtuais de aprendizagem), até o acesso a informações, serviços financeiros, entretenimento (jogos, séries e filmes), mobilidade (aplicativos de transporte e mapas), compras e bem-estar (sistemas de monitoramento e acesso a exames).

Nossos modos de viver têm acontecido e sido ditados sob a égide das tecnologias digitais, tanto na esfera pessoal quanto na profissional. No que se refere à educação escolar, o pesquisador Gustavo Herrera-Urizar (2025) afirma que as racionalidades tecnológicas neoliberalizadas operam como um modo de governar e organizar a vida, e não apenas como meras ferramentas que 'decidimos' utilizar. De modo geral, o que está em jogo não é o uso das ferramentas tecnológicas, mas a submissão da experiência educativa a uma racionalidade tecnológica que governa o sujeito.

A escola tem, de modo geral, se alinhado aos preceitos modernos e antropocentros de formação, nos quais a transmissão de conteúdos científicos historicamente elaborados predomina. Tim Ingold (2020) argumenta que a educação, em um 'sentido forte', visa à elevação da criança, por exemplo, de um estado original ingênuo para a libertação na vida adulta. Tal noção de emancipação divide intelectos inferiores de superiores, o que amplia as desigualdades sociais. Para Ingold (2020), a educação em um 'sentido fraco' não consiste em seguir e implementar protocolos que imunizam e libertam; ao contrário, é expor-se ao conhecer e ao desejo, mantendo-se atento aos acontecimentos. Trata-se de um processo educacional que admite variações minoritárias, as quais rompem com as ilusões estruturais da 'educação forte'.

A racionalidade neoliberal tem orientado os dispositivos educativos e, por consequência, as tecnologias digitais que adentram os espaços de formação escolar e universitária. Byung-Chul Han (2022) considera que a digitalização descoisifica e desincorpora o mundo, uma vez que fragmenta a vida, armazena uma infinidade de memórias, conhecimentos e fatos que se transformam, irrestritamente, em excesso de informações. Tais informações são, para ele, 'não coisas' impalpáveis e intangíveis que, hoje, determinam o mundo da vida. Como tsunamis de informações, colocam “[...] o próprio sistema cognitivo em desassossego” (Han, 2022, p. 13), intoxicando os corpos de dados e transformando as coisas em infômatos (atores do processamento de dados).

Por essa razão, tais ferramentas não podem ser consideradas neutras, já que atendem a demandas estratégicas de governo da própria vida, como o controle e a eficiência técnica, a partir das exigências do mercado, já que são disponíveis e controláveis (Herrera-Urizar, 2025). Ao percebê-las presentes nos espaços escolares e universitários, como em todas as esferas da vida social, torna-se relevante tensionar seus atravessamentos nos corpos que ali habitam, visto que a educação escolarizada é, também, um espaço de configuração de subjetividades (Herrera-Urizar, 2025).

O presente estudo objetiva atentar para os impactos das tecnologias digitais na configuração da subjetividade docente. Para tanto, cartografa como as tecnologias digitais atravessam a produção de subjetividades a partir de circunstâncias e acontecimentos que marcam a história de vida de uma formadora de professores e professoras. De modo geral, o exercício da escrita acompanha essa trajetória docente em diferentes momentos: antes, durante e após a sua formação inicial em Licenciatura em Química. Entrelaçam-se aqui, portanto, os enunciados que emergiram nas últimas duas décadas e que incidem sobre a escola e a formação docente, agenciando formas de subjetivação que atingem tanto a formação docente (inicial e continuada) quanto a atividade pedagógica nas instituições de ensino.

Inspirações teóricas

Nossas salas de aula no Brasil têm sido fortemente afetadas pelas tendências neoliberais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por exemplo, possui forte influência de instituições privadas em sua elaboração, o que representa a predominância destas na estruturação de políticas e currículos no país (Vasconcelos; Magalhães; Martinelli, 2021). Na BNCC, o que impera é uma formação voltada para os interesses do mercado de trabalho, além da “[...] predominância de teorias fenomenológicas que produzem o individualismo, o conhecimento acrítico e a-histórico” (Vasconcelos; Magalhães; Martinelli, 2021, p. 15). A competitividade é aguçada, uma vez que as liberdades individuais são incentivadas em detrimento dos direitos sociais, marca central do neoliberalismo. Tudo isso contribui para as crenças de meritocracia e desempenho, atreladas à

positivação do mundo como marcas subjetivadoras dos regimes de verdade contemporâneos (Foucault, 2025), pelos quais os indivíduos se tornam 'sujeitos' nesta época.

Byung-Chul Han (2017) escreve que o imperativo do desempenho é o novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho. Para ele, os enunciados da positividade do poder são mais eficientes que a negatividade do dever das sociedades disciplinares, teorizadas por Michel Foucault, pois a positivação do mundo "[...] faz surgir novas formas de violência (...) a violência neural (...) escapa de toda ótica imunológica, pois não tem negatividade. A violência da positividade não é privativa, mas saturante; não excludente, mas exaustiva. Por isso, é inacessível a uma percepção direta" (Han, 2017, p. 19-20).

O tempo em que vivemos, capilarizado pelas forças neoliberais, encontra nas tecnologias digitais um meio para positivar o mundo: fazer fluir uma liberdade coercitiva. "Sentimo-nos livres mesmo sendo completamente explorados, monitorados e controlados. Em um sistema que explora a liberdade, não se forma resistência. A dominação se completa [...] com a liberdade" (Han, 2022, p. 51). O próprio Ivan Illich (1973, p. 77) já sinalizava esse mundo "[...] onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem". Na mesma linha, John Pfeiffer (1971) considerou que os sistemas de rastreamento e acompanhamento de estudantes e docentes, tornados possíveis por meio de computadores e, como vemos hoje, pelas plataformas, carregam consigo uma forma de instrução que totaliza pela individualização de todos e cada um, em qualquer lugar. O rastreamento, portanto, opera como uma tática de uniformização e conformismo dos sujeitos.

A grande questão das tecnologias digitais em nossas vidas (e de toda a sua racionalidade) é que elas parecem tornar tudo acessível e positivo o tempo inteiro, inclusive na rotina da escola e do trabalho docente. Torna-se possível aprender em casa ou no intervalo, planejar aulas aos sábados e responder a dúvidas de pais ou responsáveis por aplicativos de mensagens instantâneas em qualquer hora ou local. Por sua vez, essa mesma positivação contribui para a produção de cansaço e esgotamento mental, visto que o excesso de velocidade e o cumprimento exaustivo de multitarefas geram seres humanos cada vez mais inquietos, hiperativos e hiperconectados, voltados à produção incessante de dados e conteúdos para as plataformas. Um mundo produtivo conforme as sinalizações do mercado neoliberal. Instaure-se um tempo de trabalho total (Han, 2017), que nunca cessa e mantém o docente e a docente, independente da área do conhecimento, em permanente estado de alerta e dedicação de tempo prolongada (Han, 2022).

Han (2017) afirma que o sofrimento psíquico e o esgotamento mental vividos na sociedade contemporânea decorrem do modo de vida neoliberal. Trata-se de uma existência quantificável e pautada no rendimento que adentra os currículos escolares, como no caso da BNCC (Brasil, 2017). Discursos que propagam supostas liberdades de escolha, inovação e flexibilidade estão presentes nesse

documento, contribuindo, na prática, para que o sujeito se torne um ‘empresário de si mesmo’ e incentivando uma cultura do rendimento e da eficiência, tão cara para a racionalidade tecnológica (Herrera-Urizar, 2025). Isso se materializa na rotina de diários, listas de frequência e planejamentos on-line utilizados para o monitoramento e a avaliação permanente do desempenho. Tais dispositivos ritualizam práticas formativas que atingem, especialmente, professores e professoras nas escolas e universidades; o fenômeno também alcança os/as estudantes, reduzindo os processos educacionais a meros resultados e/ou dados a serem lançados nos sistemas informatizados e interconectados.

As tecnologias digitais, portanto, são um dispositivo que “[...] articula práticas, saberes, infraestruturas e métricas, reordenando critérios de verdade pedagógica e modelando expectativas de conduta” (Herrera-Urizar, 2025, p. 230, tradução própria). Fato que corrobora para a produção de subjetividades baseadas na lógica da autoexigência e do desempenho, como sinaliza Herrera-Urizar (2025) e Han (2017), ampliando metas de produtividade e descolando docentes de discussões formativas e éticas tão caras e potentes para a formação de seres pensantes e tensionadores (Herrera-Urizar, 2025). Um regime neoliberal chamado de *smart*, que não nos torna obedientes, mas sim, dependentes e viciados, já que somos incentivados a comunicar, compartilhar, expor nossas opiniões, informações, preferências, necessidades e desejos (Han, 2022).

Guilherme Corrêa (2006) aponta que nossa sociedade opera dentro de um selo/espectro comunicacional, já que qualquer produto captura, registra dados do evento comunicacional. Para ele, a comunicação preenche tudo e o excesso de informações “[...] nos impede o vazio, o silêncio. Ocupados o tempo todo pelo comunicacional, quando nos encontramos com outras pessoas, quando intensidades outras podem ser desfrutadas, nos atemos a trocar mensagens. Conversamos verdadeiros textos escritos” (Corrêa, 2006, p. 166). Essa dinâmica é fundada na lógica de “[...] submeter todos os povos a uma mesma programação, ou mesmo a várias, todas limitadas ao espectro comunicacional. Tudo o que é veiculado é informação”². A escola, nessa perspectiva, não está fora desse cenário ao lidar com as tecnologias comunicacionais, já que acaba por favorecer “[...] a passividade dos corpos e do pensamento, ou melhor, na medida em que oferecem às potências do pensar um campo de ação restrito ao comunicacional” (Corrêa, 2006, p. 166).

O mesmo acontece no Brasil em termos de formação de professores e professoras com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação

² O autor ainda aponta que “As agências que operam essas transformações e que oferecem esses produtos a toda humanidade são os donos dos sentidos com que esses produtos aparecem. É somente após um tratamento pedagógico parametrizando e controlando os efeitos das mensagens transmitidas, que estas são postas à livre interpretação da assistência” (Corrêa, 2006, p. 88).

Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020). Ambas as BNCs da formação favorecem um ideário reprodutivista da BNCC (Brasil, 2017), já que buscam reiterar os interesses neoliberais de produção de mão de obra. Além disso, provocam uma cisão entre episteme e ontologia, ao reduzirem a atividade docente à de um mero ‘fazedor’ alienado, emissor de informações por meio da comunicação (Corrêa, 2006), enquanto impera uma política privatista sobre a escola pública (Ximenes; Melo, 2022). Trata-se de uma visão utilitarista que aliena e despotencializa o caráter criativo e inventivo do trabalho docente (Rigue; Corrêa, 2026).

Os regimes de verdade contemporâneos, presentes na escola e na universidade enquanto dispositivos, têm apontado nessa direção, favorecendo a produção de subjetividades inscritas nessa mesma perspectiva. Contudo, como afirma Herrera-Urizar (2025, p. 105, tradução própria), “[...] esses marcos nunca resultam totalizantes: ali onde operam os dispositivos também se abrem fissuras que possibilitam processos de resistência e a emergência de novas formas de subjetivação”. Ao mesmo tempo que as plataformas digitais têm sido utilizadas para a vigilância e a mercantilização de dados, com a possibilidade de rastreamento de ações e atividades (de estudantes e professores/as), elas também podem agir em prol do ativismo e da construção de redes autônomas de conhecimentos - individuais e/ou coletivas (Herrera-Urizar, 2025). Ações que buscam subverter a lógica da plataformização e do uso irrestrito das tecnologias digitais, pela via do tensionamento e problematização da sua implementação indiscriminada nas atividades pedagógicas, a partir de premissas éticas, estéticas e políticas. Espaços de invenção que cultivem novas relações entre educação, tecnologia e subjetividade (Herrera-Urizar, 2025). É nesse sentido que este escrito toma corpo, com vistas a seguir as pistas que marcam o corpo de uma docente constituído em meio aos regimes de verdade propagados na escola e na universidade, nas últimas décadas, no que diz respeito às tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, instaurar possíveis em meio à sua égide.

Metodologia

Este trabalho³ segue as premissas do método cartográfico, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011). Segundo os autores, a cartografia é uma importante aliada na direção de acompanhar processos de pesquisa no campo das humanidades. Na cartografia, o foco é atentar para os deslocamentos, intensidades e afecções, na medida em que as coisas se movem, os acontecimentos se sucedem, incidem sobre um corpo (Rigue, 2026).

³ Este trabalho contou com o auxílio da inteligência artificial Gemini (Google), em sua versão gratuita, estritamente para fins de correção gramatical, revisão ortográfica e tradução de trechos, mantendo-se a autoria e a responsabilidade pelo conteúdo integral sob a autoria (Brasil, 2026).

Conforme Ribeiro e Costa (2022, p. 12), a cartografia demanda do/a cartógrafo/a um “[...] interesse ativo por tudo que acontece, de modo a não escolher um aspecto em que reparar, mas buscar ter uma impressão do todo – não por isso os detalhes podem ser relevados”. Nesse sentido, a cartografia pulveriza o que se passa, tendo o corpo e as afecções como principal fonte de produção de pensamento. Segundo Romagnoli (2009), a cartografia permite atentar para o coletivo de forças que estão no entorno de uma questão de interesse, permitindo fugir de reducionismos cartesianos. Ao mesmo tempo que o fazer cartográfico diz de um modo de conceber a pesquisa, fugindo de modelos pré-estabelecidos e se interessando pela temática de estudo, “[...] afirmando uma diferença, em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade” (Romagnoli, 2009, p. 169).

Na cartografia, a produção de conhecimento se dá a partir dos perceptos, afetos e sensações no encontro do/a pesquisador/a com o campo de pesquisa, da leitura da realidade, rompendo com a crença que separa sujeito e objeto, teoria e prática (Foucault, 2025). A cartografia, portanto, abre-se para o que afeta a subjetividade, já que se trata de “[...] um sistema complexo e heterogêneo, constituído não só pelo sujeito, mas também pelas relações que ele estabelece. Essas relações denunciam a exterioridade de forças que incidem tanto sobre o pesquisador quanto sobre o objeto de estudo, e atuam rizomaticamente” (Romagnoli, 2009, p. 170).

Nesse sentido, a cartografia permite apresentar as distintas linhas e planos de forças que agem no próprio corpo, acompanhando os processos que marcam as vidas, esses deslocamentos de subjetividade que atuam nos processos de subjetivação (Deleuze; Guattari, 2011). Sabendo disso, a cartografia será elaborada a partir do conceito de tomo-vacúolo (Rigue, 2021), como uma unidade de expansão e intensidade que opera como um nó na trama de um pensamento rizomático. Cada tomo-vacúolo, organizado em diferentes subtítulos do texto, acompanha a trajetória de formação da autora por meio da atualização da memória e a presença para o próprio corpo. Logo, “[...] habitar o território cartográfico situa quem o produz enquanto aprendiz: um aprendiz que escreve e que narra” (Rigue, 2026, p. 6). Trata-se de um fazer escritural que permite o envolvimento de atenção com os processos de subjetivação que habitam a memória do corpo, seguindo as frestas das formas de onde emerge o imprevisível “Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir. Todos esses aspectos caracterizam o funcionamento da atenção do cartógrafo (...)” (Kastrup, 2007, p. 18). Esse processo permite fissurar a própria memória com a percepção, em um trabalho coletivo, de criação e multiplicidade.

Os tomos-vacúolos, de modo independente, não têm o objetivo de representar, totalizar ou simplificar as múltiplas e distintas experiências dos sujeitos com as tecnologias digitais. Pelo contrário, o que está em cena é o interesse em pulverizar e nominar, por meio da sensibilidade ao campo de forças dos acontecimentos de uma vida, seus heterogêneos e microfísicos atravessamentos na

produção de subjetividades. O que está em jogo são as formas de subjetivação das tecnologias digitais em uma vida: a de uma docente nascida na década de 1990, no interior do Estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil (BR)⁴. Trata-se de atravessamentos que também dizem respeito às formas de subjetivação envolvendo as tecnologias digitais de uma época, as quais marcaram outras tantas vidas – “Embora se trate de uma escrita de si, situada na esfera individual da autora deste estudo, ela também é povoada de coletividades” (Rigue, 2026, p. 7).

Cartografia

Tomo-vacúolo I: A escola

Os primeiros contatos que tive com um computador de mesa aconteceram nas aulas de laboratório da escola pública que eu frequentava, no início dos anos 2000. Recordo-me de que o computador branco, com um gabinete enorme, ficava guardado a sete chaves na sala de informática, visto que, na época, era um item extremamente caro e inacessível para muitos. A oportunidade de passar 40 minutos em frente a uma máquina era única; ali, tínhamos a chance de desenhar no *Paint* (um aplicativo de edição gráfica), jogar, digitar textos no *Microsoft Word* (processador de texto) e fazer pesquisas guiadas na internet (o que era mais raro durante o Ensino Fundamental). Fora desse período, a rotina era marcada pelo movimento corporal: brincávamos e corríamos no pátio, jogávamos vôlei e futebol, aproveitávamos a pracinha ou íamos à biblioteca da escola.

No Ensino Médio, as pesquisas em sites indicados pelos/as professores/as tornaram-se mais frequentes, uma vez que as ações pedagógicas de muitos/as deles/as incluíam a necessidade de realizarmos investigações para apresentações em aula, o que incentivava nossas buscas no computador e internet da escola. Nessa época, eu já possuía maior fluência na digitação, visto que, no contraturno, frequentava o laboratório de informática e passava a tarde inteira experimentando a escrita. Meus professores incentivavam esse exercício fundamentados no argumento de que o futuro próximo exigiria tal habilidade; quem não a dominasse estaria, inevitavelmente, fadado ao fracasso. Logo, era importante se tornar ‘fluyente tecnologicamente’.

Ao final do Ensino Médio, ganhei um celular, o que me permitiu fazer ligações e integrar essas novas tecnologias ao meu cotidiano. Esse avanço contrastava com a realidade doméstica: diferentemente da escola, onde os computadores funcionavam bem e o sinal da televisão era estável,

⁴ A pesquisa insere-se nas Ciências Humanas, com ênfase na Educação, sem intervenção, experimentação, coleta de dados, sensíveis e/ou identificáveis fora do espaço da pesquisa. O manuscrito se baseia na experiência autobiográfica da própria autora, por isso, a pesquisa não foi apreciada por um Comitê de Ética.

a TV que tínhamos em casa era de tubo, com um sinal fraco que costumava cair sempre que chovia (e chovia muito). De fato, quando o computador apareceu no ambiente escolar, um novo mundo se abriu.

Tomo-vacúolo II: O primeiro computador

Ao completar 15 anos, ganhei um computador de mesa do meu pai, que trabalhou por muito tempo para comprá-lo com o auxílio financeiro da minha irmã. O aparelho era preto e o gabinete era menor do que o que eu utilizava na escola. Naquela época, não tínhamos acesso à internet 24 horas; utilizávamos a internet discada, que só conseguíamos acessar após a meia-noite.

Em virtude desse presente, passei a utilizar o computador com muito mais frequência. Desenhava muito com o auxílio do *Paint*, já que, com ele, podia apagar, reescrever e colorir sem gastar minhas canetinhas, lápis de cor e borrachas. Também escrevia histórias que, agora, podiam ficar guardadas em pastas criadas na área de trabalho. Algo que não era possível na escola, visto que muitas crianças e adolescentes utilizavam o mesmo computador.

Algumas amigas iam até minha casa para utilizar o computador; ficavam a tarde inteira desenhando e escrevendo. Com o passar dos anos, quando eu tinha aproximadamente 17 anos, conseguimos adquirir um telefone residencial e ter internet disponível 24 horas. Daí em diante, meu tempo livre passou a ser dedicado ao que o computador e a internet me ofereciam. Nele, eu utilizava o *Microsoft Network* (MSN) e as salas de bate-papo do *Yahoo* para me comunicar com pessoas de diferentes partes do mundo. Achava aquilo incrível: imagine conversar com pessoas do mundo inteiro sem precisar sair do lugar! Além disso, eu já tinha um perfil no Orkut, uma rede social na qual conseguia postar fotos, escrever depoimentos e participar de diferentes comunidades.

Tomo-vacúolo III: A faculdade

Ao finalizar o Ensino Médio, um novo momento se iniciou. Prestei processos seletivos para o ingresso em Instituições de Ensino Superior e acabei ingressando no curso de Licenciatura em Química, em um Instituto Federal localizado a 20 km da minha cidade natal.

No primeiro semestre, frequentava as aulas no turno da noite, deslocando-me em um ônibus que me levava e trazia para minha cidade no mesmo dia. Por isso, conseguia realizar os trabalhos da faculdade em casa, utilizando meu computador de mesa. Contudo, a partir do segundo semestre, algumas atividades propostas pelos/as professores/as passaram a demandar que eu levasse o computador para a aula. Como isso não seria possível com um *desktop*, precisei reunir nossas economias para comprar um *notebook* (um computador portátil de fácil transporte). Na época, o preço era muito "salgado", e parcelamos a compra em doze vezes sem juros.

Com o aparelho em mãos, consegui otimizar minha rotina para acompanhar as aulas e realizar as tarefas encaminhadas pelos/as docentes. No Instituto Federal, também tínhamos acesso gratuito à internet via *Wi-Fi*, o que facilitou bastante a realização de pesquisas e a elaboração de trabalhos acadêmicos. Nessa mesma época, eu já possuía um *smartphone*, que permitia o acesso a aplicativos, plataformas educativas e à rede; foi quando o *WhatsApp* chegou, agilizando ainda mais a comunicação com a família e os/as amigos/as. Com ele, era possível enviar mensagens instantâneas utilizando a conexão do campus universitário, sem a necessidade de ‘colocar créditos’ no celular para se comunicar.

Tudo isso tornou a interação muito mais estreita e facilitada, conferindo à minha formação inicial confortos inéditos se comparados à trajetória de meus professores e de minhas professoras. Eles comentavam, com frequência, que o acesso a qualquer documento ou arquivo de pesquisa dependia do deslocamento até uma biblioteca e de uma busca física por materiais, o que demandava mais tempo e investimento. Atualmente, a produção e a entrega dos trabalhos são mais aceleradas do que na época em que eles e elas se formaram. Paralelamente, a facilidade na produção e na submissão de trabalhos para eventos ampliou as oportunidades de apresentação, fortalecendo e ampliando nossos currículos e, conseqüentemente, a competitividade em seleções futuras de mestrado e doutorado.

Na faculdade, também aprendi que a escrita acadêmica e a publicação de trabalhos em eventos demandavam cuidados específicos, como a formatação adequada conforme as normas dos eventos científicos e a correta menção às referências bibliográficas, entre outros aspectos. Da mesma forma, tive acesso a aulas distintas daquelas que presenciava na escola. Meus/minhas professores/as, em sua quase totalidade, utilizavam projeções de slides para os conteúdos programáticos; alguns também enviavam textos em formato PDF para as leituras obrigatórias. Essa dinâmica permitia que eu priorizasse a atenção ao que era exposto, em vez de apenas transcrever o conteúdo no caderno. O mesmo ocorria quanto à entrega de trabalhos, que podia ser feita remotamente via e-mail ou pela plataforma da instituição. Sobre essa plataforma, recordo-me de que o sistema registrava tanto nosso tempo de permanência quanto o horário exato da entrega das atividades. Nela, o corpo docente também geria as frequências e inseria comentários sobre o desempenho nas tarefas realizadas.

Durante as aulas, principalmente nas disciplinas de formação pedagógica, éramos incentivados/as a inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em nossas práticas de Ensino de Química. Como caminho para ‘inovar o ensino’, as TIC apareciam como uma ‘solução inovadora’ para romper com o tradicional, na direção de ‘atrair’ os/as estudantes para a aprendizagem dos conhecimentos químicos. Para tanto, aprendemos a criar Objetos de Aprendizagem (OAs) e a planejar aulas utilizando recursos audiovisuais (Slides; filmes; simuladores; documentários; jogos; entre outros). Tudo isso me agradava muito, já que explorava outras visualidades para ensinar e aprender Química; contudo, quando parava para pensar nas aulas que eu tinha na faculdade, e que utilizavam tais

ferramentas, percebia o quão maçante poderia ser a rotina com o uso dessas TIC. Em alguns momentos, nós, estudantes de licenciatura, tensionávamos o quanto essas tecnologias também tornavam os processos pedagógicos maçantes, embora a promessa fosse a de atrair e ensinar de forma significativa. Desejávamos, ao mesmo tempo, situações de aprendizagem que se desconectassem das TIC.

Isso acontecia quando criávamos nossos portfólios discentes, por exemplo, propostos por uma professora de Práticas Pedagógicas ao longo do curso. Estes precisavam ser escritos de próprio punho e entregues ao final da disciplina, reunindo nossas aprendizagens do período letivo. Gostava muito dessa vivência, que incentivava o exercício da manualidade na formação.

Tomo-vacúolo IV: A pós-graduação

Durante o mestrado e o doutorado em Educação (cursados entre 2015 e 2020), realizados em uma universidade pública da região central do RS, eu já possuía familiaridade com a busca de teses e dissertações em repositórios institucionais, bem como com o acesso a fontes teóricas em periódicos científicos. Esse domínio permitiu que eu conduzisse minha formação na pós-graduação com maior agilidade no acesso a documentos e arquivos, fator essencial, visto que ambas as minhas pesquisas possuíam caráter histórico.

Ao longo desse período, participei de eventos científicos, apresentei trabalhos, escrevi e publiquei artigos e capítulos de livros. Formatei trabalhos acadêmicos e passei a utilizar a nuvem, o *Google Drive*, por exemplo, para armazenar meus arquivos e pesquisas. O que antes ficava restrito ao computador, com riscos elevados de perda, passou a ser guardado de forma remota. O uso da nuvem integrou-se ao meu cotidiano, impulsionado pela maior velocidade e estabilidade da internet *Wi-Fi*, presente inclusive no apartamento em que eu residia, 24 horas por dia.

Durante esses cinco anos, as chamadas de vídeo já eram uma realidade, assim como as compras *on-line*, facilidade que me permitiu adquirir livros fundamentais, não disponíveis digitalmente, para minhas pesquisas. Ao mesmo tempo, ao longo do mestrado e do doutorado, realizei estágios de docência orientada em turmas de Química e Pedagogia, sob a supervisão de meus orientadores. Nessas ocasiões, utilizei ferramentas tecnológicas e implementei práticas alinhadas ao esperado pelas ‘tendências pedagógicas contemporâneas’, como o uso de slides, plataformas digitais, jogos e simulações.

A necessidade de publicar artigos científicos em revistas qualificadas foi acentuada durante o doutorado, visto que a conclusão do curso, o acesso a bolsas e a inserção no mercado de trabalho tinham na publicação uma variável determinante. Tal cenário impôs a urgência de acompanhar constantemente as chamadas de textos e de considerar o Qualis dos periódicos para a submissão dos

trabalhos. Nessa época, os sábados e domingos eram reservados à continuidade da produção, em vez do descanso, uma vez que meu futuro profissional dependia desse desempenho. Essa realidade acadêmica, naturalizada no cotidiano da pós-graduação, resultou em episódios de ansiedade. Vivía para estudar, escrever e publicar; afinal, como repetiam nas reuniões com discentes da pós-graduação: ‘bolsistas não têm férias’.

Descansar, pensava eu, era um privilégio de poucos; por essa razão, parar nunca foi uma opção. A bolsa que recebia para me dedicar integralmente ao doutorado era o que garantia as condições para me manter em outra cidade, longe da família. Consequentemente, qualquer momento de repouso após um dia intenso de aulas e estudos gerava uma profunda sensação de culpa. Esse ritmo acelerado não atingia apenas a mim, mas a boa parte dos colegas. Alguns, inclusive, desenvolveram quadros depressivos ao longo desse período, especialmente as mulheres que acumulavam a maternidade e outras responsabilidades.

Apesar de tudo isso, concluí a pós-graduação aos 26 anos de idade. Finalizei o doutorado em 20 de março de 2020, em pleno período da pandemia de Covid-19 (causada pelo vírus SARS-CoV-2), enquanto estava inscrita em alguns concursos públicos para docente na educação superior. Em decorrência da suspensão desses certames, em virtude do isolamento social e da crise de saúde pública mundial, passei a atuar como assessora pedagógica por intermédio de chamadas *on-line* e videoconferências. Esse período de atuação, associado à impossibilidade de ver pessoalmente meus familiares e amigos, contribuiu para a sensação de isolamento e de trabalho permanente, em tempo integral: eram horas e mais horas diante do computador. Ao mesmo tempo, eu dedicava parte do dia ao estudo das temáticas que seriam foco dos concursos que ainda pretendia prestar; afinal, ninguém sabia que a pandemia duraria tanto.

Tomo-vacúolo V: A docência

Após prestar o primeiro concurso público como docente na educação superior, obtive aprovação, no ano de 2021. Há mais de quatro anos, tenho atuado como formadora de professores e professoras de Química, além de bacharelados/as em Química, em uma instituição pública federal. De lá para cá, tenho desenvolvido atividades didáticas que envolvem questões inerentes à formação inicial de professores e professoras de Química, bem como bacharéis/bacharelas, como é o caso das metodologias do ensino, natureza e história do conhecimento científico, até história da química e filosofia da ciência.

Em praticamente todas as minhas aulas, busco utilizar os equipamentos disponíveis na instituição, como projetor e caixa de som. Também acesso diariamente a plataforma institucional para lançar presenças e relatórios, além de realizar processos inerentes às atividades de gestão e pesquisa.

Paralelamente, procuro diversificar as estratégias pedagógicas, envolvendo a projeção de slides, estudos coletivos orientados, exibição de documentários ou filmes, rodas de conversa e seminários. Desde o início das minhas atividades docentes, tenho percebido que diversificar os modos de pensar os processos educacionais amplia as oportunidades de participação e o envolvimento dos/as estudantes nas ações propostas. Cada um, a seu modo, e considerando as contingências do dia, todos são convidados a pensar juntos quando se ampliam as circunstâncias de aprendizagem em sala de aula.

Com o tempo, também percebi que o foco excessivo na utilização de tecnologias digitais em encontros presenciais, como ocorre na projeção de slides, pode tornar as aulas exaustivas, dispersando os/as estudantes dos diálogos propostos. Em algumas circunstâncias, a aula baseada em slides, sem a mediação adequada e o trabalho de interlocução docente junto aos/às estudantes, pode se tornar tão ou mais cansativa do que aquela em que se utiliza apenas o quadro verde e o giz.

Inspirada nas experiências da minha graduação, passei a implementar a criação do portfólio discente como estratégia avaliativa nos componentes curriculares. Como forma de aproximar os e as estudantes de uma reflexão tensionadora sobre a própria formação e sobre o processo situado na coletividade, a elaboração manual do portfólio tem servido de horizonte para valorizar a caminhada de aprendizagem estudantil e suas subjetividades, voltando a atenção para as vivências durante a graduação (Vieira; Rigue, 2026).

O portfólio “[...] pode ser ele mesmo um disparador de experimentação, liberdade e criação, capaz de forjar convites autoformativos nos terrenos universitários” (Rigue; Sales; Dalmaso, 2024, p. 27). Enquanto artefato cultural, o portfólio carrega as marcas, intensidades e relações de forças que atravessam os corpos e vidas de quem o produz (Rigue; Dalmaso; Ramos, 2021). Este pode ser construído artesanalmente à mão, ou digitalmente, conforme o/a estudante preferir. Contudo, estes são incentivados a mobilizar manualidades na sua produção. Como estratégia para instaurar espaços de invenção, o portfólio tem sido um investimento pedagógico para cultivar novas relações com a formação, com as subjetividades, com a avaliação.

No grupo de estudos e pesquisas que lidero, temos investido em encontros presenciais, realizados tanto dentro quanto fora da universidade. Valorizamos esses momentos de partilha e, principalmente, de coexistência física: espaços para olhar no olho; habitar a mesma sala; conversar e ouvir. Nesses encontros, dialogamos sobre os textos indicados, escrevemos e tensionamos ideias; juntos, priorizamos a presença corporal como um movimento de cultivo da qualidade das relações de trabalho e produção científica. Como o grupo é transdisciplinar e integra pesquisadores/as e estudantes de diferentes níveis de formação e áreas do conhecimento científico (Química; Biologia; Matemática; Administração; Artes; Ciências Sociais; entre outras), estabelecemos conexões profundas entre vidas e saberes ao longo dos ciclos de estudos e pesquisas acordados.

Como horizonte para produzir rachaduras nos dispositivos molares (a exemplo do excesso de encontros *on-line* impulsionados pelas tecnologias digitais), tanto o portfólio quanto o grupo de estudos e pesquisas, com suas reuniões presenciais, podem abrir brechas e criar linhas de fuga. Isso se dá a partir de diferentes linguagens, artesanias, encontros e reflexões formativas no espaço da universidade, quando nos colocamos diante do desejo de produzir fissuras e cultivar novas subjetividades em nossos espaços formativos. Contudo, apesar de todos esses investimentos, não é possível negar o constante estado de alerta do corpo professoral: seja em relação às atividades de que preciso dar conta nas plataformas (lançamento de aulas, notas, relatórios), seja quanto aos aplicativos que demandam de nós, docentes, respostas imediatas mesmo quando já cumprimos a jornada de trabalho prevista. Tornou-se comum, por exemplo, o recebimento de mensagens à meia-noite ou aos domingos.

Enredamentos

As promessas provenientes das tecnologias digitais, de fato, podem atravessar nossas vidas de modos interessantes. Elas nos conferem praticidade e comunicam o mundo a partir de estímulos distintos daqueles aos quais estávamos acostumados antes da sua presença no cotidiano. Por sua vez, para além do bem e do mal, do certo e do errado, elas nos encurralam na direção da produção de subjetividades subservientes, que agitam as forças do corpo na direção, muitas vezes, dos interesses do mercado. Somos convocados, a todo momento, a performar na direção dos regimes de verdade molares (Deleuze; Guattari, 2011), que capturam a heterogeneidade, as energias intensivas de uma vida, do que pode uma vida. Tudo se transforma em informação, dentro de um selo/espectro comunicacional (Corrêa, 2006), inclusive no que tange às performances que assumimos em nossas redes sociais e acadêmicas.

Nas escolas contemporâneas, as tecnologias digitais fazem parte da rotina e concorrem para a produção de subjetividades estudantis e docentes (Herrera-Urizar, 2025). Desde a mais tenra idade, como agencia a cartografia produzida neste estudo, estudantes são imersos em modos de estudar e viver designados pelo meio digital, conduzidos pela produção incessante de informações que são registradas e utilizadas para diferentes fins de controle e vigilância. Tais dinâmicas atravessam os corpos, produzindo indivíduos cada vez mais isolados, individualizados, que interiorizam, precocemente, a lógica das competências e da competição. Como empresários de si, cada estudante é responsabilizado pelo sucesso e/ou fracasso de sua própria trajetória, o que descola a reflexão necessária sobre a dimensão coletiva do fenômeno educacional (Herrera-Urizar, 2025). Tudo isso gera culpa e contribui para a ampliação de processos de adoecimento (emocional; físico; entre outros).

O mesmo ocorre na formação universitária, com a diferença de que a datificação da experiência se mostra mais especializada por meio das plataformas institucionais. Sobre esse conceito, Herrera-

Urizar (2025) argumenta que a datificação contribui para uma vigilância permanente das atividades formativas, quantificando-as e, conseqüentemente, tornando visível tudo o que nela transcorre.

Na pós-graduação, esses processos de governamentalidade são intensificados, principalmente quando estudantes bolsistas precisam produzir resultados nessa indústria acadêmica vinculada aos sistemas digitais, interiorizando a vigilância de si mesmos. Todas essas relações de forças afetam o corpo, produzindo marcas e, algumas vezes, contribuindo para a proliferação do adoecimento (Rigue, 2026), do cansaço, do estresse, do esgotamento (Han, 2017) e, em alguns casos, da evasão.

Na formação universitária, esse *modus operandi* se mantém por meio da prática docente. A única diferença é que nós, docentes, passamos a ser as fontes diretas que inserem os dados nas plataformas. Trata-se, portanto, de mecanismos de autovigilância e de alimentação constante dos regimes de controle digital, nos quais somos convocados, a todo momento, a manter tais plataformas atualizadas, informatizando o nosso trabalho. Se antes eram utilizados papéis e pastas, hoje tudo isso ocupa o ambiente virtual. Como nasci na década de 1990 e passei a habitar a escola a partir dos anos 2000, tenho pouquíssima dificuldade em operar com as plataformas; contudo, pergunto-me: e os/as colegas? Aqueles/as que já estão na universidade há mais de 20 anos como docentes? É comum presenciar diálogos em que eles/elas externalizam a dificuldade em ‘operar’ com tais ferramentas. Ao mesmo tempo, como elas não acolhem suas especificidades.

Saber disso contribui para a molecularização de novas formas de habitar a educação e o mundo: “Esse é o movimento próprio da vida, da criação. As linhas da subjetividade compõem o território existencial, o modo de existência de cada um de nós, e também possibilitam que se exerça a invenção” (Romagnoli, 2009, p. 170). Ao nomear como as relações de forças atreladas às tecnologias digitais atingem o corpo, na escola e na universidade, como apresenta esta cartografia, torna-se possível identificar suas mecânicas de produção de subjetividades. Não no sentido de totalizar todas as experiências existentes, ao contrário, mas de apresentar uma tênue fibra que diz da sua proliferação no presente, na direção de agenciar novas subjetividades.

Considerações finais

Esta cartografia investigou os impactos das tecnologias digitais na constituição da subjetividade docente ao articular, por meio de tomo-vacúolos, como tais ferramentas atravessaram e atravessam a vida de uma professora formadora. Ao longo da escrita, torna-se possível acompanhar as meticulosidades que circundam as formas de subjetivação vigentes, as quais, operadas pelas tecnologias digitais, nos inculcam modos de vida e a produção de necessidades neoliberais.

Estar atento/a às relações de força que atravessam nossas vidas é um gesto micropolítico e ético, necessário à abertura de espaços de liberação e à criação de possíveis. Nesse sentido, esta

cartografia permitiu nomear as configurações de subjetividades que atravessaram e atravessam o corpo de uma docente, frequentadora da escola no início dos anos 2000 e professora universitária desde 2021, mas não somente, já que se trata, também, de forças que atravessam uma geração.

Ao longo do percurso, foi possível acompanhar as múltiplas formas pelas quais as tecnologias digitais adentram uma vida, tanto dentro quanto fora da escola, e como estas passam a produzir necessidades e desejos que incidem no modo como se vive e se exerce a profissão. Observou-se como a presença dessas tecnologias incide sobre a produção de subjetividades (estudantis e docentes) dentro de um selo/espectro comunicacional (Corrêa, 2006), calcadas na autoexigência, na liberdade coercitiva, no desempenho e na competitividade permanente. O ser docente enquanto empresário de si é um nicho de interesse e de forte investimento por parte da racionalidade tecnológica e neoliberal. Ao mesmo tempo, a cartografia apresentou algumas pistas que demonstram linhas de fuga possíveis quanto aos desígnios das tecnologias digitais e seus efeitos nocivos. Trata-se de investimentos que buscam fissurar a condução de condutas docentes por meio da mobilização de ferramentas pedagógicas minoritárias, como é o caso do portfólio, bem como espaços de encontro e formação que investem na qualidade da presença e das relações na formação universitária.

Portanto, resulta deste estudo a importância de desenvolver pesquisas que atentem para os atravessamentos das racionalidades tecnológicas na formação pedagógica e no trabalho do/a professor/a, como horizonte para produzir processos de resistência, ou seja, outros regimes e subjetividades alinhados à qualidade das relações e da habitação na educação e na vida. Ao mesmo tempo, evidencia-se a potência da cartografia, organizada em tomos-vacúolos, como uma estratégia metodológica valiosa para mapear trajetórias e subjetivações na/com a docência em pesquisas futuras, sem recorrer a generalizações forçadas.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**: institui a política de integridade na atividade científica do CNPq. Brasília: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica [...]. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

- CORRÊA, G. C. **Educação, comunicação, anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 2.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado - 20ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2025.
- HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, B. C. **Não coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HERRERA-URÍZAR, G. **As tecnologias digitais na educação neoliberal são como dispositivos na construção da subjetividade**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10803/696268>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 15–22, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/8rWQrJSBTg7w8zTV47svGTq/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- PFEIFFER, J. E. **Uma visão nova da educação**: systems analysis, ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades. São Paulo: Nacional, 1971.
- RIBEIRO, É. S.; COSTA, F. A. G. D. O método da cartografia e a educação em ciências: interlocuções. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 24, p. e34974, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VKGH44NHVYP3pBDLwBPLgYK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2026.
- RIGUE, F. M. O acesso ao corpo mínimo e os processos educacionais: tomos-vacúolos de uma escrita-oficina. In: RIGUE, F. M. **Rizomas em Educação**. Veranópolis, Diálogo Freiriano, 2021.
- RIGUE, F. M.; DALMASO, A. C.; RAMOS, M. R. S. A potência do Portfólio na Formação Docente em Química: um relato narrativo autobiográfico. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, p. 151-167, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11759>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- RIGUE, F. M.; SALES, T. A.; DALMASO, A. C. O Portfólio na formação inicial de professores/as. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 21, p. 1-31, 2024. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.2024v210031>. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10938>. Acesso em: 13 jul. 2026.
- RIGUE, F. M.; CORRÊA, G. C. Didática da Química: da promessa de ensinar tudo a todos a um conhecer com vontade. In: SILVA, W. D. A. da; SOUSA, R. S. de. (Org.). **Paisagens da Didática da Química à Educação Química**. 1 ed. São Paulo: LF Editorial, 2026, v. 1, p. 19-32.

RIGUE, F. M. Cartografia de um corpo docente em adoecimento: escrita de si e produção de vida a partir do diagnóstico. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 15, n. 1, 2026. DOI: 10.35819/tear.v15.n1.a8108. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/8108>. Acesso em: 13 jul. 2026.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166–173, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhdVYL4VS8cXWh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2026.

VASCONCELOS, C. de M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, e10726, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000300100. Acesso em: 9 abr. 2026.

VIEIRA, G. S. de O.; RIGUE, F. M. O Portfólio nos documentos orientadores da educação escolar brasileira. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 27, n. 73, p. 860–876, 2026. DOI: 10.22456/1984-1191.152996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/152996>. Acesso em: 14 jul. 2026.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739–763, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2026.

Recebido: 15/04/2026
Aceito: 13/07/2026

Received: 04/15/2026
Accepted: 07/13/2026

Recibido: 15/04/2026
Aceptado: 13/07/2026

