DOI 10.5216/ia.v51i1.82686

AUTOINTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PRODUÇÃO DE UMA *BIODOCÊNCIA SUPERLATIVA*

LETÍCIA FARIAS CAETANO
Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil
KAMILA LOCKMANN
Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as condições que possibilitam a intensificação e autointensificação do trabalho docente e como esse fenômeno encontra-se imbricado com a racionalidade neoliberal em voga. Como recurso metodológico, realizamos encontros online com professoras que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes estados do país, onde discutimos sobre a configuração do trabalho docente na contemporaneidade. A partir dos dados e pautadas pelas contribuições de Michel Foucault, compreendemos que a racionalidade neoliberal produz uma matriz de experiência (saber-poder-ética) que determina modos de vida dos sujeitos docentes, intensificando seu trabalho e produzindo o que nomeamos de uma *biodocência superlativa*.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; Trabalho Docente; Intensificação do Trabalho; BiodocênciaSuperlativa.

INTRODUÇÃO

> *"Como chegamos nesse lugar, né? Eu achar que trabalhar vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, trinta dias no mês era a minha felicidade?"* (Professora 1).

> *O 24/7 anuncia um tempo sem tempo, um tempo sem demarcação material ou identificável, sem sequência nem recorrência. Implacavelmente redutor, celebra a alucinação da presença, de uma permanência inalterável, composta de operações incessantes e automáticas. Inscreve-se num momento em que a vida comum se transformou em objeto de técnica. [...] o caráter inexorável do 24/7 repousa em sua temporalidade impossível* (Crary, 2016, p.39).

Iniciamos a escrita deste artigo trazendo, como epígrafes, a fala de uma professora participante da pesquisa e também uma citação do livro 24/7: capitalismo tardio e os fins do sono, de Jonathan Crary, pois compreendemos que ambos se articulam em algumas discussões acerca do trabalho docente no contexto da governamentalidade neoliberal e do quanto o exercício de ser professora/professor está cada vez mais ajustado ao perfil gerencialista e empresarial, bem como à intensificação e à autointensificação do trabalho que tal racionalidade impõe, produzindo uma vida docente que nunca para, ou seja, uma Biodocência Superlativa[1].

Crary (2016) apresenta, em seu livro, um interessante diagnóstico da sociedade em que vivemos: uma sociedade que nunca para! Vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana. Precisamos estar em constante movimento e produtividade, de acordo com os princípios mercadológicos do capitalismo contemporâneo. O autor inicia sua obra com a discussão sobre o comportamento de uma espécie de pássaro que sobrevoa o continente norte-americano e consegue ficar acordada por até sete dias ininterruptos durante suas migrações[2]. Tal comportamento, salienta o autor, vem sendo estudado por pesquisadores norte-americanos, a fim de encontrar, nas atividades cerebrais das aves, certo tipo de conhecimento que pudesse ser aplicado aos humanos, obtendo um sujeito que "não dorme", tornando-o ainda mais produtivo e expondo, assim, "[...] a inscrição generalizada da vida humana em uma rotina de funcionamento contínuo" (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13).

Muitas empresas e multinacionais já atuam na lógica do tempo 24/7, "mas agora é o homem que está sendo usado como cobaia para o perfeito funcionamento da engrenagem" (Crary, 2016, p. 13). O autor destaca ainda que "[...] essa suspensão da vida não revela o custo humano exigido para sustentar sua eficácia" (*ibidem*, p. 18), encobrindo os efeitos destrutivos que tal lógica pode produzir à saúde mental da população, dentro da qual, encontra-se a categoria docente. Partimos dessas discussões iniciais, pois elas encontram-se articuladas a forma como as professoras e os professores descrevem a organização do trabalho no contexto contemporâneo.

Para apresentar a pesquisa, sua fundamentação teórica e as discussões provenientes dos dados obtidos, dividimos este artigo em quatro seções. Na primeira seção lançamos mão de evidenciar como construímos a metodologia de trabalho. Na segunda seção apresentaremos o conceito de matriz de experiência, a partir das contribuições de Michel Foucault, o qual funciona como uma noção metodológica importante para a pesquisa que nos permite analisar os saberes, poderes e modos de subjetivação engendrados no fazer docente das professoras participantes da pesquisa. A terceira seção apresenta uma discussão analítica acerca da intensificação do trabalho docente e o quanto isso vem produzindo o que temos denominado de *biodocência superlativa*. Por fim, apresentamos algumas considerações sem a pretensão de encerrar a discussão.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve como inspiração metodológica a construção de grupos focais, que foram organizados a partir de encontros *on-line*, através da plataforma digital *Google Meet*, com dezessete professoras que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de diferentes cidades do Brasil. Sobre o grupo focal, Dal'Igna explica que "[...] o que caracteriza esse método é seu caráter interativo – focalizando aqui mais a interação do grupo e menos a interação entre pessoas; portanto a técnica exige que as informações se produzam na dinâmica interacional de um grupo de pessoas" (2021, p. 205). Foi essa interação *com* as professoras que buscamos nessa investigação.

Faz-se necessário pensar sobre essa escolha, já que tal método se distingue de uma entrevista em grupo, por exemplo, pois na entrevista em grupo o propósito está na entrevista em si e nas respostas de cada entrevistado. Além disso, "[...] a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas" (*ibidem*, p. 206).

O convite foi feito pela rede social *Instagram* e devido à grande adesão decidimos por formar dois grupos de professoras, que se encontraram quinzenalmente, às segundas-feiras, totalizando quatro encontros com cada grupo. Para cada encontro pensamos em dinâmicas que servissem de disparadores das discussões, como apresentação de vídeos sobre a profissão docente, construção de uma nuvem de palavras sobre a docência e escrita de cartas em que as professoras puderam escrever sobre suas trajetórias docentes.

Era necessário, também, refletir sobre as questões éticas envolvidas nesta investigação, a fim de assegurar tanto a integridade quanto a confidencialidade das participantes. Para isso, tornou-se indispensável a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento essencial para pesquisas com seres humanos. O TCLE é:

> [...] um documento que apresenta a pesquisa através do título e do objetivo geral, quem é o/a (são os/as) responsável(is) pela pesquisa, como se dará a participação do sujeito. Caso o/a participante concorde com as proposições do TCLE, deve ser assinado tanto pelo/a investigador/a quanto pelo/a participante. O TCLE firma a postura ética do/a pesquisador/a para com o/a participante e a autorização do/a participante para o uso dos dados construídos [...] (Silvia; Oliveira; Salge, 2021, p. 116).

A partir do TCLE, as professoras tomaram ciência da pesquisa, dos riscos e benefícios em participar e dos cuidados éticos em cada encontro. O termo foi enviado para o e-mail de cada professora e, com seu aceite, cada participante assinou-o por meio da assinatura digital obtida pelo aplicativo Gov.br. Além disso, é importante enfatizar que tal pesquisa só teve início após a aprovação do Comitê de Ética[3]. As professoras foram nomeadas pela nomenclatura "P", seguida de um número, a fim de preservar a identidade das mesmas.

A seguir, apresentamos uma tabela com o perfil das participantes da pesquisa:

Tabela 1- Participantes da pesquisa

PROFESSORA	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	REDE DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
P1	37 anos	Ed. Infantil	Pública	8 anos	Magistério (2009); Pedagogia (2015); AEE, Psicopedagogia; Mestrado (em andamento).
P2	47 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pública	11 anos	Pedagogia -Anos Iniciais (2006); Atendimento Educacional Especializado (2013); Pós: Neuro psicopedagogia (2015); Supervisão e Orientação Escolar (2016); Transtorno do Espectro Autista (2017); Mestre em Educação em Ciências (2023); Doutorado em andamento.
P3	41 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pública	2 anos	Graduação em Pedagogia (2018).
P4	41 anos	Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pública	11 anos	Pedagogia (2015); Especializações: Alfabetização e letramento (2018); AEE (2023); Supervisão escolar (2023).
P5	50 anos	Ed. Infantil	Pública	16 anos	Magistério (1995) Pedagogia Habilitação Educação Infantil (2009) Especialização: Educação Especial.
P6	28 anos	Ed. Infantil	Pública	4 anos	Magistério (2014) Pedagogia (2021) Mestrado em andamento.
P7	38 anos	Ed. Infantil	Pública	8 anos	Pedagogia Licenciatura Plena- Educação Infantil e Anos Iniciais (2013).

Continua...

P8	26 anos	Ed. Infantil	Pública	3 anos	Magistério (2018); Pedagogia (2021); Mestrado em Educação (2024).
P9	29 anos	Ed. Infantil	Privada	7 anos	Pedagogia (2017); Mestrado em Educação (2021); Especialização em Alfabetização (2023); Doutorado em andamento.
P10	50 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pública	3 anos	Pedagogia (2015); Especialização em Mídias na Educação (2017); Mestrado em educação (2023).
P11		Ed. Infantil	Pública	4 anos	Pedagogia (2014); Mestrado em Educação (2017); Doutorado em andamento.
P12	38 anos	Ed, Infantil	Pública	15 anos	Magistério (2005); Pedagogia Educação Infantil (2009); Especialização em Gestão Escolar (2023); Mestrado em Educação (2013).
P13	43 anos	Anos Iniciais	Pública e Privada	22 anos	Magistério 2002); Pedagogia (2011); Pós graduação em Ludopedagogia; Supervisão e orientação escolar, tecnologia aplicadas a Educação.
P14	55 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Pública	21 anos	Educação Artística-Habilitação: Artes Plásticas - Licenciatura Plena (2000); Especialização: Educação Brasileira (2002); AEE (2016); Educação dos Surdos (2019).
P15	33 anos	Ed. Infantil	Pública	4 anos	Graduação em Ciências Sociais - Licenciatura (2013); Pedagogia (2019); Especialização em Educação (2019).

Continua...

P16	39 anos	Ed. Inf. e Anos Iniciais	Pública	20 anos	Magistério (2004); Pedagogia (2009); Especialização: Gestão Educacional, Supervisão e Orientação; Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional (2017); Doutorado em Educação (2022).
P17	29 anos	Ed. Infantil	Privada	11 anos	Pedagogia (2017) e Mestrado em Educação (2021).

Fonte:Autoras, 2025.

Ao conhecer as participantes, apresentamos a temática da pesquisa, a organização dos encontros e esclarecemos sobre os cuidados éticos que assumimos ao longo da investigação. Somente após o aceite das professoras e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), é que os encontros começaram a ser gravados e transcritos. Cabe destacar ainda que a pesquisa em questão só foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética.

A seguir, abordaremos uma importante noção metodológica do pensamento foucaultiano e que nos faz pensar acerca da docência hoje, qual seja: o conceito de matriz de experiência.

MATRIZ DE EXPERIÊNCIA: OPERANDO COM ALGUMAS FERRAMENTAS DO PENSAMENTO FOUCAULTIANO

Ao tratar dos processos de subjetivação, Michel Foucault lança mão de um conceito importante para sua análise: o foco ou matriz de experiência, estruturado em três eixos que se articulam entre si, quais sejam: "o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, da constituição dos modos de ser do sujeito" (Foucault, 2010, p. 41). Saber, poder e ética são, portanto, os três elementos que se relacionam na constituição da experiência. Nesse sentido, entendemos que a docência doente, como a que estamos percebendo nos dias de hoje, é produzida por uma matriz de experiência que se constitui a partir desses três elementos: saberes, poderes e modos de subjetivação.

Nesse sentido, podemos argumentar que a docência é produzida por esta matriz experiencial, a qual mobiliza um conjunto de saberes que constituem verdades sobre as escolas e os docentes e, ao fazer isso, incide sobre acondução da conduta do professorado produzindo modos específicos de ser professor na atualidade. Tais modos aparecem relacionados a intensificação do trabalho docente e os processos de mal-estar, tal como veremos ao longo deste artigo. Pensamos que, ao fazer funcionar esta noção metodológica de matriz de experiência para analisar a produção da docência hoje, podemos responder ao objetivo da pesquisa, qual seja: analisar as condições que

possibilitam a intensificação e autointensificação do trabalho docente e como esse fenômeno encontra-se imbricado com a racionalidade neoliberal em voga.

A partir disso é importante compreender que saberes, poderes e modos de subjetivação tal matriz aciona na produção da docência contemporânea. Em um primeiro movimento, percebemos que ela é fabricada pela produção de alguns saberes que acabam por determinar modos de ser professor hoje, como os saberes morais e religiosos que constituem a história do professorado; os saberes empresariais que estão cada vez mais associados a educação, entre outros que incidem sobre a docência e seu modo de ser. Esse primeiro eixo, portanto, está relacionado ao eixo dos saberes ou, como esclarece Foucault, constitui formas de veridicção produzidas em uma determinada época histórica. Podemos entender que esse eixo produz algumas verdades que descrevem e classificam a docência hoje.

Uma segunda dimensão da matriz de experiência diz respeito a uma série de normas e regras de comportamento, processos regulatórios de condução das condutas dos professores que esses saberes acabam por produzir, incidindo diretamente na maneira de gerenciar sua profissão e que estabelecem relações de poder. A intensificação do trabalho é uma forma de condução de conduta que os professores tomam como responsabilidade sua para atender às demandas e expectativas de sua função. Os investimentos constantes em capacitação e formação continuada também exemplificam essa regulação de comportamentos.

Esses comportamentos e normas de conduta acabam por constituir subjetividades, produzindo modos de existência docente: trata-se da terceira dimensão ou eixo da matriz de experiência, que corresponde à ética. A ética é a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, na decifração de si por si, em busca de autoconhecimento, exame e reflexão, assim como das transformações que pretende operar em si próprio, na produção de sua subjetividade. Diferentemente da moral, que estabelece regras universais de proibição ou interdição, a ética para Foucault, refere-se a uma preocupação consigo mesmo, um exercício de análise que o sujeito faz sobre si mesmo.

Tais eixos não ocorrem de modo independente ou separado, mas se articulam:

> [...] da análise das relações complementares, entre três elementos distintos, que não se reduzem uns aos outros, que não se absorvem, uns aos outros, mas cujas relações são constitutivas umas das outras. Esses três elementos são: os saberes, estudados na especificidade da sua veridicção; as relações de poder, estudadas não na emanação de um poder substancial e evasivo, mas nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é governada; e enfim os modos de constituição dos sujeitos a partir das práticas de si (Foucault, 2011, p. 10).

Essa matriz de experiência, constituída por saberes, poderes e modos de subjetivação, é engendrada no interior de uma governamentalidade que podemos denominar como neoliberal, gestada pela lógica da eficácia e do desempenho, e que vem constituindo modos de vida doentes — pelos processos de responsabilização e de

culpabilização que as/os docentes tomam para si, pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso —, marcas dessa racionalidade atual. Sendo assim, a docência pode ser entendida comouma produção histórica, como a construção de uma matriz de experiência, entendida não como uma essência naturalizada, mas como algo historicamente construído.

Entendemos que a biodocência se constitui em um novo *ethos* da docência que caracteriza a vida docente a partir da imbricação de saberes médicos, morais e empresariais. Neste artigo falaremos dos dois últimos movimentos. O primeiro diz respeito ao acionamento de discursos morais sobre a profissão, os quais encontram-se articulados a construção histórica da docência ligada a uma atividade sacrifical e a um amor incondicional, onde o sujeito professor deve abdicar de si para cuidar e educar o outro. Trata-se de uma vida (bios) que é transformada em docência. O segundo movimento tematizado neste artigo refere-se à intensificação e autointensificação do trabalho docente, o qual passa a ser descrito como um empresário de si mesmo que deve gerenciar sua própria vida e ser responsável pelo sucesso ou fracasso não só de si, mas também de seus alunos e alunas.

Este segundo movimento se dá pelo acionamento de discursos empresariais que promovem um processo de intensificação do trabalho e é explicado pela utilização do termo "superlativo", como uma metáfora conceitual para enfatizar a *biodocência*, marcando-a como uma vida docente intensificada pelo trabalho.

ACHADOS DA PESQUISA – ENGRENAGENS DO NEOLIBERALISMO: O MODELO DA MORAL CRISTÃ ARTICULADO AO MODELO EMPRESARIAL

> *"A gente dá a vida pra ser professor. E, nossa, eu dava a vida!"* (P5).

Nessa seção analítica iremos evidenciar como a matriz de experiência, que denominamos como *biodocência superlativa*, vai sendo acionada por dois conjuntos de saberes, quais sejam: os saberes morais e os saberes empresariais. Trazemos como excerto no início dessa seção a fala de uma professora, a qual evidencia a ideia de sacrifício e de uma moralidade alinhada ao discurso da docência, como uma primeira engrenagem do princípio neoliberal,que está associada a ideia de um governo pastoral e que demonstrauma forma de compreender a *biodocência*: uma vida transformada exclusivamente em docência. "A vocação refere-se a uma ocupação que exige paixão e compromisso moral de seus praticantes. É um chamado ou uma missão" (Garcia, 2002, p. 61). É como se a profissão só tivesse validade quando a professora missionária "*dá a vida*" para exercer a docência. Vejamos outras falas das professoras participantes da pesquisa que culminam com a mesma ideia vocacional e sacerdotal que é associada a docência:

> *"**A gente não consegue fugir da ideia de vocação e missão**. Então, a gente tranquilamente vai pra cruz do calvário, se sacrifica tranquila. A **gente é aquela que atravessa o rio a nado, com os cadernos pra cima**. Eu lembro que tinha uma propaganda da RBS*

> *aqui que aparecia o professor atravessando um rio... **A gente ganha prêmio por isso.Então, ir pra cruz é a nossa missão"*** (P1).
> *"Não estou querendo romantizar, mas percebo que sem afeto na educação não existe como continuar a **missãode ensinar**, porque é a única esperança que temos"*(P2).

Renúncia, amor e sacrifício pela *"missão de ensinar"* é uma verdade criada historicamente que faz parte do exercício docente e que se alinha a discussão que Michel Foucault desenvolve em seu curso "Segurança, Território, População", ministrado no Collège de France em 1978, acerca do poder pastoral e no quanto esse tipo de poder age no comportamento e na condução das condutas humanas. Discursos como evidenciados nos excertos anteriores não acontecem por acaso, mas são construídos pela imagem moralista-cristã criada sobre a educação e sobre a docência.

Tal conduta vai ao encontro de um dos princípios do pastorado no que se refere ao "princípio da inversão do sacrifício", explicado por Foucault em sua aula de 22 de fevereiro de 1978. Dirá o filósofo que o pastor:

> [...] tem de estar disposto, no sentido temporal da expressão, a morrer de morte biológica se as ovelhas estiverem expostas, tem de defendê-las contra seus inimigos temporais, mas também no sentido espiritual, ou seja, o pastor tem de expor sua alma pela alma dos outros (Foucault, 2008, p. 226).

O pastor é esse sujeito que abdica sua própria vida e seus interesses pelo bem de outro, que faz qualquer sacrifício por suas ovelhas e por seu rebanho. Tratando-se do exercício docente, não estamos atribuindo o mesmo sacrifício de uma morte biológica (muito embora isso possa acontecer), mas de uma morte simbólica já que, assim como o pastor de ovelhas, as professoras também afirmam que em alguns casos precisam abrir mão de suas necessidades particulares, abdicar de alguns momentos de lazer, precisam renunciar de suas questões pessoais e familiares para dar conta das demandas de sua profissão. Nesse sentido, a fala da professora ao afirmar que *"dava a vida"* complementa a função do pastor que é "[...] justamente aquele que se dedica inteiramente ao seu rebanho e não pensa em si mesmo" (Foucault, p. 2008, p.187).

Tais sentimentos também são produzidos, em parte, devido às cobranças que as professoras sentem ao exercerem sua profissão e pelo sentimento de culpa que as subjetivam. Uma cobrança que é produzida não só pela racionalidade neoliberal em que vivemos, mas por elas mesmas, como podemos evidenciar nos relatos que seguem:

> *"A palavra que mais veio (à cabeça) foi **cobrança.** Porque somos cobradas de todos os lados. **Nós nos cobramos, porque eu preciso ler aquele livro, eu preciso fazer esse curso, eu preciso me atualizar**. **A gente é cobrada pela gestão**, porque tem isso pra fazer, tem aquilo pra fazer, tem que dar conta disso, tem que dar conta daquilo. **Nós somos cobradas pelas famílias** por muitas coisas: ah, veio tal coisa errada, aconteceu isso, por que tá acontecendo isso com meu filho? Ele não faz isso em casa, em casa ele não é assim, como ele é assim na escola? Então nós somos cobradas! Então essa palavra me veio muito à cabeça: cobrança.**Nós somos cobradas a todo o momento, por nós, pela sociedade,**

> ***por todo mundo"***. (P3). *"A colega falou da* ***cobrança****, que* ***a gente tem que tá produzindo o tempo todo****: ah, mas eu tô em casa descansando, e aí eu tô aqui: mas meu Deus, eu não tô produzindo, meu Deus eu não tô fazendo, meu Deus eu não tô pensando, sabe****? A gente se cobra o tempo todo****. Apontam muito o dedo e a gente também se aponta!"*(P4).

As cobranças destinadas às professoras partem de todos os lados: gestão, famílias, sociedade... e não são exclusivas de uma esfera: seja no setor público ou privado, as professoras dizem viver pressionadas e cobradas em suas atribuições. Toda essa cobrança da demanda imposta não só pela sociedade, mas pelas próprias professoras acaba gerando um sentimento de culpa como vemos materializado em suas falas:

> *"Eu sempre digo assim, eu faço o melhor que eu posso em todos os momentos.* ***E eu já me cobrei muito, muito, muito por isso****. "ah, o aluno não aprendeu, e por que não aprendeu?* ***A culpa é minha!*** *E vai estudar, planejar e fazer diferente.* ***E isso dá um desgaste, dá um cansaço mental!"*** (P5).

O sentimento de vergonha, cobrança e sofrimento é percebido na fala das professoras quando se dizem culpadas por não exercerem a profissão como esperavam ou desejavam. Tal sentimento também pode ser compreendido e analisado a partir do pensamento nietzschiano entre moral, culpa e dívida. Diria o filósofo: "Esses genealogistas da moral teriam sequer sonhado, por exemplo, que o grande conceito moral de "culpa" teve origem no conceito muito material de "dívida"? (Nietzsche, 2009, p. 49). Por isso é tão comum ouvir discursos como da professora que se sente cobrada: "*Nós somos cobradas a todo o momento, por nós, pela sociedade, por todo mundo".* É esse sentimento de cobrança que gera a dívida e também a culpa, já que a professora se sente uma devedora, ou seja, se sente em débito: com a sociedade, com os seus alunos e até com ela mesma.

O filósofo Friedrich Nietzsche em seu emblemático livro "Genealogia da moral", aborda questões acerca da constituição da moral no mundo ocidental e de alguns valores como "bom e mau". Indagava-se ele perguntando: "sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor "bom" e "mau" (Nietzsche, 2009, p. 9); e da ideia de uma "consciência moral" que está associada, entre outras coisas, aos ideais da cultura cristã. Para Nietzsche a ideia de culpa ou má consciência vem da noção antiga de dívida – da relação entre credor e devedor – e que com o passar do tempo se transformou em uma dívida interna, uma dívida infinita que no contexto religioso do cristianismo está relacionado ao pecado, a falta. Ser culpado é estar em dívida infinita com Deus:

> O sentimento de culpa em relação à divindade não parou de crescer durante milênios, e sempre na mesma razão em que nesse mundo cresceram e foram levados às alturas o conceito e o sentimento de Deus. [...] O advento do Deus cristão, o deus máximo até agora

> alcançado, trouxe também ao mundo o máximo de sentimento de culpa (Nietzsche, 2009, p.73).

O homem construído pela cultura cristã é um eterno devedor, um constante pecador, que sente culpa e vergonha por suas faltas e por isso sua consciência o lembra dessas dívidas a todo momento. Não por acaso que os discípulos de Cristo enfatizam na oração esse sentimento de culpa: *"Perdoai as nossas ofensas [nossas dívidas, nossas culpas]".*

A construção histórica dos costumes da moral, diz Nietzsche, está em uma necessidade de *vontade,* fruto de múltiplas forças: em uma vontade de poder. "O homem "livre", o possuidor de uma duradoura e inquebrantável vontade, tem nesta posse a sua medida de valor" (Nietzsche, 2009, p. 45). O que difere o homem de outros animais é a capacidade de vontade, de prometer e essa capacidade é o que torna o homem um ser confiável:

> Esta é a longa história da origem da *responsabilidade*. A tarefa de criar um animal capaz de fazer promessas, já percebemos, traz consigo, como condição de preparação, a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre iguais, constante, e, portanto, confiável. O imenso trabalho daquilo que denominei "moralidade do costume" [...]. Com ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi realmente *tornado* confiável (Nietzsche, 2009, p. 44, grifos do autor).

Tornar o homem confiável é tornar o homem responsável. Responsável por sua vontade, por seus desejos, responsável por suas promessas, pois somente os "fortes e confiáveis" são "os que podem prometer" (*ibidem*, p.45). Portanto, a moralidade do costume está associada a um desejo e uma responsabilidade que se aproxima aos princípios neoliberais. O sentimento de responsabilidade é um dos princípios da racionalidade neoliberal. Vê-se, então, que algumas marcas da moral cristã são herdadas nesse contexto contemporâneo.

Uma responsabilidade que vem dessa vontade: vontade de ser melhor, vontade de dar o máximo de si, desejo de crescimento profissional que constrói o sujeito neoliberal. "A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o "colaborador" da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder" (Dardot; Laval, 2016, p.327). A responsabilidade de cada sujeito pela valorização do seu trabalho, por seu desempenho, o desejo de ser sempre melhor é quase que um princípio imprescindível do mercado neoliberal.

Evidenciamos, portanto, uma segunda engrenagem que movimenta e faz funcionar a lógica neoliberal,acionada pela via empresarial, que não exclui o modelo da moral cristã, mas que é convertido em um sujeito responsável, trabalhador, comprometido, mas cheio de inseguranças, de dívidas, de culpas, etc. A culpa torna-se uma tecnologia de poder do neoliberalismo contemporâneo, já que as nossas dívidas não são com Deus, mas com o mercado. Se alguém não é bem sucedido, se fracassou na sua vida a culpa não é do sistema, mas do próprio sujeito que não se esforçou o suficiente para prosperar. Podemos entender que os códigos morais se convertem e

atuam sobre as regras do mercado empresarial e assim, "o neoliberalismo contemporâneo segue, de forma ainda mais conservadora, o projeto neoliberal mercado-e-moral" (Marinho, 2022, p. 42).

Nesse cenário empresarial é preciso estar em constante formação para se manter em disputa com o outro. A concorrência é um dos princípios estratégicos da racionalidade neoliberal e o que faz manter as desigualdades sociais. Em algumas falas das professoras percebemos o discurso da concorrência que se dá tanto entre escolas quanto entre as colegas de profissão. Vejamos alguns excertos que evidenciam essa ideia:

> *"**Tem gestões que querem mais é que se produza, pra poder aparecer**. Principalmente na Educação Infantil, **eu vejo uma concorrência entre EMEIS**, posso estar errada, mas é o que eu vejo. **Parece que uma quer aparecer mais que a outra**, como eu vejo em algumas escolas de Ensino Fundamental, que também tem".* (P6).
> *"Às vezes a gente escuta da colega: ah, comigo ele se alfabetizou. Então **há uma disputa entre as próprias colegas**, né?"* (P7).
> *"Eu nem estava pensando nessa palavra, mas ouvindo vocês falar... Claro que não são em todos os ambientes, mas a **competitividade.** De **professoras querendo ser melhores que as outras** em vez de te dar a mão pra te ajudar. **A competitividade ainda é muito presente no nosso meio**, por mais que é difícil assumir, né?"* (P8).

O modelo concorrencial vê as professoras como parceiras do mercado, já que se colocam em constante competição umas com as outras, disputando quem tem a melhor formação, o melhor planejamento, a melhor carreira, as melhores turmas, etc. Para isso, precisam estar em constante aprimoramento de suas competências, de suas aptidões, contribuindo para que a concorrência continue se movimentando e a que a lógica neoliberal-empresarial ganhe cada vez mais força:

> Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos, como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (Dardot; Laval, 2016, p. 333, grifos dos autores).

Para além disso, o espírito empresarial torna-se uma economia educacional para o mercado neoliberal, no sentido em que cada professora passa a gerenciar sua vida, seu trabalho, suas competências e também suas dívidas, seus fracassos... Trata-se, portanto, de um tipo de sujeito performático que gerencia sua própria vida e fabrica sua imagem como um sujeito produtivo, bem sucedido, que dá conta das adversidades, de suas inseguranças, de seus defeitos sempre em busca de superá-los. Stephen Ball,

explica que a performatividade não é apenas uma forma de gestão de desempenho, mas também:

> [...] a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornamo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentimo-nos culpados ou inadequados se não a fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento na qual a definição de "aperfeiçoamento" e de eficácia é determinada por nós e "indicada" por medidas de qualidade e de produtividade (Ball, 2020, p. 66).

A performatividade torna-se um mecanismo de gestão e de governo da racionalidade neoliberal produzindo subjetividades, já que incide em nossas condutas, em nossas formas de pensar, de ser e de agir, em uma constante busca de sermos melhores, mais capacitados, mais produtivos, mais rentáveis para a empresa, para o mercado e para a economia; sempre mais, mais, mais... A performatividade de uma "docência por excelência", que busca incessantemente por ampliar seu capital humano, a fim de se tornar cada vez mais produtivo, parece elevar a potência da *biodocência*, tornando-a *superlativa*.Nesse sentido,

> [...] tornar-se um sujeito econômico ("capital humano, empresário de si mesmo"), não significa senão ser compelido a gerenciar salários e rendas declinantes, precariedade, desemprego e pobreza, do mesmo modo que alguém que cuidaria do balanço de uma empresa (Lazzarato, 2014, p. 15).

Acrescentaríamos, ainda, o gerenciamento da própria culpa, do próprio sofrimento e, por que não, da própria doença? Seria esse o homem endividado que Lazzarato vem problematizando: um sujeito responsável por suas crises e que se sente culpado por seu fracasso, criando certa subjetividade negativa ou repressiva? Assim, justificam-se as falas das professoras que se dizem culpadas por não estarem produzindo ou por se sentirem doentes. É a produção de uma subjetividade negativa ou uma subjetividade endividada que vemos surgir a partir de tais sentimentos.

Cabe ressaltar que a maioria das professoras que participaram da pesquisa, embora relatassem sentir um mal-estar devido a intensificação do trabalho, continuavam trabalhando e contribuindo para que a roda continuasse a girar. Trata-se, portanto, de uma "regra espontânea" ideal para a lógica neoliberal e uma espécie de "economia moral" que induz a uma sujeição psíquica e, consequentemente, a produção do sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da fala das professoras podemos identificar, pelo menos, a produção de uma docência que vive um processo de exaustão e que é engendrada por dois

movimentos que se articulam nesse projeto neoliberal: um primeiro movimento acionado por uma esteira da moral cristã, que assume um compromisso com a profissão a partir da renúncia de si mesmo associada a ideais missionários e sacerdotais; e um segundo movimento sustentado pela via empresarial, a partir da noção de eficácia, produtividade, de concorrência, de individualização e solidão do trabalho que levam ao medo, a frustração, ao sofrimento, produzindo processos de intensificação e autointensificação do trabalho docente.

Esse sentido é constituído, como podemos acompanhar nas análises tecidas, pela via moral cristã articulada com a lógica empresarial que coloca o trabalho docente em funcionamento contínuo, em um regime de trabalho 24/7 como nos sinaliza Crary. A partir dessa análise, entendemos que existe aí um primeiro sentido da biodocência: uma vida docente maximizada, uma vida transformada exclusivamente em docência. Uma vida (bio) docente elevada à máxima potência e a máxima exaustão ou, se quisermos chamar, de uma *biodocência superlativa.*

Podemos presumir que o duplo movimento produzido pela intensificação do trabalho docente – tanto pela via moral-cristã, como pela via do modelo empresarial – é acionado pela circulação de discursos e por um conjunto de saberes (sejam eles religiosos e/ou mercadológicos-empresariais), que incidem na conduta das professoras, moldando seus pensamentos, seus comportamentos e suas formas de exercerem a docência (máxima dedicação, renúncia de suas vidas pela profissão...), subjetivando-as, culpando-as e colocando-as em processos de sofrimento e quiçá de adoecimento. A pressão por um desempenho elevado produz um cenário de sobrecarga (como as cobranças, as culpas, etc.) que ultrapassa os limites de uma vida laboral saudável.

Vemos aí, portanto, a produção da matriz de experiência sendo acionada pelos três eixos (saberes-poderes-subjetivação), movimentada e regida pelas engrenagens dos princípios neoliberais que tem transformado a exaustão em adoecimento. É aí que entram os saberes médicos, psicológicos e psiquiátricos que não só explicam a docência contemporânea a partir dos seus sintomas, mas a produzem como uma biodocência doente, promovendo processos de patologização da vida. Eis um outro movimento que pode sustentar o funcionamento dessa *biodocência superlativa* e que poderá ser abordado em outras e novas produções acadêmicas.

Artigo recebido em: 16/05/2025
Aprovado para publicação em: 08/08/2025

SELF-INTENSIFICATION OF TEACHERS' WORK AND THE CREATION OF A *SUPERLATIVE BIOTEACHING*

ABSTRACT: This article analyzes the conditions that allow the intensification and self-intensification of teachers' work and how this phenomenon is interconnected with neoliberal rationality. As a methodological resource, we held online meetings with teachers of Childhood

and Elementary Education from different Brazilian states, during which we discussed the contemporary configurations of teachers' work. From these data and grounded on Michel Foucault's contributions, we understand that neoliberal rationality creates an experience matrix (knowledge-power-ethics) that determines teachers' ways of life, intensifying their work and producing what we call *superlative bioteaching.*

KEYWORDS: Neoliberalism; Teachers' Work; Work Intensification; Superlative Bioteaching.

AUTOINTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y LA PRODUCCIÓN DE UNA *BIODOCENCIA SUPERLATIVA*

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo analizar las condiciones que posibilitan la intensificación del trabajo docente y cómo ese fenómeno se encuentra sobrepuesto con la racionalidad neoliberal actual. Como recurso metodológico, realizamos encuentros online con profesoras que actúan en la Educación Infantil y años iniciales de la enseñanza primaria de diferentes estados del país, donde discutimos sobre la configuración del trabajo docente en la contemporaneidad. A partir de los datos y pautadas por las contribuciones de Michael Foucault, comprendemos que la racionalidad neoliberal produce una matriz de experiencia (saber-poder-ética) que determina modos de vida de los sujetos docentes, intensificando su trabajo y produciendo lo que nombramos de una *biodocencia superlativa*.

PALABRAS CLAVE: Neoliberalismo; Trabajo Docente; Intensificación del Trabajo; BiodocenciaSuperlativa.

NOTAS

1- O termo "superlativo" é um recurso gramatical utilizado na língua portuguesa para intensificar o grau do adjetivo, uma qualidade extrema que é atribuída aos substantivos. Nesse caso, utilizamos o termo como uma metáfora conceitual para enfatizar a Biodocência, marcando-a como uma vida docente intensificada pelo trabalho.
2- Trata-se do pardal de coroa branca, uma das diversas espécies de pássaros que, em seus processos migratórios, conseguem sobrevoar o continente americano de norte a sul sem descanso.
3- A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética foi obtida em 06 de fevereiro de 2024. Número do CAAE: 75827123.2.0000.5324.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
CRARY, J. **24/7:** capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ebu Editora, 2016.

DAL'IGNA, M. C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

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

DE CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. n.2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago, 1996.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População.** Curso no Collège de France: 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, M. **O governo de si e dos outros.** Curso no Collège de France: 1982-1983. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, M. **A coragem da verdade:** o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado da consciência. **Currículo sem fronteiras**, v.2, n,2, pp. 53-78, Jul/Dez, 2002.

LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades.** São Paulo: Edições Sesc, 2014.
LOPES, E. M. S. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, n.4, p. 22-40. Porto Alegre, 1991.

MARINHO, C. M. **Processos de subjetivação, governamentalidade neoliberal e resistência.** Uma leitura a partir de Michel Foucault e Judith Butler. São Paulo: Intermeios, 2022.

NIETZSCHE. F. W. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa.** Ponta Grossa, v.15, p. 1-24, 2020. DOI:10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289 . Acesso em: 06 mar. 2025.

SILVIA, L. S.; OLIVEIRA, G. S.; SALGE, E. H. C. N. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma.** Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/46/38. Acesso em: 20 ago. 2024.

LETÍCIA FARIAS CAETANO: Professora de Educação Infantil no município de Rio Grande. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atualmente é doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação Educação em Ciências (PPGEC-FURG). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/FURG/CNPq), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Tem experiência em docência no Ensino Superior, como professora substituta do Instituto de Educação-FURG (2020).

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7841-8314

E-mail: leticiafariascaetano@gmail.com

KAMILA LOCKMANN: Doutora (2013) e Mestre (2010) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar (Licenciatura Plena) pela Universidade FEEVALE (2006). Professora Associada do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande. É Editora Chefe da Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE, desde 2022 e foi editora associada da mesma revista pelo período de 2019-2021. É membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Foi membro do Comitê científico do GT 10 da daAnped-Sul (2017-2021), vice-coordenadora do GT 13 da ANPED Nacional (2022/2023) e atualmente é coordenadora do mesmo GT. É coordenadora da Comissão de Acessibilidade e Inclusão, vinculada a CAID/FURG. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG/CNPq) e é pesquisadora integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Integra também a Red de InvestigaciónenEducación y PensamientoContemporáneo (RIEPCO), uma rede que reúne pesquisadores latino-americanos do Brasil, Colômbia, México, Argentina e Uruguai. Atuou como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FURG) - Gestão 2017-2018. Foi professora na Educação Básica e Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Tem experiência na área de Educação trabalhando principalmente com os seguintes temas: inclusão escolar e social, currículo, avaliações em larga escala, docência e formação de professores. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1993-8088

E-mail: kamila.furg@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution*4.0, para periódicos de acesso aberto (*Open ArchivesInitiative - OAI*).