


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

SILVIA CRISTINA BARBOSA DA SILVA

**DESTERRITORIALIZANDO A BNCC: experiência
e acontecimento na perspectiva da filosofia da diferença**



ARARAQUARA – S.P.
2021

SILVIA CRISTINA BARBOSA DA SILVA

DESTERRITORIALIZANDO A BNCC: experiência e acontecimento na perspectiva da filosofia da diferença

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Paula Ramos de Oliveira

S586d

Silva, Silvia Cristina Barbosa da
Desterritorializando a BNCC : experiência e acontecimento na
perspectiva da filosofia da diferença / Silvia Cristina Barbosa da Silva.
-- Araraquara, 2021
102 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Paula Ramos de Oliveira

1. BNCC. 2. Biopolítica. 3. Governamentalidade. 4. Subjetividade.
I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SILVIA CRISTINA BARBOSA DA SILVA

DESTERRITORIALIZANDO A BNCC: experiência e acontecimento na perspectiva da filosofia da diferença

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof.^a Dra. Paula Ramos de Oliveira

Data da defesa: 23/11/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a) Prof.^a Dra. Paula Ramos de Oliveira

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Carolina Cunha Seidel

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Membro Titular: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Membro Titular: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

*“O novo não está no que é dito, mas
no acontecimento de sua volta.”*

(FOUCAULT, 1996, p. 26).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao tempo e aos acontecimentos que me trouxeram até aqui, com todas as pessoas que conheço e que ainda conhecerei.

Agradeço a toda minha família que me acolhe, em especial ao meu pai Arnaldo e à minha mãe Antônia.

Meu companheiro Ronaldo Bartalini que há muito tempo, constantemente, divide as alegrias e as incertezas comigo.

A todos os meus amigos e amigas pelo afeto e presença, seja ela física ou virtual. Em especial ao Rodrigo Basso, André Moura, Cesira de Fávori, Carlos Eduardo e Ana Paula Betti por compartilharem a vida comigo.

Ao GEPFC que desde a graduação possibilita um pensar e uma escuta filosófica.

Aos pensadores da filosofia que tanto inquietam meu pensamento.

Agradeço à doutrina espírita, à filosofia do Yoga e à Ayurveda que me auxiliam a desbravar a vida.

Agradeço aos professores Denis, Carol, João Virgílio e Flávio Caetano, pela disponibilidade e dedicação nesta banca.

Agradeço carinhosamente à querida Paula, pessoa com mais brilhos nos olhos que já conheci; seu entusiasmo pela filosofia é encantador e atravessa quem está ao seu lado. Muito obrigada pela companhia nessa trajetória de buscas...

Gratidão!!!

Oração ao tempo

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fique guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e migo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

(Composição de Caetano Veloso, 1979)

RESUMO

A presente pesquisa utiliza os pressupostos da filosofia da diferença no processo de análise dos enunciados das competências gerais da Educação Básica, estruturada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, utilizaremos os princípios foucaultianos e deleuzianos e demais autores que compartilham desta perspectiva. Como método de análise dessas competências, partiremos do termo teorias proposto por Veiga-Neto. Destarte, tem-se o objetivo de analisar o contexto em que a referida base se insere, representado por uma educação maior, que caracteriza o aspecto normativo da educação, assim como a conjuntura do neoliberalismo na qual emergem os sujeitos escolares. Tais ações atuam em uma biopolítica, bem como uma governamentalidade na subjetividade destes sujeitos. Por outro lado, a educação menor inerente à educação maior efetua uma desterritorialização ao compreender o acontecimento como ruptura. Neste campo de possibilidades, constatamos que as experiências tendem a constituir-se no âmbito de uma dobra no processo de subjetivação dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: BNCC. Biopolítica. Governamentalidade. Subjetividade. Dobra.

ABSTRACT

This research uses the assumptions of the philosophy of difference in the process of analyzing the general competences of Basic Education, structured by the Common National Curriculum Base (BNCC). For that, we will use the Foucaultian and Deleuzian principles and other authors who share this perspective. As a method of analysis of these competences, we will use the term theorizations proposed by Veiga-Neto. Thus, the objective is to analyze the context in which the mentioned base is inserted, represented by a higher education, which characterizes the normative aspect of education, as well as the context of neoliberalism in which school subjects emerge. Such actions act in a biopolitics, as well as a governmentality in the subjectivity of these subjects. On the other hand, lower education inherent to higher education effects a deterritorialization by understanding the event as a rupture. In this field of possibilities, we find that the experiences tend to constitute themselves within the scope of a fold in the subjectivation process of school subjects.

KEYWORDS: BNCC. Biopolitics. Governmentality. Subjectivity. Fold.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal de 1988

EC - Emenda Constitucional nº 95/2016

FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras *Campus* de Araraquara

GEPFC - Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBL - Movimento Brasil Livre

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PT - Partido dos Trabalhadores

RCNs - Referenciais Curriculares Nacionais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 BNCC: A ESCOLA E OS SUJEITOS NA ESCOLA.....	18
1.1 BNCC e as Competências.....	18
1.2 BNCC: Neoliberalismo e Biopolítica	34
1.3 BNCC e a Governamentalidade Neoliberal.....	42
1.4 O discurso da educação maior e da educação menor	49
2 EXPERIÊNCIA E DESTERRITORIALIZAÇÃO	56
2.1 Acontecimento e ruptura	57
2.2 Sobre a experiência no espaço escolar	62
2.3 A escola como espaço possível de luta e resistência e o professor como intelectual específico	68
2.4 Relações e subjetivações: sobre os conceitos de crítica, governo de si e dobra.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

A escrita desta tese representa uma continuidade dos questionamentos surgidos no período do mestrado. Como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GEPFC) desde o início da graduação em Pedagogia, as perguntas são incessantes, pois uma pergunta não disciplinadora no campo educacional nos abre para um pensar múltiplo. A dissertação intitulada “Filosofia e cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta” possibilitou uma compreensão de que a instituição escolar, ao acolher projetos filosóficos, promove o exercício de um pensar diferente. Esse acontecimento torna-se possível quando crianças e adolescentes são escutados por meio da prática filosófica. Nessa condição, a manifestação do pensar ocorre com um olhar e cuidado de si, bem como, um deslocamento do processo de subjetivação dos sujeitos escolares.

Os propósitos normativos da educação silenciam os alunos. Logo os princípios educativos adequam-se cada vez mais aos interesses mercadológicos e, assim, a escola é vista como uma extensão das políticas neoliberais, uma vez que esse campo se torna lucrativo. Com isso, os sujeitos são inseridos nesse capitalismo cognitivo¹ para servirem voluntariamente à aplicabilidade do neoliberalismo no setor educacional.

Diante disso, a presente pesquisa utilizará o conceito da governamentalidade para compreendermos as práticas de governo² exercidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com Veiga-Neto e Saraiva (2011), esse conceito tende a auxiliar na ressignificação de fenômenos da atualidade. A governamentalidade representa um neologismo ao ser descolado para o contexto de uma racionalidade neoliberal, contribuindo na descrição e problematização do nosso objeto de estudo, representado pela BNCC.

Nos move um argumento muito instigante de Michel Foucault, ao esclarecer que não delineou nenhum método ou teoria em toda sua jornada de investigação. O autor relata sobre o propósito de seus estudos nas duas últimas décadas e reforça que seu objetivo:

Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu

¹ O capitalismo cognitivo segundo Laval (2004) está associado aos investimentos educacionais, no qual os resultados são distribuídos entre o Estado, a empresa e o indivíduo. Para Larrosa (2018) essa denominação desconfigura a atuação do professor para um “gestor da aprendizagem”.

² Veiga-Neto e Saraiva (2011) utilizam o termo governo para distinguir da instituição Governo (ideia de Estado ou nação).

trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 231).

A partir dessa premissa, a pesquisa se desenvolve em duas seções. A primeira destaca os conceitos de competências, neoliberalismo, biopolítica, governamentalidade e governamentalidade neoliberal que situam nossa análise da BNCC em uma educação maior, que corresponde às leis educacionais, configurando o que Gallo (2008) denominou como “máquina de controle e de subjetivação”. Nesse contexto, os sujeitos estão imersos em campo de assujeitamento, razão pela qual esses sujeitos escolares são assimilados pelos objetivos da BNCC como capital humano, ao coadunarem com os princípios do discurso das competências e habilidades, tornando-os aprisionados ao sistema neoliberal.

Na segunda, apresentaremos as definições para: acontecimento, experiência, resistência, crítica, governo de si e dobra. Esses conceitos configuram uma educação menor, na qual a possibilidade de uma contraconduta estrutura o processo de subjetivação desses sujeitos escolares. Compreendemos como sujeitos escolares alunos e professores, uma vez que ambos dão significados e sentidos para a instituição escolar e, portanto, são os alvos mais ininterruptos para a estrutura e o funcionamento da escola.

Nestas duas seções, além dos pressupostos de Michel Foucault transitaremos pelos ideais de Gilles Deleuze, sobre sua interpretação em relação ao pensamento foucaultiano, em especial na obra intitulada Foucault. Neste livro o autor apresenta uma ampliação sobre o campo da subjetividade apresentado pelo autor. Além desses pensadores, discorreremos também sobre outros autores que abordam sobre os sujeitos escolares, uma vez que esses filósofos franceses não escreveram diretamente a respeito da educação.

No processo de análise do nosso objeto de pesquisa, apoiaremos-nos, no termo “teorização” definido por Alfredo Veiga Neto “como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem, de diferentes métodos.” (VEIGA-NETO, 2009, p. 92). Para o autor, este termo é o mais pertinente, visto que as investigações de Foucault se distanciam de uma perspectiva iluminista e hierárquica, comumente no contexto da modernidade.

Assim, prosseguiremos pelas três fases dos estudos de Michel Foucault: Arqueologia, Genealogia e Ética ou Estética da existência – a questão arqueológica ao debatermos sobre o conceito de discurso; a questão genealógica ao relatarmos sobre as relações de poder; e a dimensão ética relacionada aos modos de sermos governados. Posto que, na pluralidade dos estudos de Foucault, sua maior análise fora sobre os sujeitos e o modo como estes se constituem, Veiga- Neto (2011) ordena as investigações de Foucault em: Ser-Saber; Ser-Poder e Ser-

Consigo. Por essa razão, intitula os escritos do autor de domínios foucaultianos, uma vez que se recusa a utilizar as expressões “fases ou períodos” propostos por outros pesquisadores, pois tal interpretação tende a fragmentar o pensamento do autor.

A questão de método sob a ótica foucaultiana se apresenta em seu último domínio, tendo em vista que “a ética é um campo de problematizações que se vale um pouco de arqueologia e muito de genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 37). É nessa dimensão ética que Foucault aborda sobre a questão do governo de si e o cuidado de si.

Veiga-Neto (2011) relata sobre o cuidado que se deve ter ao transpor o pensamento do autor para a educação e destaca assim a necessidade de discutir “o que *se pode* e o que *não se pode* fazer com ele e a partir dele e o quão produtivo tudo isso é para a Educação.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 8).

Diante disso, nos são permitidas muitas indagações sobre a temática do sujeito no campo da organização escolar. Em relação ao primeiro domínio (Ser-Saber), apontaremos alguns aspectos dos saberes, que produzem o discurso neoliberal em que a BNCC está inserida. O segundo (Ser-Poder) trata de como se dão as relações de poder neste contexto da educação. Por fim, evidenciaremos o último domínio (Ser-consigo), em virtude da problemática do governo, sendo que o modo de ser governado e de governar-se, se faz presente nas investigações descritas neste último domínio.

Deleuze (2019) menciona que a filosofia de Foucault está inserida em uma ordem pragmática do múltiplo e, nessa perspectiva, argumenta que as obras do autor alteraram o significado do pensar. Foucault e Deleuze são contemporâneos e alguns de seus conceitos assemelham-se; por isso lançamos as ideias dos autores na projeção da multiplicidade do contexto escolar.

A busca de como os acontecimentos surgem e se concretizam sintetiza uma análise arqueológica no campo da educação. Assim, acreditamos que as ideias de Michel Foucault e Gilles Deleuze nos trarão muitas aberturas para interpretarmos o contexto educacional. Tendo em vista que os escritos de Michel Foucault não possuem uma linearidade, suas pesquisas genealógicas investigam as rupturas e as discontinuidades dos acontecimentos históricos, e estiveram pautadas na questão da problematização que “É o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro ou falso e o constitui como objeto para o pensamento seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 242).

Problematizar a educação é um modo de expor os questionamentos e as indagações em relação ao discurso de verdade, compreendida por Foucault como um “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e funcionamento dos enunciados. “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, bem como a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade”. (FOUCAULT, 2018, p. 54). Para Deleuze (2019), a produção de verdade ocorre na relação entre o saber e o poder.

Interpretar a formulação de uma lei ou uma base que rege o sistema educacional é um modo de situar os diversos campos ocupados pelos discursos. É nessa perspectiva que no percurso da pesquisa surgem questionamentos relacionados à questão da subjetividade dos sujeitos escolares no contexto da BNCC.

Enfataremos a problemática da pesquisa a partir de duas indagações: *Quais são os discursos produzidos pela BNCC?* e *O que nos é permitido pensar sobre a BNCC a partir da “filosofia da diferença”?* Baseados nestas questões, verificaremos os efeitos de tais discursos e como estes influenciam na produção de sujeitos.

Diante de tais problematizações, partiremos do princípio da filosofia da diferença pela percepção de sujeito que ela nos expõe, inserida num campo de multiplicidade. Para Gallo (2008), a filosofia da diferença está inserida em um dualismo entre unidade e multiplicidade, ao apontar que:

[...] a filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí sua dificuldade de lidar com o outro enquanto outro, pois no limite tudo o que há se reduz ao Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha novo sentido. (GALLO, 2008b, p. 8-9).

Portanto, a filosofia da representação pauta-se na unidade, enquanto a “filosofia da diferença” remete à multiplicidade, promovendo um rompimento com a tradição filosófica hegemônica. A filosofia da Representação foi inaugurada por René Descartes e, de acordo com Marcondes (2007, p. 73), este autor francês “foi um dos filósofos mais importantes do século XVII, tendo influenciado de forma decisiva a formação e o desenvolvimento do pensamento moderno.” O pensamento racional desse filósofo introduz a máxima “Penso, logo existo” (MARCONDES, 2007, p. 78). Assim, explicitaremos a filosofia antiga por meio do pensamento de Heráclito, uma vez que tal retorno nos auxiliará na elaboração de uma crítica do nosso objeto de estudo, como também na feitura de um diagnóstico do presente. Por isso, para analisarmos o caráter normativo da esfera educacional, apoiaremos-nos na “filosofia da diferença” segundo

a perspectiva de Gallo (2008), segundo a qual está inserida em um dualismo entre unidade e multiplicidade.

A filosofia da diferença foi inaugurada pelos filósofos franceses Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida. Esses autores passam a compreender a filosofia de um modo diferenciado desde os gregos até o período moderno, rompendo, portanto, com a tradição filosófica hegemônica.

Gallo relata ainda que a educação moderna é estruturada por um modelo que impede a formação da diferença e, posto que a educação é um empreendimento coletivo, reduzi-la a uma unicidade é limitar a potência do processo educativo. Nesse contexto, o autor questiona sobre como podemos pensar uma educação da diferença sem domesticá-la e apresenta a importância de uma educação “pelo” outro e não “do” outro definida como:

O momento da passagem do não-saber ao saber é um acontecimento, um momento infinitesimal que dura uma eternidade. Um tempo que é da ordem do intensivo (que Deleuze chama de Aion), que não pode ser medido, cronometrado. Pensar e produzir o processo educativo na ordem do acontecimento significa desmontar a lógica da educação representacional moderna. Significa abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência do indivíduo. E investir na produção de singularidades [...]. Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. (GALLO, 2008b, p. 15).

Compreender a educação brasileira sobre o ponto de vista dessa “filosofia da diferença” inclui questionamentos sobre a educação moderna e o processo de aprendizagem que visa seguir um método, a fim de se produzirem corpos obedientes, isto é, indivíduos docilizados.

Ao interpelarmos sobre a normatividade do campo educacional, surgem muitas indagações com os propósitos foucaultianos e deleuzianos, pois estes autores permitem uma interpretação que transcende o visível. A definição de diagnóstico voltada à escola pode ser compreendida por dois aspectos: pela normalização que objetiva os alunos, na qual os conteúdos e as metas a serem cumpridos torna-se o aspecto mais relevante; e, por outro lado, por aquilo que ela deixa em aberto, como potência e possibilidade de “dobra” no processo de subjetivação, ou seja, onde os conteúdos não são concebidos como verdades universais e inquestionáveis, fato que possibilita reflexão e crítica na formação de uma educação diferente, assim como na possibilidade de um sujeito outro no modo de subjetivação.

Um olhar atento para a BNCC sustenta a compreensão crítica sobre o que a referida base pode formar e o que nos é permitido pensar a partir dela. O intento da pesquisa consiste em analisar os enunciados relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades

propostos por este documento e assim constatarmos possíveis pontos de fuga e resistência dos sujeitos escolares.

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder da qual nos queremos apoderar.”

(FOUCAULT, 1996, p. 9).

1 BNCC: A ESCOLA E OS SUJEITOS NA ESCOLA

Nesta primeira seção, abordaremos sobre a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus principais objetivos representados pelo desenvolvimento das competências gerais da educação básica³ proposta pelo documento. Tal discurso é expandido pelas políticas educacionais neoliberais, configurando uma educação maior. Nesse contexto, destacaremos como os sujeitos escolares são vistos na instituição escolar na condição de assujeitados em face da biopolítica que gesta a educação brasileira na busca de metas estabelecidas por órgãos internacionais.

Para compreendermos sobre esta condição em que o sujeito está inserido, apresentaremos a definição de competências argumentadas por Laval (2004) e Larrosa (2018). Consideramos importante explicitarmos neste contexto a noção de liberalismo, conceito este que antecede as políticas neoliberais, abordado por Foucault no curso ministrado no *Collège de France*, “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979). Para ampliarmos essa análise, entendemos que os conceitos foucaultianos de neoliberalismo, biopolítica e governamentalidade nos auxiliarão na contextualização da BNCC.

O propósito desta pesquisa consiste em investigar os enunciados propostos pela BNCC em relação às competências e, deste modo, analisar possíveis resistências na instituição escolar. Deleuze (2008) assinala que a primeira filosofia de Foucault questiona sobre o que somos capazes de ver e de dizer em relação aos enunciados e, diante disso, podemos ampliar essa interrogação frente à BNCC. A imposição do documento deve ser problematizada, uma vez que a utilização desse material interfere na constituição da subjetividade dos sujeitos escolares.

1.1 BNCC e as Competências

A Base Nacional Comum Curricular⁴ regulamenta as aprendizagens essenciais da Educação Básica das escolas públicas e particulares e visa à implementação de igualdade no sistema educacional. O discurso da base tem como foco a formação de um sujeito integral, tendo como premissa um desenvolvimento “nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BRASIL, 2017). Os principais objetivos da base abrangem uma percepção de sujeito compartilhada com os ideais do mercado, uma vez que o documento visa

³ A Educação Básica corresponde as três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ O documento completo pode ser acessado por meio do link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

ao desenvolvimento de competências e habilidades, que são enunciados vigentes na esfera neoliberal.

Os princípios desta base estiveram presentes nos marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na educação infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), criados em 2009, também influenciaram na elaboração da BNCC. Assim, a proposta é de um documento que perpassasse por todas as etapas do ensino básico nacional.

A BNCC foi criada por intermédio do Movimento pela Base Nacional Comum⁵, um grupo não governamental formado em 2013. A elaboração do documento teve sua primeira versão apresentada em 2015, sua segunda em 2016 e sua terceira versão homologada no final de 2017. A presença de grupos não governamentais pressupõe a configuração de um Estado neoliberal na relação com a iniciativa privada junto ao sistema educacional, caracterizando assim uma governamentalidade neoliberal.

Os fundamentos utilizados pelos idealizadores da BNCC para sua concepção estão ancorados em premissas conhecidas há mais de duas décadas no âmbito educacional, preconizados no artigo 210 da Constituição Federal, por meio do qual se determina que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Complementarmente, importante destacar que o artigo 26 da LDB, desde seu decreto já trazia em seu texto a necessidade de elaboração de uma base nacional comum para as escolas brasileiras:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

A BNCC, no entanto, não é a primeira tentativa de se propor um currículo comum às escolas brasileiras após a homologação da LDB, mas provavelmente representa a que mais pode

⁵ O Movimento pela Base Nacional pauta-se na implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Verifica-se que o Conselho Consultivo, Conselho de Mantenedores e o Apoio Institucional são constituídos por um pequeno número de representantes da sociedade civil, sendo a maior parte representada pela iniciativa privada. Link de acesso: [www.http://movimentopelabase.org.br](http://movimentopelabase.org.br).

cercear as possibilidades de desenvolvimento de singularidades na construção dos currículos escolares.

Dito isso, devemos recordar que em 1997 o Ministério da Educação⁶ divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como uma ferramenta, um princípio, para se buscar esse “algo comum” nas vivências e experiências dos alunos da educação básica no país, a fim de unificar a base comum da aprendizagem, porém sem obrigatoriedade. Nos documentos em questão, eram apresentados Objetivos Gerais do ensino em cada etapa da educação e para cada área do conhecimento. No entanto, diferentemente da BNCC, não estabelecia prazos tão definidos para a realização desses objetivos.

Os PCNs (BRASIL, 1997) se colocam como um referencial curricular que propõe estabelecer uma meta educacional e subsidiar a elaboração ou a revisão curricular. De acordo com o documento, parte comum dos currículos nacionais deveria se pautar nos objetivos do ensino fundamental e nos objetivos de cada área do conhecimento.

Já a BNCC (BRASIL, 2017) se coloca como um instrumento que estabelece quais são as aprendizagens essenciais e indispensáveis, bem como quais competências gerais devem ser desenvolvidas nos e pelos estudantes. Ela se coloca como a referência nacional para a formulação de currículos e de propostas pedagógicas, bem como instrumento que integra a política nacional de caráter obrigatório nas escolas.

Embora as propostas dos dois documentos possam parecer similares, elas se diferenciam no que diz respeito ao estabelecimento de um determinado momento em que a aprendizagem do conteúdo deve acontecer, assim como sua sequência. Enquanto nos PCNs os conteúdos de aprendizagem podem ser estabelecidos pela proposta pedagógica da escola, na BNCC eles já são preestabelecidos e cabe à comunidade escolar adequar-se a eles.

As razões apresentadas nos PCNs (BRASIL, 1997) para sua existência são, em primeiro lugar, a necessidade de se criarem referenciais nos quais os sistemas de ensino poderiam se basear e, em segundo lugar, a necessidade de buscar a solução dos problemas gerados pela expansão das oportunidades de escolarização a partir das décadas de 1970 e 1980 que, por conseguinte ampliou a acessibilidade à escola e conseqüentemente os altos índices de evasão e repetência.

Já na BNCC, é pontuada como princípio motivador de sua concepção a necessidade de alinhar-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas e a um novo cenário mundial. Além disso, a nova base busca instituir o desenvolvimento de competências, algo que vai ao

⁶ Na época denominado Ministério da Educação e do Desporto.

encontro do enfoque dado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Em ambos os casos, sabemos que os interesses externos ao país se fazem presentes na elaboração dos referenciais. No discurso da BNCC, tais interesses se mostram de maneira mais explícita no contexto neoliberal. A BNCC está estruturada por diversas empresas do setor privado e se apresenta como uma instituição capaz de solucionar os problemas existentes no campo educacional.

Tal proposta está inserida nos enunciados presentes nas competências gerais da base. Nesse sentido, a partir de sua interpretação dos escritos de Foucault, Deleuze pondera que “O enunciado não se define, de forma alguma, por aquilo que ele designa. Eis, parece-nos, o que devemos entender: o enunciado é a curva que une pontos singulares, isto é, efetua ou atualiza relações de forças.” (DELEUZE, 2019, p. 80). Portanto, o enunciado constitui uma formação de saber: ele não é exatamente o visível e nessa conjuntura tende a constituir sujeitos. Desse modo, na concepção deleuziana:

[...] como Foucault descobriu a forma da expressão numa concepção bastante original do ‘enunciado’ como função que cruza as diversas unidades, traçando uma diagonal mais próxima da música do que um sistema significante. É preciso então rachar, abrir as palavras, as proposições para extrair delas os enunciados. (DELEUZE, 2019, p. 57).

As competências gerais da BNCC estão presentes na introdução do documento e objetivam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os fundamentos pedagógicos da base são constituídos pelo princípio dessas competências, isto é, o foco do documento são as “competências” estruturadas em gerais e específicas.

Apresentaremos a definição de competências defendida pela BNCC, bem como a descrição das dez competências gerais proposta pelo documento. Diante desse cenário:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de

Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Conforme destacamos anteriormente, os princípios da base em questão retomam orientações presentes em documentos anteriores. Entretanto, o que difere na BNCC é a participação de grupos privados para a sua efetuação⁷, no que diz respeito à formação de professores e na produção de livros didáticos. Ademais o Instituto Ayrton Sena propõe uma ampliação dessas competências⁸. Logo, o propósito do desenvolvimento dessas competências e habilidades devem estar de acordo com o Plano Nacional de Educação. Diante de tais ações, os sistemas e as redes de ensino devem garantir o mesmo nível de aprendizagem para todos os estudantes da Educação Básica.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Portanto, o foco no desenvolvimento de competências dos sujeitos escolares prioriza a formação cidadã a fim de que o sujeito esteja preparado para servir o mundo do trabalho na

⁷ Alguns desses grupos são: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna entre outros grupos da iniciativa privada. Link de acesso: [www.http://movimentopelabase.org.br](http://movimentopelabase.org.br).

⁸ O Instituto Ayrton Senna possui parcerias com diversos grupos da iniciativa privada e estrutura diversas macrocompetências, para a efetuação do desenvolvimento de competências socioemocionais. Link de acesso: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Muitos desses grupos oferecem cursos de formação docente para os professores exercerem as competências propostas pela BNCC.

constituição de um capital humano. Diante desses princípios, as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017, p. 9-10) estruturam-se em:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Além dessas dez competências gerais, são estruturadas diversas competências específicas para cada etapa do ensino, que são formuladas por um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Na Etapa da Educação Infantil, as competências estão implícitas, uma vez que se priorizam as interações e as brincadeiras para o

desenvolvimento da criança. Com isso, são propostos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes devem estar inseridos nos cinco tipos de campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), as competências específicas estão presentes em cada área, bem como em cada componente curricular. São apresentadas cinco áreas e cada uma compõe um ou mais componentes curriculares: área de Linguagens (Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Língua Inglesa); área de Matemática (Matemática); área de Ciências da Natureza (Ciências); área de Ciências Humanas (Geografia e História); e área de Ensino Religioso (Ensino Religioso).

Por último, na etapa do Ensino Médio, as competências específicas estão presentes em cada área e devem estar articuladas com as competências das áreas do Ensino Fundamental, versando sobre as áreas de: Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta etapa está estruturada de acordo com a Lei nº 13.415/2017⁹, a qual propõe um currículo flexível para esta última etapa do ensino da educação básica.

A base também destaca que os propósitos dessas competências são comuns e que cada escola, ao partir de tais princípios, deve ter autonomia e dinamicidade na aplicação do seu currículo. Por outro lado, constatamos uma incoerência nessa finalidade, uma vez que a execução das competências dos estudantes é calculada em avaliações externas¹⁰, por meio das quais estruturam-se os índices de aprendizagens dos sujeitos escolares, muitas vezes compreendidos como:

Máquina constituída pelo trabalhador e sua competência. Aliás, trata-se de uma verdadeira miscelânea de competências a serem desenvolvidas por todos: da gestão de recursos humanos nas empresas à problematização da aprendizagem através das competências, ou ainda a interação humana focada no desenvolvimento das competências emocionais e coletivas. Competências que visam produzir pessoas ‘saudáveis, sadias e produtivas’. Ou melhor sujeitos flexíveis e adaptados. (ROSA, 2019, p. 378).

⁹ Link de acesso da Lei: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

¹⁰ As avaliações externas estão descritas em: <https://novaescola.org.br/avaliacao-externa-compreender-e-utilizar-resultados/>

Em face do exposto, o trabalho do professor se restringe ao exercício da preparação para as avaliações propostas, culminando assim a um “assujeitamento” dos sujeitos escolares. Para uma melhor compreensão desta condição, consideramos relevante a interpretação de Michel Foucault, segundo quem a compreensão da ideia de sujeito não possui uma formação fixa e definitiva. Segundo o autor, o sujeito experiencia uma constante transformação e sua constituição se estrutura por três modos:

[...] a objetivação de um sujeito no campo dos saberes que ele trabalhou no registro da arqueologia, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo que trabalhou no registro da ética. (VEIGA-NETO, 2011, p. 111).

A formação dos sujeitos permeia esses modos de investigação, as práticas divisoras e o processo de transformação. Dessa maneira, são as formas de poder que constituem os sujeitos. Nesses modos de subjetivação, existem três tipos de lutas sociais identificadas por Foucault:

[...] contra as formas de dominação (ética, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Nesse campo de lutas, Veiga-Neto (2011) ressalta que elas estão sempre em ação e variam com a história. Por esse motivo, a realização de um diagnóstico do presente nos auxilia na compreensão dos acontecimentos que estão em constantes transformações. Por esse motivo, uma indagação sobre o intuito das competências da BNCC consiste na busca sobre “a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Os saberes que constituem as competências visam ao exercício de uma relação de poder no contexto dos currículos das escolas.

A relação de poder ocorre em uma dimensão de ações, pois “é o modo de ação de uns sobre os outros [...] só há poder exercido por ‘uns’ sobre os ‘outros’; o poder só existe em ato” (FOUCAULT, 1995, p. 242). Para o autor, em uma relação de violência ou de dominação, em que os sujeitos são impedidos de se manifestarem, não há a efetivação do poder, uma vez que para ele o poder é relacional e supõe uma certa mobilidade entre ambos. Assim, o poder é exercido sobre sujeitos livres, como “individuais ou coletivos que tem diante de si um campo

de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações de diversos modos de comportamento podem acontecer.” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Foucault (FOUCAULT, 2008a) antes de apresentar a ideia de resistência concentrou-se em mostrar a estruturação do poder sobre a vida, ocorrida sob dois aspectos. O primeiro, fortalecido no século XVIII, a partir da percepção corpo-máquina que deve ser adestrado e ter suas aptidões desenvolvidas a partir de uma disciplina. Esse poder foi denominado pelo autor de anatomopolítica do corpo. Enquanto o segundo designado corpo-espécie, estruturado pela noção da biopolítica.

É importante destacarmos que na interpretação foucaultiana a questão da resistência é inerente ao poder, pois “onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda estrutura social.” (FOUCAULT, 2018, p. 18). A questão do poder é explorada por Foucault de modo minucioso e sempre foi um tema de muitos questionamentos:

[...] quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos, quem explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm [...]. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 2018, p. 138).

Os mecanismos de poder são compostos por estratégias associadas “ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder.” (FOUCAULT, 1995, p. 248). O autor afirma ainda que:

[...] se é verdade que nos centros das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto vem a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir. (FOUCAULT, 1995, p. 248).

A relação de poder ocorre em uma dimensão de ações, pois “é o modo de ação de uns sobre os outros [...] só há poder exercido por ‘uns’ sobre os ‘outros’; o poder só existe em ato” (FOUCAULT, 1995, p. 242). Logo, a atitude dos sujeitos envolve as condições de sujeição, na qual “Sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação. Porém, não constituem apenas o ‘terminal’ de

mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas.” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

O poder para Foucault caracteriza-se de modo relacional e não localizável e possui uma positividade por seu aspecto produtivo, pois “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.” (FOUCAULT, 2018, p. 45). A positividade do poder é que ele tende a moldar e adestrar os corpos dos sujeitos, como também formar e produzir discurso de verdade e assim o autor argumenta que: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos reguladores de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.” (FOUCAULT, 2018, p. 52).

Toda essa problemática do poder foi muito destacada pelo filósofo após a década de 1970¹¹. Nas pesquisas do autor, o poder está situado por meio dos aspectos genealógicos, constituído pelo saber erudito e pelo saber das pessoas. O autor argumenta que “Chamaremos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais.” (FOUCAULT, 2018, p. 268). Desse modo, o poder atua em dimensões macro e micro, de maneira que o aspecto macro diz respeito ao Estado e às instituições, enquanto o micro está relacionado aos corpos dos indivíduos.

Na descrição foucaultiana para situar uma relação de poder, é importante determinar uma instituição específica para a realização de tal análise, uma vez que cada uma possui suas características locais. Nesse cenário, Foucault aborda dois inconvenientes sobre questões institucionais. O primeiro é o fato de o poder exercido pela instituição servir para sua própria conservação, posto que estrutura funções reprodutoras. E o segundo representa o risco em analisar o poder a partir da própria instituição, o que constituiria uma breve descrição do poder pelo poder. Assim, “na medida em que as instituições agem essencialmente através da colocação de dois elementos em jogos: regras (explícitas ou silenciosas) e um aparelho, corremos o risco de privilegiar exageradamente um ou outro na relação de poder e, assim, de ver nestas apenas modificações da lei e da coerção.” (FOUCAULT, 1995, p. 245). Diante disso, o autor defende a ideia de uma análise do poder a partir das instituições e não uma investigação

¹¹ A obra “Microfísica do poder” (2018), organizada por Roberto Machado, estrutura aulas, conferências e entrevistas de Michel Foucault.

do poder que antecede a sua estruturação. É importante ressaltar que o poder na configuração de uma racionalidade política resulta o que Foucault retrata como “doenças do poder” (FOUCAULT, 1995, p. 232), tendo como consequências o fascismo e o estalinismo.

Diante do quanto suscitado, Veiga-Neto Saraiva (2011) questionam sobre a constituição dos sujeitos nas relações de poder no contexto da Modernidade. Complementarmente, Castro (2009) destaca que, na percepção de Foucault, o poder nas sociedades modernas e ocidentais não se exerce sob a forma de lei e da soberania, mas sim no contexto da normalização, a qual “refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações.” (CASTRO, 2009, p. 309). Este fato constitui a sociedade moderna denominada sociedade de normalização que possibilitam a descrição sobre a funcionalidade e a finalidade das relações de poder. Nesse contexto, a análise foucaultiana diz respeito a uma sociedade de normalização e não de uma investigação de sociedade normalizada. Portanto, “A sociedade de normalização coincide com a formação do Estado governamentalizado [...] com uma forma de exercício de poder que depende estreitamente do saber ou, melhor, com aquela forma em que os ensinamentos do poder e do saber se sustentam e se reforçam mutuamente.” (CASTRO, 2009, p. 310).

Dessa maneira, a normalização está articulada à ideia de norma pela disciplina (poder sobre o corpo) e pela regulação (poder sobre a população). É nisto que consiste as sociedades modernas que “não são simplesmente sociedades de disciplinarização, mas de normalização” (CASTRO, 2009).

Os sujeitos escolares estão inseridos nessa normalização, uma vez que seus corpos precisam seguir os preceitos da obediência. Por outro lado, pensar sobre esses pontos móveis é ver a possibilidade de mobilidade na educação, que pode ser manifestada como resistência frente ao poder disciplinador da instituição escolar. A disciplina é composta por uma arte das distribuições que são as estruturas adequadas para a composição de cada instituição disciplinar. Ao relacionar o poder disciplinar ao corpo, Foucault ressalta que:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria do poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica o poder’, está nascendo, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim

corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação aumentada. (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

Assim, a disciplina pauta-se nos detalhes dos corpos dos indivíduos que devem ser produtivos, isto é, produzirem algo de acordo com o propósito da instituição. No caso da instituição escolar, esta deve desempenhar a função de sociedade de controle, de modo que a aprendizagem dos alunos deva cumprir as metas estabelecidas, sejam elas nacionais ou de tratados internacionais.

[...] se a Modernidade inventou a sociedade disciplinar, a pós-modernidade está inventando a sociedade de controle. Uma das consequências mais marcantes de tal mudança se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está se passando por uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle. (VEIGA-NETO, 2011, p. 114).

Nos discursos educacionais dessa “pós-modernidade” ou contemporaneidade, a configuração das instituições escolares sofrem algumas modificações por influência de políticas neoliberais que tendem a alterar o processo de subjetivação dos educandos e, nessa perspectiva, a aprendizagem dos alunos tem como objetivo o cumprimento da determinação de metas. Desse modo, o processo de escolarização em que os corpos dos sujeitos estão envolvidos é submetido a uma disciplina e esta é trabalhada de forma minuciosa e nos detalhes, visto que um corpo obediente e dócil é considerado produtivo no contexto social, pois ele é concebido como a oportunidade de aprendizagem em um processo de objetivação.

Ao longo de suas pesquisas, Foucault investigou os discursos em suas relações com o saber, o poder e como os sujeitos se constituem. Esse questionamento amplo merece ser analisado nas ciências humanas, em especial no contexto educacional, uma vez que a escola é um dos espaços onde ocorre a objetivação e a subjetivação de maneira simultânea. Tal

questionamento pode ser algo impulsionador, pois é por meio dele que podemos nos interrogar¹² e assim compreendermos os processos de assujeitamento dos sujeitos escolares.

De acordo com Rosa (2019), os estudos foucaultianos da década de setenta destacam a definição de uma:

Sociedade empresarial em que o Estado de direito e as forças de lei servem para formalizar a ação do governo como ‘um prestador de regras para um jogo econômico em que os únicos parceiros e os únicos agentes reais devem ser os indivíduos, ou, digamos, se preferirem, as empresas’ [...] (ibidem, p. 238). Nesse jogo, o *Homo oeconomicus* neoliberal não é mais um parceiro de troca, é um empresário de si mesmo, ele próprio é seu capital, a fonte de sua renda [...] (ibidem, p. 311). (ROSA, 2019, p. 377-378).

A constituição do *Homo oeconomicus* está imersa no contexto da sociedade empresarial, na qual o assujeitamento consiste na formação de capital humano, isto é, de sujeitos ativos no campo econômico. Diante disso, a educação também abrange um desses setores, assim:

Será preciso fazer, por exemplo, investimentos educacionais. E para os neoliberais, diz Foucault, fazer ‘investimentos educacionais’ vai muito além do simples aprendizado escolar ou profissional. Começa pelos investimentos dos pais nos filhos, pelo tempo que eles consagram as crianças e adolescentes, fora das atividades educacionais propriamente ditas. O tempo da criação, o tempo do afeto, pode ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano. Tempo passado, cuidados proporcionados, estímulos culturais e, é claro, vigilância. (FOUCAULT, 2008, p. 315, *apud* ROSA, 2019, p. 383).

Logo, a formação de capital humano não se restringe à escola. Contudo, é por meio da instituição escolar que a formação desse sujeito ocorre com maior frequência, em especial quando os conteúdos objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades voltados ao serviço do mercado. O processo desse assujeitamento envolve os campos individual e coletivo, ou seja, a partir da interpretação de Foucault envolve as dimensões da disciplina e da biopolítica. Nesse caso, na percepção de Laval (2004), se a escola “engaja o sentido da vida individual e coletiva, se liga passado e futuro e mistura gerações, a educação pública é também um campo de forças, um afrontamento de um grupo de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas. As relações de forças não são nem essenciais nem fatalidades.” (LAVAL, 2004, p. XVII)¹³.

¹² Este foi o intento do autor (Foucault, 1995) estudar como os seres humanos tornaram-se sujeitos, mesmo diante da crença de muitos estudiosos de que sua principal fonte de pesquisa tenha sido a questão do poder.

¹³ LAVAL (2004) trecho retirado da Introdução.

As condições de assujeitamentos na instituição escolar estão associadas à problemática do poder, estruturado pelo poder disciplinar. No domínio do ser-poder, a escola moderna se apropriou desse poder para disciplinar os corpos dos sujeitos escolares. Essa prática da instituição escolar possui algumas semelhanças com os propósitos empresariais pautados na formação de capital humano. Nesse contexto, podemos considerar o assujeitamento da escola como uma tentativa de domá-la, ou seja, uma ação que envolve um impedimento de seu caráter renovador.

Dessa maneira, “a escola tornou-se a mais generalizada instituição de sequestro, sendo sua ação muito mais decisiva para a constituição das sociedades disciplinares do que outras instituições tais como a prisão, o exército, o hospital ou a fábrica.” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 6). Portanto, na modernidade a instituição escolar exerce um poder que individualiza os corpos, a fim de torná-los dóceis, como também totaliza, pois visa disciplinar de forma coletiva. Nessa conjuntura, a escola intenta a formação de capital humano com o intuito de desenvolver habilidades e competências como um modo de assujeitar os sujeitos escolares. As teorias do capital humano, para Laval (2004), são estruturadas por uma mobilização de saberes que visam à produção de mercadorias e, nessa relação, os sujeitos devem adquirir conhecimentos pautados em valores econômicos, razão pela qual a instituição escolar denota:

A contradição parece estar cada vez mais forte entre a aquisição do saber pelas jovens gerações, as quais pedem estabilidade, segurança do valor que se aprende, respeito por uma cultura comum e construção de uma personalidade, e as necessidades econômicas, particulares e variáveis. Enquanto a ‘profissão’ para a qual a escola preparava permitia vislumbrar um futuro relativamente estável e a realização de uma ‘função’ social em um conjunto compreensível, a profissionalização, aliás parcial, dos estudos não tinha todos os efeitos destruidores que pode ter, quando a vida futura não evoca mais do que uma indústria ameaçada de deslocamento ou à deriva de trabalho em trabalho. O capitalismo ‘flexível’ e ‘revolucionário’ mina a confiança a longo prazo, desconsidera os engajamentos, o cuidado com o patrimônio cultural e o sentido dos sacrifícios pelo próximo. Como associar o nomadismo inerente a essa deriva profissional prometida aos assalariados do futuro e a filiação confiante a uma cultura e a seus valores? Certo, é fácil esperar da escola que ela ‘incute nos alunos as noções de autonomia, de adaptação rápida às mudanças e de mobilidade’, mas, dificilmente, se vê como ela poderia fazê-lo no seio de uma esfera social e cultural em vias de desintegração. É no campo da subjetividade que se instala a contradição que todos os sintomas associados a essa perda de amanhã exprimem. (LAVAl, 2004, p. 20).

A concepção dominante da educação marcada por essa teoria justifica-se pelas diversas estratégias para auxiliar no crescimento econômico. Nessa condição:

[...] a escola sempre esteve concebida como uma espécie de enclave, de abrigo ou de refúgio, de espaço separado, que emancipava as crianças da tutela da família e as liberava do trabalho para que pudessem se dedicar, por algum tempo, a outras coisas [...] incontrolável tsunami do programa educativo da chamada sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem, essa que alguns preferem chamar de capitalismo cognitivo. (LARROSA, 2018, p. 12-13).

Assim, todo o esforço para alcançar esse capitalismo cognitivo remete aos investimentos educacionais. Segundo Laval (2004), ocorrem em função dos ganhos obtidos e devem ser divididos entre o Estado, a empresa e o indivíduo. Assim, para os economistas, o capital humano está relacionado ao conhecimento adquirido pelos indivíduos que serão valorizados pelo mercado. Neste contexto, a aquisição de conhecimento muitas vezes ocorre como uma servidão diante da sociedade neoliberal. Dessa maneira,

São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos trunfos que o indivíduo pode se fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo. Assim, segundo a OCDE, o capital humano reuniria ‘os conhecimentos, as qualificações, as competências e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal e econômico.’ (LAVAl, 2004, p. 25).

Esta noção de capital humano possui um caráter individualista e utilitarista. Ainda sobre essa questão, o autor afirma que “a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso em uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção constitui hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial.” (LAVAl, 2004, p. 29).

A BNCC, diante de suas finalidades, adquire um ato de objetivar os alunos na formação do sujeito escolar como capital humano. A educação atrelada ao mercado visa não somente ao desenvolvimento de competências, assim como à formação desse capital humano. Nesse contexto neoliberal da educação, o termo “competência” é utilizado de modo estratégico ao ser substituto do termo “conhecimento”. Assim, a “competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na sociedade da informação.” (LAVAl, 2004, p. 55). Nesse contexto, o autor relata como os órgãos internacionais recorrem ao termo “competências” e logo definem como mutação pedagógica, o que as instituições escolares seguem em seus propósitos educativos ao transferirem o termo “lógica de conhecimentos” por “lógica de competência”. Diante dessa transformação pedagógica, o trabalho docente também se modifica, e o professor é “encorajado” por empresas

prestadoras de serviços que tendem a ensinar essa nova atuação, isto é, um novo modo de exercer sua própria prática docente voltada para o desenvolvimento de competências a fim de servir ao mercado.

Nesse contexto, os professores são “solicitados a se tornarem ‘guias, tutores e mediadores do aprendizado’ deverão se adaptar a demandas de indivíduos e de grupos pluriculturais, os mais variados, que supõe rever completamente os objetivos e métodos de ensino.” (LAVAL, 2004, p. 59).

Desde que a ‘competência profissional’ não é redutível apenas aos conhecimentos escolares mas depende de ‘valores comportamentais’ e de ‘capacidade de ação’, a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhe são reclamados mais tarde. Muitos administradores e criadores de programas se lançaram com zelo nessa tarefa de ‘modernização’ dos conteúdos e dos métodos de ensino. O ensino técnico foi particularmente afetado por essa maneira de conceber as missões da escola. As comissões profissionais consultivas, que reúnem representantes do mundo escolar e do mundo industrial, receberam a função de estabelecer referenciais de formação a partir de referenciais de cargos, fundamentados nos recenseamentos finais e exaustivos das competências teóricas, comportamentais e práticas, requeridas. Não é que os saberes sejam suprimidos, a tendência é de não ver neles mais do que ferramentas ou um estoque de conhecimentos operatórios, mobilizáveis para resolver um problema, tratar uma informação, realizar um projeto. (LAVAL, 2004, p. 60).

A instituição escolar tornou-se um lugar onde as adaptações de interesses externos são depositadas constantemente, ou seja, as mudanças sociais também ocorrem na escola. A pedagogia das competências também está pautada nas avaliações, compostas de forma idêntica para todos, fato que desconsidera as particularidades do meio social. Laval assinala que a noção de competência não garante um avanço dos saberes dos estudantes e de seus familiares. O autor compreende que:

Essa ‘lógica da competência’, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem. A pedagogia das competências, supostamente, segundo seus promotores, responde ao imperativo geral de controle fino e de avaliação rigorosa segundo normas idênticas para todos, eliminando, portanto, o que poderia ser um traço de classe ou um código implícito do meio social. No entanto, introduzir a noção de competência na escola não contribui necessariamente, para melhorar a relação com o saber das crianças de famílias populares: tais competências são, com efeito, sejam muito especializadas, perdendo então todo o sentido intelectual, sejam muito amplas (saber tomar a palavra, trabalhar em equipe...) o que as envia novamente a maneiras de ser implícitas, a competências

socialmente herdadas. Uma das contradições pedagógicas da nova ordem escolar está nisso: como mobilizar a atividade intelectual dos estudantes, desvalorizando as disciplinas científicas e culturais e deixando pensar que a experiência prática, espontânea e informal, os engajamentos associativos ou as boas intenções caritativas são da mesma ordem que os estudos escolares e educação física e cultural que eles proporcionam? (LAVAL, 2004, p. 63).

Logo, a efetuação da ideia de competência na instituição escolar centraliza-se no aspecto essencialmente prático: na busca pela obtenção de resultados em avaliações, bem como na tecnicidade do ensino. Com isso, o sentido da eficácia está relacionado a um imperativo econômico e envolve a questão das despesas educativas juntamente com as avaliações, que são instrumentos de verificação sobre todos os investimentos na educação. Nesse sentido:

[...] as críticas que são feitas à escola de ser ineficaz, querem na realidade, dizer que ela não persegue as ‘boas finalidades’, as quais variam: o emprego, a adaptação às empresas, a integração dos imigrantes ou da luta contra a violência. A eficácia não tem a evidência que se crê. Ela é uma construção social, fruto de opiniões pedagógicas, de ideologias, de relações de força. (LAVAL, 2004, p. 210).

Portanto, verifica-se que a eficácia da escola se pauta no assujeitamento dos sujeitos escolares na busca pela constituição de capital humano. No contexto brasileiro tais desígnios ocorrem pelas tentativas de privatização, uma vez que no processo de desenvolvimento dessas capacidades dos estudantes as empresas privadas se organizam e efetivam diversas ações a fim de compor todo esse capital humano. Diante dessas buscas pela privatização a instituição escolar é impedida de exercer ações renovadoras em seu espaço público.

1.2 BNCC: Neoliberalismo e Biopolítica

Para Foucault (2018), uma das funções de um Estado governamentalizado é estruturar os setores público e privado, bem como preocupar-se com a população, em vez de ter como foco a questão de conquistas territoriais. A racionalidade do Estado configura a diminuição do poder exercido pelo Estado que tende a governar menos e, conseqüentemente, favorecer a abertura ao mercado. Essas ações configuram a definição do liberalismo.

De acordo com Foucault (2008), o liberalismo surgiu inicialmente na Europa, mais precisamente na Inglaterra, e seguia o preceito de que se “governava demais”. Consistia na busca por uma tecnologia de governo mais eficiente e racional do que as decisões particulares dos governantes. Ao visar a uma regulação de modo jurídico, tais ações tenderiam a regular melhor o Estado. Assim: “Foi na ‘lei’ que o liberalismo buscou essa regulação [...] a democracia

e o Estado de direito não foram necessariamente liberais, nem o liberalismo foi necessariamente democrático ou apegado as formas de direito.” (FOUCAULT, 2008b, p. 436). O sistema neoliberal representa uma preocupação com o sujeito de direito e com a liberdade individual dos sujeitos. O liberalismo afasta-se da razão de Estado ao seguir o preceito de que o Estado deveria diminuir suas ações. Nesse sentido o autor descreve que:

O liberalismo deve ser analisado então como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e é essa a sua especificidade, à regra interna da economia máxima. Enquanto toda racionalização do exercício do governo visa maximizar seus efeitos diminuindo o máximo possível o custo (entendido no sentido político tanto quanto no sentido econômico) a racionalização liberal parte do postulado de que o governo (trata-se, é claro, não da instituição ‘governo’ mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens num quadro e com instrumentos estatais) não poderia ser sua própria finalidade [...] o liberalismo rompe com essa ‘razão de Estado’ que, desde o fim do século XVI, havia procurado na existência e no fortalecimento do Estado o fim capaz de justificar uma governamentalidade crescente e de regular seu desenvolvimento. (FOUCAULT, 2008b, p. 432).

Nesse contexto, Foucault (2008) destaca que o princípio do liberalismo objetivava evitar um possível enrijecimento do poder estatal seguido por ordens burocráticas, pois essas ações seriam um risco para a atuação do liberalismo econômico. O autor ressalta ainda que: “O que deveria ser estudado agora é a maneira como os problemas específicos da vida e da população foram postos no interior de uma tecnologia de governo que, sem ter sempre sido liberal, longe disso, não parou de ser acossada desde o fim do século XVIII pela questão do liberalismo.” (FOUCAULT, 2008b, p. 439). Nessa circunstância o ideal do liberalismo tenta adaptar a governamentalização do Estado com a liberdade econômica, com a liberdade dos indivíduos e, dessa maneira, “*se ocupa ‘del gobierno de la sociedad; una sociedad formada por sujetos que son, cada uno y al mismo tempo, objeto (gobernado desde fuera) y socio (sujeto auto-gobernado) del Gobierno.*” (VEIGA-NETO, 2010, p. 218). Nessa conjuntura, os sujeitos são objetivados por estratégias do setor privado.

O autor também comenta que a percepção do Estado como inimigo caracteriza a nova configuração do liberalismo, ou seja, o próprio neoliberalismo. O Estado não perde sua função: adquire novas formas de articular os saberes, assim como competências que auxiliam na expansão do capitalismo. Dessa maneira, o Estado é inserido em uma lógica empresarial e mercadológica. Em contrapartida, o neoliberalismo representado pela diminuída presença do Estado auxilia na formação de um sujeito mais controlado pelo mercado. Diante disso:

Así, lo que acontece es la invención de nuevas tácticas y nuevos o se privatizan las actividades estatales (lucrativas), o se someten las actividades (no lucrativas) a la lógica empresarial. Es por eso que los discursos neoliberales insisten en afirmar que el Estado sólo se debe ocupar de algunas actividades “esenciales” como la educación, y la salud; e, incluso así encargándose de, como máximo, regularlas o proveerlas (en este caso, a los estratos sociales más desfavorecidos). (VEIGA-NETO, 2010, p. 224).

A estruturação da BNCC insere-se nesse contexto privado, por meio das iniciativas financeiras de instituições privadas e atua como um modo de influenciar na “fabricação” dos sujeitos. A busca por um currículo unificado promove um disciplinamento e uma sujeição dos corpos e mentes ao objetivarem o “comum”. Ademais, atua também como instrumento de poder, pela normalização que determina as subjetividades dos sujeitos escolares. E qualquer falha da instituição escolar, abre margens para a presença da iniciativa privada no setor educacional, com o discurso de libertação para a educação, fortalecendo as políticas neoliberais. Dessa maneira, o neoliberalismo se apropria da escola em crise, assim como dá subjetividade dos sujeitos escolares.

Os estudos foucaultianos apresentam as experiências do liberalismo em dois países: na Alemanha, denominado ordoliberalismo, e nos Estados Unidos¹⁴ intitulado anarcoliberalismo. Ambos apresentam uma refundação do liberalismo, todavia, distinguem-se em relação à:

[...] crítica da irracionalidade própria do excesso de governo, uma valorizando a lógica da concorrência pura, no terreno econômico, ao mesmo tempo que enquadra o mercado por meio de intervenções estatais (teoria da ‘política de sociedade’), a outra procurando ampliar a racionalidade do mercado a campos tidos até então como não-econômicos (teoria do ‘capital humano’). (FOUCAULT, 2018, p. 445).

Os Estados Unidos estiveram organizados nessa racionalidade do mercado, ao passo que, no caso alemão, o princípio da teoria política da sociedade evitava as distorções sociais, por isso organizava-se a fim de regular os preços pelo mercado, atuando em uma certa racionalidade, em “que precisa ser sustentada, arranjada, ‘ordenada’ por uma política interna e vigilante de intervenções sociais (que implicam auxílio aos desempregados, cobertura, coberturas das necessidades de saúde, política habitacional, etc)” (FOUCAULT, 2008b, p. 438-439). Ainda sobre o ocorrido na Alemanha, constatou-se uma:

¹⁴ No caso americano, essa racionalidade de mercado é estruturada pela representação da Escola de Chicago. De acordo com Freitas (2018), na América Latina o Chile foi muito influenciado por essa política neoliberal de educação, fato que também interferiu na formulação da BNCC.

[...] crítica da irracionalidade própria do excesso de governo e como um retorno a uma tecnologia de governo frugal, [...] Esse excesso foi, na Alemanha, o regime de guerra, o nazismo, mas, para além disso, um tipo de economia dirigista e planificada oriunda de 1914-1918 e da mobilização geral dos recursos e dos homens; foi também o socialismo de Estado. (FOUCAULT, 2008b, p. 437).

Foucault (2008), ao criticar o liberalismo, destaca que o perigo desta teoria política altera a relação de poder devido a uma sequência de fatores, tais como: “intervencionismo econômico, inflação dos aparelhos governamentais, superadministração, burocracia, enrijecimento de todos os mecanismos de poder, ao mesmo tempo que se produziram novas distorções econômicas, introdutoras de novas intervenções.” (FOUCAULT, 2008b, p. 437).

A crise do liberalismo no final do século XVIII o transforma, constituindo-o em uma nova configuração, denominada neoliberalismo que, na ótica de Foucault, diz respeito ao Estado governar menos. Ao transpormos esse conceito para a educação, Laval (2004) relata que o neoliberalismo promove uma nova ordem educativa, provocando diversas consequências para:

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. XI-XII)¹⁵.

O neoliberalismo imerso na instituição escolar altera a concepção de educação e até mesmo a dos sujeitos escolares. Para Gadelha, essas estratégias interferem no modo em como somos governados e assim define que “Sob os auspícios do Liberalismo, buscou-se desenvolver uma arte de governar que não mais funcionasse sob o imperativo de um máximo de governo a um custo mínimo, senão pelo princípio de um mínimo de governo, diminuindo, pois, as intervenções e regulações estatais.” (GADELHA, 2012, p. 59-67). É nesse contexto que o processo de subjetivação dos sujeitos escolares deixa de ser organizado pelo Estado e desloca-se para o interesse privado. Veiga-Neto (2010) apresenta:

[...] *una crítica que descubre que gobernar demás es irracional, pues es antieconómico y frustrante; una crítica que se manifiesta como un horror al Estado. Así, en la perspectiva de Foucault el liberalismo es menos una fase histórica, una filosofía política o un sistema económico, y mas un refinamiento de arte de gobernar, en el que el gobierno, para ser más*

¹⁵ LAVAL (2004) trecho retirado da Introdução.

económico, se convierte em más delicado y sutil, de modo que, para ‘gobernar más es necesario gobernar menos. (VEIGA-NETO, 2010, p. 218).

A vida dos sujeitos escolares está inserida nessa tecnologia de governo liberal. Este fato decorre desde o fim do século XVIII com o liberalismo, que ao longo do tempo sofre transformações ao desabrochar no neoliberalismo, alterando-se assim a maneira de se conduzir os sujeitos. Laval (2004) destaca que o neoliberalismo na educação gera diversas consequências e uma delas visa ao “aprender a aprender” e com isso a educação pauta-se no desenvolvimento individual, para que o sujeito adquira “criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia” (LAVALL, 2004, p. 49). Tais modificações são imanentes diante das transformações ocorridas no mercado.

Na definição apresentada por Foucault (2008), o biopoder é estruturado por dois eixos: disciplina e biopolítica. A disciplina compreende o poder dos corpos individuais (anatomopolítica), na qual o poder é exercido por meio de técnicas disciplinares, enquanto a biopolítica compõe o poder de modo mais amplo voltado a todo um conjunto populacional. Para Lemke (2017), o biopoder foi um conceito explorado por Foucault a partir de 1976 e representa “o momento a partir do qual o ser humano, como ser vivente, adquire uma existência política, quando a vida biológica da espécie humana se converte em objeto de teorias e práticas de governo.” (LEMKE, 2017, p. 55).

O discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza o biopoder, pois é uma proposta que objetiva disciplinar os corpos dos sujeitos individualmente, assim como alcançar toda a população brasileira que está regularmente matriculada na Educação Básica. As instituições escolares devem seguir seus princípios e, nesse sentido, instrui as escolas acerca de quais conhecimentos e habilidades devem ser ensinados ao longo da Educação Básica.

Para Foucault (2008), a biopolítica surge pela investigação sobre a população, porque esta torna-se um fenômeno e um problema político. Para o autor, esta noção compreende os sujeitos sob o ponto de vista de uma coletividade pela “maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças.” (FOUCAULT, 2008b, p. 431). Foi no curso intitulado “Nascimento da Biopolítica” que Foucault explorou sobre a temática do liberalismo, a qual também se relaciona com as crises governamentais imersas na:

[...] arte liberal de governar: liberdade garantida, sem dúvida, mas também produzida por essa arte, quer para alcançar seus fins necessita suscité-la,

mantê-la e enquadrá-la permanentemente [...] Liberdade e segurança: os procedimentos de controle e as formas de intervenção estatal requeridos por essa dupla exigência é que constituem o paradoxo do liberalismo e estão na origem das “crises de governamentalidade.” (FOUCAULT, 2018, p. 444).

O conceito de biopolítica na concepção de Michel Foucault retrata a transformação do poder em um longo período histórico, definido entre o final do século XVIII e o início do século XIX, segundo a qual as práticas governamentais não deveriam se restringir somente à disciplina, isto é, aos corpos individuais, mas sim a toda população. Em suas análises, Foucault preocupa-se em estudar os “biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupação política.” (REVEL, 2005, p. 26). Diante disso,

Com o advento da biopolítica e dos biopoderes, com efeito, já não se pode, pura e simplesmente, ‘deixar viver’; o novo imperativo é fazer com que as populações vivam sob determinadas condições, seguindo certas normas e regulamentações, o que implica fazer com que o exercício do poder passe a tomar como objeto fenômenos, tais como os de natalidade, mortalidade, morbidade, crescimento populacional, planejamento urbano, saneamento básico, segurança pública, saúde coletiva (endemias e pandemias), previdência social, migração, educação, direitos humanos, assistência social, políticas sociais a assim por diante. (GADELHA, 2018, p. 63).

A partir desta definição, os sujeitos transformam-se em sujeitos governados sob aspectos múltiplos, isto é, as políticas não se dirigem somente a um corpo individual, mas sim ao fenômeno populacional. Essa questão da biopolítica para Foucault está relacionada à racionalização da prática governamental e diretamente associada à “razão de Estado” que, desde o fim do século XVI, buscou aumentar sua força, pois esta razão consiste no fortalecimento do Estado, que visa aumentar a população a fim de torná-la produtiva. Dessa maneira, “A racionalidade neoliberal redimensionou pelo planeta o *homo oeconomicus* e o sujeito de direito, segundo ambientes possíveis, simulados e compartilháveis.” (BRANCO, 2019, p. 11). Sobre isto, Senellart¹⁶ descreve que:

[...] ideia de *homo oeconomicus*, como sujeito de interesse distinto do sujeito de direito, no pensamento do século XVIII, e da noção de ‘sociedade civil’, correlativa da tecnologia liberal de governo. Enquanto o pensamento liberal, em sua versão mais clássica, opõe a sociedade ao Estado, como a natureza ao artifício ou o espontâneo ao forçado, Foucault põe em evidência o paradoxo que a relação entre ambos constitui. (FOUCAULT, 2008b, p.445).

¹⁶ (FOUCAULT, 2008b) citação presente no Curso “Nascimento da Biopolítica”, as páginas mencionadas de 441-446 referem-se ao item Situação do curso organizado por Michel Senellart.

Em relação à biopolítica e à educação, Gadelha (2012), em seu artigo¹⁷, relata que a questão da biopolítica envolve muitos sujeitos e destaca que os problemas relacionados a esse assunto tendem a estruturar uma qualificação ou desqualificação dos indivíduos, assim como das coletividades. Nessa circunstância, o autor argumenta que:

[...] qualquer profissional que trabalhe com educação, seja em escolas, centros de cultura, ONGs, seja em projeto sociais, assistenciais etc., a exemplo do Bolsa-Família, e dos Pontos de Cultura, pautando sua atuação profissional pela defesa das políticas públicas de inclusão, das ações afirmativas, pela defesa dos direitos humanos; pois bem, qualquer profissional, mesmo que não tenha consciência disso, está implicado em ações, mecanismos e procedimentos de natureza biopolítica. Portanto, desavisado, sem que o saiba e sem que possa dimensionar os efeitos de suas ações, esse profissional pode estar (des)qualificando vidas. (GADELHA, 2012, p. 66).

Portanto, o professor em sua docência exerce uma biopolítica que mensura ações sobre a vida dos alunos. Freitas (2018) relata que, por influências de políticas neoliberais, o Brasil na década de noventa passou por reformas “empresariais” no campo educacional, por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais e depois com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), esta última visando a uma padronização das avaliações em larga escala. Tais medidas foram realizadas por partidos de direita, uma vez que com as coalizões muitas medidas eram tomadas a partir de interesses compartilhados inseridos em um neoliberalismo.

Todavia, o governo iniciado em 2003¹⁸ surge com a proposta de um capitalismo desenvolvimentista, que se caracteriza como uma alternativa ao liberalismo econômico. Nesse contexto, em 2016, com a saída do PT do governo, devido ao “golpe jurídico-parlamentar”¹⁹, muitas outras medidas neoliberais ocorreram, tanto na educação como na saúde²⁰. Sobre essas transformações, Freitas (2018) pondera que o:

[...] debate sobre referenciais nacionais curriculares dos anos de 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de ‘bases nacionais comuns curriculares’, no interior de um movimento global da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação [...] atropelando a diversidade e os Estados Nacionais, já que o capital financeiro

¹⁷ “Biopolítica: No que isso interessa aos educadores?”

¹⁸ Iniciado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com proposta diferenciada dos governos anteriores.

¹⁹ Freitas (2018) ressalta ainda que as manifestações no país em 2013, influenciadas pelo Movimento Brasil Livre (MBL) e pelo Movimento Escola sem Partido, favoreceram o golpe da presidente Dilma. A partir deste fato muitos grupos de direita se fortaleceram, influenciando os discursos das campanhas dos candidatos à presidência da República.

²⁰ Devido à EC nº 95/2016 a qual congelou os investimentos em educação e saúde.

rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional [...]. (FREITAS, 2018, p. 11-12).

Freitas (2018) contextualiza as origens e os fundamentos da reforma na educação no Brasil e em outros países, pois essas ações foram e ainda se apresentam como uma tendência global. No Brasil a reforma ganha força com o reestabelecimento do que o autor denomina de “nova direita”, que são os partidos que objetivam uma fusão entre o liberalismo econômico com o autoritarismo social. O autor ressalta ainda que, entre as décadas de 1930 e 1970, a abordagem neoliberal se fazia presente em muitos países que com “o avanço do Estado de bem-estar social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929.” (FREITAS, 2018, p. 13-14). É nesse contexto que Freitas (2018) argumenta que a direita se reestabelece sob a expressão “nova direita” representada por partidos que buscam combinar o liberalismo econômico com o autoritarismo social. O autor relata que na década de 1990, na América Latina, houve um pressentimento de que o neoliberalismo estava em decadência, contudo tal impressão teve como consequência:

[...] reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o ‘socialismo democrático’ e a ‘social-democracia’, que tinham na democracia liberal seus parâmetro constitutivo. (FREITAS, 2018, p. 14).

Diante disso, a educação sofre diversas transformações e, no entendimento dos “novos liberais”, o liberalismo atua como uma extensão do controle do governo em relação à economia. Assim, o tema da democracia se distancia das ações governamentais e tal discurso ajusta-se apenas para a manutenção do poder. No contexto brasileiro, Freitas (2018) afirma que a configuração da “nova direita” no país ampliou acordos entre as classes empresariais e políticas e que essas determinações não são específicas do Brasil.

1.3 BNCC e a Governamentalidade Neoliberal

O termo governamentalidade²¹ é um neologismo que, de acordo com Lemke (2017), remete à palavra francesa *gouvernemental*, relacionada à ideia de governo. Antes de Foucault utilizar esse conceito, Roland Barthes definiu o termo no campo ideológico derivado das relações sociais, e por meio do qual se referia à eficácia do governo. Por outro lado, para Foucault: “a governamentalidade não mais refere-se a uma prática simbólica mitológica que despolitiza relações sociais, mas representa a ‘racionalização da prática governamental no exercício da soberania política.’” (FOUCAULT, 2008a, p. 4 *apud* LEMKE, 2017, p. 4).

[...] a noção de governamentalidade remete ao conjunto de práticas que funcionam como dispositivo de segurança (instituições, leis, regulamentos, saberes, etc) por meio dos quais se governa a população em relação a fenômenos de massa que podemos conhecer e administrar em termos estatísticos, tendo em conta a aleatoriedade dos acontecimentos futuros e a liberdade dos indivíduos. Nessa perspectiva, as relações de poder, a diferença das relações de dominação, supõem o exercício da liberdade [...] e por isso para poder governá-la, os dispositivos de segurança recorrem a mecanismos de veridicção, de produção de discursos verdadeiros, como a racionalidade do mercado no liberalismo ou da empresa do neoliberalismo. Não há governo - em um sentido foucaultiano - sem liberdade e sem produção de verdade, sem um conjunto de regras e procedimentos (jogos de verdade) por meio dos quais se estabeleça a distinção entre o verdadeiro e o falso. Pois bem, a ação de governar, o exercício da liberdade e a produção da verdade podem ter um caráter reflexo quando, em lugar de estar dirigidos para os outros, definem os modos de relação do sujeito consigo mesmo. (CASTRO, 2015, p. 92).

A investigação de Foucault sobre essa temática foi iniciada no final da década de setenta. O autor “analisa a ruptura que produziu entre o final do século XVI e o início do século XVII e que marca a passagem de uma arte de governar herdada na Idade Média [...] para uma arte de governar cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado.” (REVEL, 2005, p. 54).

As formas e os lugares de ‘governo’ dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros. É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – de exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem.

²¹. A governamentalidade foi apresentada no Curso “Segurança, Território e População” (1977-1978), no *Collège de France*, no qual a investigação de Foucault pautou-se na população e nos mecanismos que a regulam, assim como o conceito de governo.

Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque não produziu uma estatização contínua das relações de poder (apesar de não ter tomado a mesma forma na ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar). Ao nos referimos ao sentido restrito da palavra ‘governo’, poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado. (FOUCAULT, 1995, p. 247).

O termo governamentalidade representa esta forma de governo em que o poder deve ser exercido para gerir a população, a qual deve ser controlada por diversos mecanismos de segurança. Conforme as investigações de Castro (2009, p. 189), “as noções de governo e de governamentalidade nos permitem compreender por que é o sujeito, e não o saber e o poder, o tema geral das investigações de Foucault.” Esse fato resume o interesse de Foucault em compreender os processos de subjetivação dos sujeitos, tanto na Grécia quanto no cristianismo. Nesse contexto, Foucault descreve uma arte de governar que antecede a formação do Estado ao relatar que os sujeitos sempre estiveram inseridos em algum modo de governo, muito embora essa condução sofra diversas transformações de acordo com o período histórico.

Sobre a arte de governar, Foucault pondera que: “Mas, creio que a partir do século XV, e desde antes da Reforma, pode-se dizer que houve uma verdadeira explosão da arte de governar os homens explosão entendida em dois sentidos.” (FOUCAULT, 2015, p. 14). O primeiro está relacionado ao aspecto religioso e o segundo diz respeito à multiplicidade dessa arte de governar, em como somos governados e como governamos a nós mesmos.

Segundo Foucault, a governamentalidade consiste em “nomear o regime de poder instaurado no século XVIII, que ‘tem por alvo principal a população, por principal forma de saber e economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança’ [...] Ela não define uma relação de poder qualquer, mas as técnicas de governo subjacentes à formação do Estado moderno.” (FOUCAULT, 2008a, p. 531).

Veiga-Neto (2002), em seu artigo intitulado “Coisas do governo”, apresenta as derivações da palavra governo e, minuciosamente, busca “problematizar as relações lexicais entre governo, Governo, governar, governação, governamental, governável e governabilidade.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 14). Diante do caráter polissêmico do termo, surgem as expressões governo (presente na língua portuguesa) e governamentalidade que, por ser considerada um neologismo, ainda não foi introduzida no nosso vernáculo.

Para Saraiva e Veiga-Neto (2011), o conceito da governamentalidade está situado na passagem do segundo domínio (ser-poder) - genealógico, para o terceiro (ser-consigo) - ético.

Os autores ressaltam que inicialmente Foucault enfatiza o conceito da governamentalidade nas relações de poder, ou seja, no campo das tecnologias de dominação.

Para uma melhor compreensão sobre o conceito da governamentalidade é importante tratarmos sobre a ideia de governo. Foucault investigou a noção de governo a partir de meados do século XVI até o final do século XVIII. Nesse sentido o autor expõe dois movimentos que se inter cruzaram a respeito dessa definição. O primeiro concentrado em questões estatais, isto é, na circunstância do fim do feudalismo e na formação de “grandes Estados territoriais, administrativos, coloniais.” (FOUCAULT, 2008a, p. 118). Por sua vez, o segundo movimento, relacionado às questões religiosas da Reforma e da Contra-Reforma e associado à:

[...] maneira como se quer ser espiritualmente dirigido, na terra, rumo a salvação pessoal [...] no cruzamento desses dois movimentos, que se coloca, com aquela intensidade particular do século XVI evidentemente, o problema do ‘como ser governado, por quem, até que ponto, com que fim, por que métodos’. É uma problemática do governo em geral, que é, creio, a característica dominante dessa questão do governo do século XVI (FOUCAULT, 2008a, p. 119).

Nessa ampla análise sobre o governo, o autor retrata a figura do Príncipe de Maquiavel. Diante de uma variedade de interpretações acerca da figura do príncipe, Foucault (2008) destaca que a sua atuação tenha sido não somente exaltada, bem como indesejada, entre o período dos séculos XVI e XIX. Nessa rejeição a arte de governar passa a ser questionada. Esse fato caracteriza a literatura anti-Maquiavel que ignora a afirmação de que o príncipe governa, uma vez que o cargo ocupado lhe é atribuído como herança, estruturando uma exterioridade e ele próprio, e assim “o objetivo do exercício do poder vai ser, evidentemente, manter, fortalecer e proteger esse principado.” (FOUCAULT, 2008a, p. 122). Nessa restrição de poder, inexistente qualquer preocupação com o território e seus habitantes, fato que constitui um tipo de vínculo artificial com a sua função. Portanto, o único atributo do príncipe consiste “em conservar seu principado não é, em absoluto, possuir a arte de governar. A arte de governar é outra coisa. Em que que ela consiste? (FOUCAULT, 2008a, p. 123).

Diante de tal questionamento, a perspectiva foucaultiana nos esclarece que a arte de governar caracteriza-se por uma multiplicidade, em oposição ao exercício de governar centrado no príncipe. A questão dessa arte de governar descreve a ideia de governo voltado ao modelo de economia. Quesnay traz, no século XVIII, um modelo moderno de economia que retrata a necessidade de um “bom governo econômico”. Assim, o poder passa a ser exercido seguindo este princípio. O sentido do termo economia “designava uma forma de governo no século XVI,

e no século XVIII designará um nível de realidade, um campo de intervenção para o governo, através de uma série de processos complexos e, creio, absolutamente capitais para nossa história. Eis portanto o que é governar e ser governado.” (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

Veiga-Neto e Saraiva (2011) descrevem que os estudos foucaultianos apresentaram uma arte de governar que antecede o Estado, na qual os sujeitos vivenciam um modo de governo de acordo com o período histórico. Nesse sentido²²:

Como essas contracondutas constituem em cada época, o sintoma de uma ‘crise de governamentalidade’, é importante indagar que formas elas adquirem na crise atual, a fim de definir novas modalidades de luta ou resistência. A leitura do liberalismo proposta por Foucault só pode ser compreendida, portanto, sobre o fundo dessa interrogação. (FOUCAULT, 2008a, p. 534).

No contexto dessas interrogações, é importante a compreensão da palavra “governar” e que possui sentido amplo, sendo uma ação de administrar algo. Por isso, na perspectiva foucaultiana não se governa um Estado, tampouco um território: o que se governam são os sujeitos. A questão do governo também pode associar-se a uma condição moral no modo de conduzir alguém, seja espiritualmente, como também ao “impor um regime ao um doente: o médico governa o doente, ou o doente que se impõe certo número de cuidados que se governa.” (FOUCAULT, 2008a, p. 163).

Para Foucault (2018), o Estado foi progressivamente governamentalizado a partir do século XVIII, pois passou a desviar o foco do território para a população. Dessa maneira, na visão foucaultiana governar é um modo de conduzir a conduta das pessoas e não está restrito somente ao Estado, sob o aspecto político. A ação de governar engloba um aspecto múltiplo pautado em diversos saberes como a medicina, economia entre outros. Portanto, a governamentalidade diz respeito a uma tecnologia de governo, a um poder exercido sobre os indivíduos e associado à concepção do aparecimento da população como um fenômeno adverso. Nas considerações de Foucault em relação a esta expressão:

Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos; governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos

²² Curso “Segurança, Território e População” (FOUCAULT, 2008a) item Situação do curso organizado por Michel Senellart (p. 495-538).

outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação sobre os outros. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Foucault apresenta o conceito de governar no Curso do *Collège de France* intitulado Segurança, Território e População (1977-1978). O autor apresenta o contexto da palavra governo e sobre o governo dos homens nas sociedades gregas e romanas. Em contrapartida, a metáfora do pastor se ocupando de suas ovelhas é usada quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do mestre de ginástica. O autor estrutura o termo governar pela tríade: Soberania, Disciplina e Gestão Governamental. A Soberania refere-se ao período monárquico e esteve relacionada ao regime de uma arte de governar do próprio rei, por meio das leis e de uma normalização, em que o território era a finalidade, e não a vida dos indivíduos. Esse período estrutura o Estado de Justiça que corresponde ao território do tipo feudal, onde também está inserido o poder pastoral, assim como nas sociedades orientais, grega e romana. Nesse contexto, o território era mais importante do que a vida, e a sociedade pautada na lei seguia os princípios do rei como governante.

A Disciplina diz respeito ao período moderno, durante o qual os corpos dos indivíduos estão inseridos em um processo de individualização por meios das instituições. Esse contexto representa o Estado Administrativo dos séculos XVI ao XVII e atua com o saber da economia como forma de governo. Devido à expansão demográfica ocorrida naquele momento, o território é valorizado. Nessa conjuntura o poder pastoral sofre um declínio e a arte de governar adquire uma certa racionalidade que atua por meio de mecanismos disciplinares. Diante disso, “o exercício moderno do poder político não consiste simplesmente em reinar, em estabelecer leis gerais, mas sobretudo em governar, em conduzir as condutas individuais e coletivas.” (CASTRO, 2015, p. 93-94).

Finalmente, a Gestão governamental refere-se ao período contemporâneo dos séculos XVII e XVIII. Nesse período a questão da segurança se exerce sobre um conjunto de populacional, na medida em que se torna objeto e sujeito e passa a ser controlada e gerida pelos saberes desenvolvidos a partir da ciência moderna. Nessa lógica, a Gestão governamental é estruturada pelo biopoder. Veiga-Neto (2011) menciona que o Estado no século XVIII passa a exercer um novo poder pastoral, o qual anteriormente era restrito à Igreja. Nesse cenário é importante destacar que o fortalecimento do Estado se deu pela criação da polícia e pelo comércio, nessa circunstância:

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da ‘população’, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de

sujeitos de direitos ou a categoria geral da ‘espécie humana’, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, aqueles das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise do governo de si: ‘Eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si’. (REVEL, 2005, p. 55).²³

Por outro lado, Foucault (2018) argumenta que as características da Sociedade de Soberania não foram eliminadas com o advento da Sociedade Disciplinar, e o mesmo ocorreu com a Sociedade de Segurança, pois não ocorre uma substituição do tipo de organização social, mas sim uma ampliação nos modos de governar. Por isso, os caracteres soberano e disciplinar não se extinguíram na contemporaneidade. Algumas características desses modos de governar prevalecem em nossa sociedade, principalmente em relação ao caráter disciplinar, uma vez que a formação de corpos dóceis e obedientes favorecem as estratégias do Estado em gerir a vida da população. Com isso:

[...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que se deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido com base nas táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT, 2018, p. 430).

As análises de Foucault em relação a essa temática também foram retratadas por associado ao aparecimento das populações como problema político em sua obra “A história da governamentalidade”. O autor apresenta o processo histórico da questão de governo e a sua influência nas condutas individuais e o quanto isto “incide sobre corpos individuais e coletivos regulando, marcando, normalizando e individualizando: induz efeitos de subjetividade; concerne à vida dos indivíduos.” (FILHO, 2006, p. 19). De maneira geral, para Foucault, governar é um modo de conduzir a conduta das pessoas e não está restrito somente ao Estado, sob o aspecto político. Diante disso, nas palavras de Senellart²⁴ destacamos que: “A análise dos tipos de governamentalidade é indissociável, em Foucault, da análise das formas de resistência, ou ‘contracondutas’, que lhe correspondem.” (FOUCAULT, 2008a, p.534).

²³ Revel (2005) o trecho ‘Eu chamo ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si’, está presente na Coleção Ditos e Escritos “Estratégia, poder-saber”. Vol. IV.

²⁴ Trecho escrito por Michel Senellart - presente no Curso “Segurança, Território e População” (FOUCAULT, 2008a) no item Situação dos cursos (p. 495-538).

A questão da governamentalidade neoliberal no campo da educação associa-se à BNCC quando o setor público, ou seja, as escolas públicas apropriam-se da proposta dessa base organizada pela iniciativa privada para ser conduzida por ela. As instituições escolares passam a governar menos e, assim, mudam de posição. Estas além de governarem também passam a ser governadas pelo setor privado. Este fato corresponde a:

[...] una crítica que descubre que gobernar demás es irracional, pues es antieconómico y frustrante; una crítica que se manifiesta como un horror al Estado. Así, en la perspectiva de Foucault, el liberalismo es menos una fase histórica, una filosofía política o un sistema económico, y más un refinamiento del arte de gobernar, en el que el gobierno, para ser más económico, se convierte en más delicado y sutil, de modo que, para 'gobernar más es necesario gobernar menos. (VEIGA-NETO, 2010, p. 218).

Para Gadelha (2012, p. 65-66) a questão da governamentalidade neoliberal “torna possível a exclusão por meio da inclusão, ou seja, que é possível desqualificar, descartar a até mesmo exterminar determinadas vidas, apelando-se para políticas, projetos e/ou programas de inclusão por mais estranho que possa parecer.”

O Estado, inserido em uma política neoliberal, ao ter suas funções diminuídas isenta-se de alguns investimentos e assim abre margens para o fortalecimento da iniciativa privada. E nesse âmbito a criação da Emenda Constitucional nº 95/2016 promulgada em 15 de dezembro de 2016, determina uma redução dos investimentos nos setores da saúde e da educação²⁵. A criação da BNCC representa essa governamentalidade neoliberal, pois “A partir da governamentalidade e seus deslocamentos recentes para uma racionalidade neoliberal, pode-se entender, por exemplo, o crescimento das avaliações governamentais, tais como Enem e Enade, as transformações das propostas pedagógicas, as novas diretrizes para a formação de professores.” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Podemos exemplificar essa circunstância por meio do contexto da mencionada emenda na conjuntura de uma governamentalidade que está relacionada ao modo como os sujeitos são conduzidos, bem como apontar relações sobre a emergência de uma governamentalidade neoliberal em que o Estado tende a sofrer uma maior influência da iniciativa privada em relação ao setor educacional. Considera-se a proposta desta emenda uma biopolítica pelo fato de

²⁵ O artigo 111 da EC refere-se a educação. A partir do novo regime fiscal (NRF) os limites dos investimentos na saúde e educação devem ocorrer por um período de vinte anos, previsto até o ano de 2037. A análise da Emenda Constitucional nº 95/2016 está presente no Artigo intitulado: O discurso da emenda nº 95/2016 no contexto da governamentalidade neoliberal, publicado na revista: RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 154-163, jan./abr., 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13189>.

orientar os sujeitos de forma ampla, isto é, a nível populacional interferindo no modo de conduzi-los nesse processo de constituição dos sujeitos escolares, inseridos nessa relação de poder e controle.

O discurso da emenda estrutura uma prática discursiva por sua normalização diante dessa conjuntura as práticas não discursivas sintetizam o efeito da EC. O discurso do documento circunda um poder sobre a vida dos sujeitos escolares, configurado pelo biopoder. Nessa lógica, a emenda se integra na educação maior, que:

[...] por ser uma política pública, com estratégias estipuladas que envolvem todo o cenário educacional do país, uma vez que ela também está fundamentada na Constituição Federal tendendo, deste modo, a ser concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), documento que rege a normatização educacional do país. (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 156)

A iniciativa privada se expande nas parcerias que ocorrem entre os setores público e privado e por essa razão a educação no país passa a ser compreendida como “mercadoria e despesas” no país. A escola na modernidade visa “fabricar” o sujeito, entretanto, os princípios de Foucault rompem com essa proposição e propõem a noção de um sujeito capaz de lutar e resistir. A EC afirma “que o congelamento dos gastos sociais se refere ao pagamento de dívidas do Estado, fato que reduz os investimentos com políticas de ações afirmativas e políticas públicas que visam ao reparo de danos a grupos vulneráveis [...] o Estado modifica seu papel ao agir com austeridade sobre a população.” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 158).

Gallo (2012) problematiza os termos “governamentalidade democrática” e “cidadania” no processo de redemocratização da Constituição Federal. Ele considera que as políticas públicas propostas no documento tornam os sujeitos alvos do próprio governo. Nessa circunstância, a EC torna os sujeitos escolares como alvos de uma política neoliberal.

1.4 O discurso da educação maior e da educação menor

O discurso compõe o método arqueológico de Foucault que busca “ao contrário, reconstituir atrás do fato toda uma rede de discursos, de poderes de estratégias e de práticas.” (REVEL, 2005, p. 130). Para compreendermos o contexto educacional brasileiro, é essencial uma compreensão sobre o conceito de discurso, que na concepção de Foucault diz respeito a um conjunto de enunciados que moldam a maneira de compreender, ver e falar sobre o mundo. Esses discursos produzem efeitos nas práticas discursivas. Logo,

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Nesse sentido, aquilo que “nos queremos apoderar” está no campo de algo ainda não alcançado, mas que em sua possibilidade de potência pode nos transformar enquanto sujeitos inseridos em uma luta e resistência. Na concepção foucaultiana, o poder é relacional e existe em rede.

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (FOUCAULT, 2018, p. 18).

Gallo (2008a), em sua obra intitulada “Deleuze e a Educação”, apresenta de forma didática as contribuições do autor ao problematizar os conceitos do filósofo contemporâneo para a educação brasileira e assim questiona sobre como os conceitos deleuzianos podem contribuir para pensarmos os nossos próprios desafios no campo pedagógico. O autor apresenta a pertinência do pensamento de Deleuze para analisarmos o campo educacional e assim a contextualiza em uma educação maior e menor. A educação maior:

[...] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da Constituição e da LDB, pensada e produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2008a, p. 64).

Portanto, a “educação maior” está inserida em uma macropolítica, em um campo amplo que rege a educação e que atua como um instrumento de controle em uma relação de poder. Essa educação também contempla “os documentos oficiais ocupam-se em propor poderosos exercícios de autonarrativa e autojulgamento, cujo resultado será a fabricação de determinadas subjetividades moldadas às demandas de uma sociedade neoliberal.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 86).

Para Gallo (2008a), a “educação maior” constitui uma máquina de objetivação que, imersa nas relações de poder, visa à produção de um sujeito disciplinado diante da normatividade. A educação maior atuando nessa objetividade inclui a disciplina que também objetiva a produção de corpos com comportamentos e habilidades em série. Essa seriação no processo educativo está relacionada ao ensino e pressupõe que o aluno corresponda a uma aprendizagem. Entretanto, a aprendizagem é algo que possui uma complexidade, posto que a explicação de um professor não garante a compreensão do aluno. A questão do aprender nas palavras de Deleuze:

[...] vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que apreender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a *priori* ou mesmo Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber - para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2000, p. 160).

Diante disso, o sistema educacional ao prever uma aprendizagem está inserido em uma normatividade que deve ser controlada, embora nessa tarefa infinita do aprender, o controle por parte do professor inexistente, tornando a aprendizagem um enigma. Nesse campo de luta, é instituída uma micropolítica estruturada pelo termo “educação menor” proposta por Gallo (2002), a partir da qual nos é permitido “sermos revolucionários”. Logo, no aspecto desse “descontrole” da atuação do professor a educação menor é:

[...] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2008a, p. 64-65).

O aspecto de menor remete à resistência, de maneira que a “educação menor” defendida por Gallo (2008a) é aquela que está inserida nas lutas e ações cotidianas as quais podemos caracterizar como atreladas ao conceito de resistência que, na perspectiva foucaultiana, é inerente às relações de poder.

O autor realizou um deslocamento conceitual de literatura menor, considerado como um dispositivo para Deleuze e Guattari. Estes, inspirados na leitura de Kafka, relatam que “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua

maior.” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25 *apud* GALLO, 2008, p. 62). Dessa maneira, Gallo (2008a) apresenta a literatura menor deslocada para a educação estruturada em três características: desterritorialização da língua, ramificação política e valor coletivo, e assim assinala que:

[...] se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura constituir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2008a, p. 65).

Para o autor, é possível desterritorializar as normas da educação maior para estruturar a educação menor, uma vez que esta “age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.” (GALLO, 2008a, p. 67). Nessa perspectiva, o autor propõe-se a fazer da “educação menor” uma máquina de guerra e não meramente colocá-la na função de um aparelho de Estado. O outro deslocamento da literatura menor para a educação é:

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano diretas, das relações entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. (GALLO, 2008a, p. 67-68).

Nessa ramificação, a atuação do educador militante é a de resistir criando possibilidades em sua prática docente, de maneira rizomática. Diante desse cenário, o conceito de rizoma configura o terceiro deslocamento da “educação menor” segundo o qual para o autor, “diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” (GALLO, 2008a, p. 76). Este termo, inspirado em uma metáfora arbórea, é transposto pelo autor para auxiliar na compreensão de uma organização curricular da escola, que tem por objetivo um rompimento com o aspecto vertical do currículo. Assim,

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de uma falsa totalidade. Não interessa a educação menor criar modelos, impor soluções. [...] Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões; conexões

sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: ‘um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo’. (DELEUZE; GUATARI, 1995, p. 37 *apud* GALLO, 2002, p. 175-176).

Uma educação rizomática insere-se em uma multiplicidade que pode se conectar gerando novas multiplicidades no campo educacional. O sistema educacional pode ser questionado de maneira rizomática e, assim, poderá criar uma abertura do pensar no contexto da sala de aula, em que o professor militante tenha condições de exercer uma prática pedagógica instigante para os conhecimentos dos alunos.

O terceiro deslocamento da literatura menor para a educação menor está relacionado ao “valor coletivo”. Para Gallo (2008a), todo ato na educação menor possui um valor coletivo e destaca ainda a atuação do professor como militante que “ao escolher sua atuação na escola, está acolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.” (GALLO, 2008a, p. 68).

Essa coletividade na qual o professor se insere representa um retorno, pois a escola é um espaço escolar já vivenciado por ele. Esse retorno do professor pode ser considerado um acontecimento. Castro (2015) destaca que na perspectiva de Foucault o acontecimento se instaura na arqueologia e no discurso. Na Arqueologia é definido pela novidade histórica e no discurso está relacionado a uma regularidade histórica. Existe uma relação entre esses dois aspectos, na qual a novidade se instaura. Portanto, a docência em sua multiplicidade se adequa ao acontecimento como novidade presente nesta relação.

Diante desse pensar múltiplo, a filosofia na perspectiva deleuziana amplia nossa percepção, uma vez que para o autor a filosofia consiste em “criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem as quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre conceitos e comunicamos conceitos.” (GALLO, 2008a, p. 37). Assim, Gallo (2008a) relata que o conceito é sempre uma intervenção no mundo, que pode conservar as ideias, como também modificá-las. Nessa criação conceitual, a reflexão e a comunicação podem transformar a normatividade da educação maior, pois os sujeitos envolvidos no exercício de sua prática pedagógica podem atuar em uma educação menor e assim criar condições para outras subjetividades.

Na percepção de Deleuze e Guattari, o conceito representa uma aventura do pensamento, na qual “institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido.” (GALLO, 2008a, p. 38). Logo, o conceito pode ser apreendido como

uma resignificação do mundo por meio dos acontecimentos e das experiências vivenciadas. Na interpretação dos acontecimentos, o excesso de opinião deve ser combatido. Deste modo:

A filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas entendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo. (GALLO, 2008a, p. 51).

A educação enquanto um campo de saberes compreende o conceito como algo dado e definido, ideia que constitui a concepção de universalidade presente no pensamento de Kant. Nesse contexto, Gallo (2008a) propõe uma “pedagogia do conceito” e assim os saberes educacionais podem ser contestados em uma intervenção nos saberes pedagógicos, produzindo outros efeitos no processo de subjetivação. Gallo (2008a) comenta sobre a *doxa* que representava a opinião na época de Platão e concebida como uma ameaça para as pessoas, razão por que a filosofia seria a única possibilidade de conhecer o verdadeiro mundo. O campo educacional é uma arena onde muitos sujeitos apresentam opiniões sobre a prática pedagógica e a inserção da filosofia da diferença nesse campo de saber poderia estruturar uma multiplicidade.

De acordo com Gallo (2008a), a obra de Deleuze propõe “uma filosofia imanente, um pensamento do acontecimento” de maneira que “o campo educacional não pode ser visto como estranho.” (GALLO, 2008a, p. 9). A partir desta problematização trazida pelo autor entre educação maior e menor, podemos “pensar a educação, desalojando-nos de nossas falsas certezas.” (GALLO, 2008a, p. 11).

“A fórmula mais geral da relação consigo é o afeto de si para consigo, ou a força dobrada, vergada. A subjetivação se faz por dobra.” (DELEUZE, 2019, p. 104).

2 EXPERIÊNCIA E DESTERRITORIALIZAÇÃO

Nesta seção partiremos da influência de Kant no pensamento foucaultiano, posto que “não é a herança cartesiana, mas a kantiana que compõe o pensamento do autor.” (CASTRO, 2015, p. 30). Ao partilharmos deste propósito, interpretamos as competências da BNCC como uma educação maior. Diante disso, nossa análise consiste em investigarmos a possibilidade de um “corte diagonal²⁶” e uma possível dobra nos enunciados desta base.

Diante dessa perspectiva, podemos destacar dois aspectos para essa abertura: o primeiro consistiria em estruturar uma resistência diante da “colonização da linguagem da educação pela economia.” (LARROSA, 2018, p. 27); e o segundo em problematizar sobre a questão do “aprender a aprender” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 107). Em ambos os casos, delineia-se a formação de um sujeito centrado em si mesmo. No momento em que a educação parte desse enfoque, tem-se um modo de conduzir os sujeitos escolares pautado nos ideais das políticas neoliberais.

Este fato está relacionado com as dimensões de subjetivação propostas por Foucault – saber, poder e o si – e com o que Deleuze contextualiza como a definição de um pensamento de dentro e pensamento do fora.

Também discorreremos sobre a concepção de escola apresentada por Masschelein e Simons (2021), na qual a caracterização da ideia de suspensão nos instiga a pensarmos em uma educação a partir de uma ruptura. Esta tende a atravessar os sujeitos escolares na possibilidade da criação de uma dobra, frente aos enunciados hegemônicos da educação. De fato, as análises de Deleuze a respeito dos escritos de Michel Foucault, ampliam nossa investigação a respeito dos processos de subjetivação.

Desta forma, compreender a educação brasileira sobre o ponto de vista dessa “filosofia da diferença” inclui questionamentos sobre a educação moderna e o processo de aprendizagem que visa seguir um método, a fim de se produzirem corpos obedientes e docilizados. Castro (2015), a respeito da influência de Kant no pensamento de Foucault, esclarece que este:

Abre-o, [...] ao converter a problemática das ciências humanas em diagnóstico da cultura contemporâneo (da filosofia, da literatura e dos saberes da nossa época) e o fecha, como veremos, ao permitir-lhe elaborar a partir Kant uma interpretação da Modernidade despojada de todo humanismo, quer dizer, sem pressupor nenhuma definição do que o homem é ou deveria ser. (CASTRO, 2015, p. 32).

²⁶ Termo apresentado por Deleuze (2019) no livro intitulado Foucault.

Gallo (2018) relata que a educação está associada à coletividade em que o outro é essencial para que o processo educativo aconteça. Assim, seguimos o seu intento ao afirmar que sendo o ato de educar um acontecimento, este promove convites outros, por meio dos quais podemos trilhar um caminho que nos constitui. Nesta seção, de modo a ampliarmos a problemática da pesquisa, compartilharemos do pressuposto de Gallo (2008) ao propor um deslocamento a partir da seguinte questão: “Como conceber uma ‘educação maior’, instituída, e uma ‘educação menor’ máquina de resistência?” (GALLO, 2008a, p. 64). Com base nesse questionamento, analisaremos a possibilidade da efetuação de uma educação menor no contexto educacional da BNCC.

2.1 Acontecimento e ruptura

A ideia de acontecimento na visão foucaultiana está relacionada à “modalidade de análise histórica da arqueologia e também sua concepção geral da atividade filosófica. A arqueologia é uma descrição dos acontecimentos discursivos. A tarefa da filosofia consiste em diagnosticar o que acontece, a atualidade.” (CASTRO, 2015, p. 24).

De acordo com Revel (2005), Foucault não compreende os fatos históricos apenas por meio de uma descrição. Por esse motivo distancia-se do estruturalismo ao interpretar “o discurso como uma série de acontecimentos, colocando-se o problema da relação entre os ‘acontecimentos discursivos’ e os acontecimentos de uma outra natureza (econômicos, sociais, políticos, institucionais)” (REVEL, 2005, p. 13). Frente à divergência com os historiadores, Foucault nos apresenta:

[...] a definição de ‘acontecimentalização’: não uma história acontecimental, mas a tomada de consciência das rupturas da evidência induzidas por certos fatos. O que se trata então de mostrar é a irrupção de uma ‘singularidade’ não necessária: o acontecimento que representa o enclausuramento, o acontecimento da aparição da categoria de ‘doenças mentais’. (REVEL, 2005, p. 14).

A instituição escolar, composta pelos regimes disciplinares e pelos enunciados discursivos representados pelas leis que regem o seu cotidiano, pode promover rupturas diante da normatividade que a regula. Revel (2005) ressalta que com base nessa irrupção, Foucault apresentou dois discursos sobre o assunto: o primeiro revela que os acontecimentos se repetem sem que o percebamos e o segundo que traduz a análise de uma “ruptura acontecimental” da atualidade, decorrente de uma influência do pensamento kantiano.

No reconhecimento de possíveis rupturas na instituição escolar, composta por processos múltiplos, uma possível efetuação da ideia de suspensão proposta por Masschelein e Simons (2021), inclina-se para uma acontecimentalização. No espaço escolar, a suspensão está relacionada ao fato de que a matéria, ou seja, o assunto tratado na escola não remete a algo produtivo, ou “não imediatamente produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 32). Dessa maneira:

Quando ocorre uma suspensão os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. Isso não implica a destruição desses espaços, no entanto. A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado a produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 32-33).

Portanto, a escola possibilita essa liberação de algo, porque ela compõe uma singularidade em alterar o que é comum. Nesse sentido, a condição da escola em seguir a normatividade de uma base que visa ao desenvolvimento de competências dos estudantes está impedida de criar um tempo considerado improdutivo. Esta, não conseguindo retirar algo do “contexto normal”, apenas reforça as demandas da sociedade. Essa configuração se difere dos primórdios da escola. De acordo com os autores, a escola foi uma invenção histórica, e seu limiar ocorreu na sociedade grega, isto é:

[...] nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de ‘tempo-livre’ - a tradução mais comum da palavra grega *skholé* -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 9).

O intuito desse “bem comum” em oferecer uma experiência diferenciada na *skolé* era oferecido aos sujeitos independentes de suas origens sociais. Essa ação repercutiu como um ameaça à aristocracia, pois estas tiveram que compartilhar seus privilégios. Assim, a *skolé* “tem o potencial para dar a todos, independentes de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 10). Os autores também reforçam que a invenção da escola possibilita a oportunidade de recomeço.

O tempo livre que caracteriza a *skolé* cria uma igualdade “na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim, uma brecha no tempo linear.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 36). O aspecto da linearidade difunde o discurso do que deve ser feito, do que deve acontecer por meio de um determinismo, impossibilitando a criação de algo novo.

Na relação entre professor e aluno, os autores relatam sobre a condição do professor em atraí-los para o tempo presente a fim de “permitir aos alunos se separarem do passado (que os oprime e o define em termos de [falta de] habilidade/talento) e do futuro (que é, ao mesmo tempo, inexistente ou predestinado) e, portanto, se dissociarem temporariamente de seus ‘efeitos’. A escola e o professor permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 34).

A possibilidade de os alunos vivenciarem o momento presente de forma livre e não produtiva na instituição escolar incomoda muitos conservadores e reformistas que compreendem a escola como uma ameaça. A potência de um espaço público os incomoda, por isso defendem que a escola deva empenhar-se somente “a serviço da sociedade e empregar a escola a serviço do aluno, tanto implica cercear a ação da educação escolar de tornar público, quanto de renovar e de democratizar.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 108). Por essa razão existem muitas tentativas para domar a escola.

Tendo em vista os objetivos da BNCC, tais princípios impedem qualquer ideia de suspensão, uma vez que nela o tempo escolar deve ser proveitoso, na busca pelo desenvolvimento das competências. A base direciona as atividades dos alunos ao determinar o que deve ser apreendido. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados qualificam tanto professor, quanto aluno, nesse caráter impositivo uma possível ruptura poderia ser a de:

[...] escapar de todos os termos que foram introduzidos recentemente no vocabulário pedagógico e que resultam da colonização da linguagem da educação pela economia (palavras como ‘resultados’, ‘inovação’, ‘qualidade’, ‘gestão’, ‘recursos’, ‘rentabilidade’, ‘aplicabilidade’, etc.) ou pela psicologia cognitiva (e aí a palavra nuclear seria ‘aprendizagem’). (LARROSA, 2018, p. 27).

Esses enunciados compõem uma educação voltada para as políticas neoliberais que possuem um modo específico de conduzir as condutas dos sujeitos e objetivam a formação do aluno na instituição escolar. A linguagem econômica simboliza um modo de domar a escola na busca pela formação de capital humano. Diante dessas imposições, a extração desses

enunciados deve propiciar a compreensão do que está implícito nessa busca em domesticar a escola, na qual:

A pessoa do aluno – suas necessidades, experiência, talento, motivação e aspirações – se torna o ponto de partida e o ponto final. Domar a escola, aqui, significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas expectativas pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa maneira de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com ‘alguma coisa’ -, com o mundo é rompida. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 107).

Esta ação de domar o aluno constitui uma sujeição, pois estes enunciados integram relações de saberes e poderes com a finalidade de tornar os corpos dos alunos disciplinados e docilizados. Frente à subjetividade moderna, esta não representa somente sujeição.

A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo e uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetivação se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose. (DELEUZE, 2019, p. 113).

Uma possível luta da atuação do professor pode ser compreendida pela proposta de Larrosa (2018) no texto intitulado “Do professor como acontecimento”, no qual apresenta um diálogo sobre a expressão “Aqui há um professor”. Nesta conversa, os autores destacam que não compreendem o exercício do professor como função padronizada e assim propõem um:

[...] pensar o professor não como substância, mas como acontecimento, ‘como efeito, como criador de efeitos e circunstâncias’, tratando de ‘esfumar a figura ou o personagem do professor para pensar o dispositivo-professor, o professor como doador de condições onde o que importa é mais o maquinário que se desdobra que um rol definido e revestido de atributos produtivos. (LARROSA, 2018, p. 487).

O professor como “acontecimento” e não como um instrumento, isto é, a relação entre professor e aluno, representa uma circunstância. A ação de um professor consiste em uma doação de si. Esse efeito relacional não possui uma mensuração e isso caracteriza o próprio “acontecimento” na possibilidade de criar uma ruptura. E nesta conversa também afirmam compartilhar sobre a ideia de uma

[...] rejeição de todos esses discursos sobre as competências do professor, os saberes do professor, as funções do professor, o perfil do professor, tudo o que vem de uma visão, digamos, profissionalizante do professor, e que sentimos um tédio também compartilhado por todas essas elaborações de modelos de professor que constroem figuras padronizadas como o professor democrático, o professor reflexivo, o professor dialógico, o professor crítico, o professor militante, o professor transformador e outras cristalizações abstratas do mesmo estilo: o que você chama, talvez, de o professor ‘com atributos’. (LARROSA, 2018, p. 487-488).

Todas essas denominações atribuídas ao professor remetem ao que Larrosa (2018) pondera sobre o desaparecimento da escola e do professor. O processo de desaparecimento do professor configura-se quando este “se converte em um mediador, um facilitador, um gestor de aprendizagem, um personagem que se ajusta bem ao que alguns chamam de capitalismo cognitivo e outros de capitalismo emocional, e que, claro, já não tem mais a ver com a disciplina, mas com controle.” (LARROSA, 2018, p. 488). A atuação do professor diante de todas essas atribuições restringe-se ao cumprimento de metas e objetivos exteriores a ele.

Desta forma, na percepção do autor a expressão “aqui há um professor” representa o que acontece com o sujeito para que ele se torne um professor, assim como as estruturas que configuram a escola, para que esta instituição se diferencie de uma fábrica, casa ou qualquer outro espaço. Nesse arranjo, os autores ressaltam que “há” um professor quando este “se abre e sustenta um fluxo de pensamento.” (LARROSA, 2018, p. 490). Esse fato distingue a figura do professor de qualquer outra.

Em um outro diálogo, ao debater sobre o caráter antigo da escola, como invenção grega, Larrosa (2018) relata que essa instituição ainda se perdura pela sua capacidade de renovação. Tal interpretação segue uma influência arendtiana, ao compreender a escola “como um dispositivo para a transmissão/renovação do mundo e na ideia correlativa do professor como alguém cuja tarefa é preparar os novos (com tempo) para a renovação de um mundo comum.” (LARROSA, 2018, p. 493). O autor destaca ainda que essa renovação, na perspectiva de Hannah Arendt, ocorre quando o professor transmite a matéria a que se dedica e ama os alunos, sendo que:

A transmissão do mestre, portanto, está idealmente dirigida a todos, não a alguns, mas a todos. Por isso, não entrega o mundo para que alguns se apropriem dele, mas sim para que possa ser compartilhado. A escola não é o lugar de apropriação ou da privatização do conhecimento, mas sim o lugar de sua comunicação ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega em comum. (LARROSA, 2018, p. 230).

Então, o acontecimento na instituição escolar é possível, quando ela está aberta para que a renovação ocorra. Nessa composição, o tempo deve ser compreendido em uma intensidade e não de modo cronológico. Nesse sentido, a acontecimentalização refere-se a uma atenção diferenciada do sujeito frente aos acontecimentos, uma vez que “nós os repetimos na nossa atualidade, e eu tento apreender qual é o acontecimento sob cujo signo nós nascemos, e qual é o acontecimento que continua ainda a nos atravessar”. A acontecimentalização da história deve, portanto, se prolongar de maneira genealógica por uma acontecimentalização de nossa própria atualidade.” (REVEL, 2005, p. 14-15).

2.2 Sobre a experiência no espaço escolar

A invenção da escola representa uma oportunidade de renovar o mundo. De acordo com Masschelein e Simons (2021), a escola foi uma criação da *polis* grega e nessa circunstância significou uma ameaça às vantagens aristocráticas, que teriam uma diminuição de seus prestígios. A respeito desse invento, os autores destacam que a escola:

É uma intervenção democrática no sentido de que ‘cria’ tempo livre para todos, independente de antecedentes de origem, e, por essas razões, instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em um aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola. Ela não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico (posição social, classe, etc.). Com a invenção da escola, a sociedade oferece oportunidade de um novo começo, uma renovação. Devido a essas qualidades democrática, pública e de renovação, não é surpresa que a escola tenha provocado certo medo e perturbação desde suas origens. É uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa através da renovação. Então, não surpreende que tenha sido confrontada com tentativas de domá-la desde seu início. Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 105).

E neste espaço institucional a experiência também cria condições para tal renovação. Larrosa (2002) apresenta a definição de experiência e amplia essa questão para pensarmos sobre o sujeito da experiência, assim como o saber da experiência. Para o autor, a experiência é algo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2002, p. 21).

O autor aponta que a educação tem sido vista sob dois aspectos. Um pelo par ciência/técnica e o outro pelo par teoria/prática. O primeiro segue um ponto de vista disciplinante, no qual os sujeitos são considerados técnicos e a educação é compreendida como uma ciência aplicada. Por sua vez o segundo par remete a um entendimento da educação a partir de uma reflexão crítica ou mesmo emancipadora, e os sujeitos são tidos como críticos. O discurso da proposta das competências da BNCC compõe esses dois pares criticados por Larrosa. A experiência, mencionada pelo autor, a partir de algo que toca o sujeito, é estruturada pelo par “experiência/sentido”. Esta última tornou-se incomum na educação, pois as metas e os objetivos da base interdita essa experiência. O caráter impositivo da BNCC representa um modo de domar a escola e assim insere os estudantes em um processo de sujeição.

Esse impedimento da experiência na educação tende a ocorrer pela falta de tempo. Tal restrição é definida pelo autor como “Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.” (LARROSA, 2002, p. 23). Diante disso, a experiência se torna rara e nessa condição o sujeito moderno é inserido em uma velocidade, na qual “a falta de silêncio e memória, são também inimigas mortais da experiência.” (LARROSA, 2002, p. 23).

O autor reitera que “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23). Portanto, os conteúdos escolares instituem em uma aceleração do tempo escolar. Para concebermos o espaço escolar de modo diferenciado, ou seja, na condição de uma desterritorialização, consideramos a importância de um sujeito da experiência, compreendido pelo autor como um sujeito “aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 26).

Larrosa argumenta sobre a questão do saber da experiência, o qual está relacionado entre conhecimento e a vida humana. A mediação entre esses dois aspectos é utilitarista, uma vez que o conhecimento na atualidade é visto como ciência e tecnologia, associado à

[...] mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito a rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordam-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem ou a sociedade da informação. (LARROSA, 2002, p. 27).

Por outro lado, a vida restringe-se a uma dimensão biológica, de sobrevivência, associada ao consumo. Com isso, o saber da experiência consiste em como os sujeitos

respondem ao que acontece, isto é, como dão sentido às suas próprias experiências: “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas no sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Portanto, esse saber estrutura a subjetividade, configurando a singularidade e a finitude da vida. Por outro lado, o autor ressalta que o discurso da ciência moderna compreende a experiência como experimento, e essa definição não deve ser confundida com a vida dos sujeitos, pois estes estão inseridos em uma singularidade e assim o autor expõe que se o experimento é genérico, a experiência é singular. Nesta condição, “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade [...]. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez.” (LARROSA, 2002, p. 28). O saber da experiência compõe esse entendimento de que a experiência não é algo ditado para acontecer, mas que está na ordem do inesperado, a fim de nos atravessar e nos transformar.

Larrosa (2018) também menciona a experiência a partir de sua leitura de Richard Sennett²⁷ segundo quem:

[...] o conceito de experiência está relacionado com a prática do ofício e funciona como algo que as pessoas precisam para trabalhar bem, como uma certa ‘liberdade a respeito das relações entre meios e fins’, ou, em outras palavras, como uma certa separação do que veio a ser chamado de ‘razão instrumental’. Por outro lado, o texto de Sennett também se distancia do subjetivismo que, nessa época narcisista, se apoderou da ideia da experiência. É claro que a experiência supõe certa receptividade, certa sensibilidade, mas isso não significa que ‘se aninhe no puro processo de sentir’. De fato, a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com a atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito. Nesse sentido, o texto de Sennett rejeita explicitamente a palavra ‘criatividade’ (talvez por causa de suas conotações subjetivas, como se fosse uma qualidade do sujeito criativo), embora procure ‘tratar conjuntamente ofício e arte’, isto é, certa qualidade produtiva expressiva do fazer humano. (LARROSA, 2018, p. 23).

O exercício da docência pautado nessa experiência como ofício de uma atenção ao mundo configura o termo escolar proposto por Masschelein e Simons (2021) que diz respeito a uma abertura ao mundo e não se restringe à compreensão de sua existência, mas sim como

²⁷ Larrosa argumenta que o autor relaciona as atividades humanas com o espírito do artesanato.

possibilidades de usá-lo de maneira livre e compartilhada. E nesta oportunidade, os autores declaram que:

Na medida em que o escolar está preocupado com a abertura do mundo, a atenção – e não tanto a motivação – é de importância crucial. A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados a posições – tornem-se reais. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 51).

Nessa atenção, a escola oferece um acontecimento “quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 51). Esse convite ao pensamento pode ocorrer em uma aula, quando o professor apresenta algum conteúdo ao aluno de modo que ocorra uma liberação. Portanto, no espaço escolar o exercício docente pode ser um acontecimento “mágico”, tendo em vista que pode decorrer de um “*movere* – o movimento real – que não deve ser rastreado até uma decisão individual, escolha ou motivação. Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos faz levar a estudar, pensar e praticar.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 52).

Uma educação pautada nessa busca motivacional tende a praticar uma fragmentação na atualidade em relação ao “saber-fazer e o saber viver” que, segundo Larrosa (2018), interfere diretamente na experiência. O autor considera esse questionamento antigo, porém acreditamos em sua relevância, pois tal argumento nos auxilia a refletir sobre a experiência dos sujeitos escolares. Assim, o autor descreve sobre:

[...] saber-fazer e o saber-viver ou, em outras palavras, entre as artes da subsistência e as artes da existência. Hoje se trata de submeter a existência ao consumo e a subsistência à produção e, portanto, de tornar impossível qualquer experiência tanto de singularidade como de comunidade. Trata-se também da negação do amor à tarefa e da responsabilidade com o mundo como motivos fundamentais da ação humana (única possibilidade de que as artes-de-fazer não estejam separadas das artes-de-viver) e de sua substituição por recompensas ou estímulos externos, puramente econômicos ou, no máximo, narcisistas (tudo isso do ‘ser reconhecido’ ou do ‘ser valorizado’ como recompensas). Trata-se, em resumo, de separar o trabalho da vida, a entendemos quer como vida singular, quer como vida coletiva. (LARROSA, 2018, p. 25-26).

O espaço escolar na possibilidade de uma suspensão teria condição de rever essa arte de existência como um modo de repensar a experiência dos sujeitos escolares para que estes efetuem um abrir-se ao mundo e uma atenção ao mundo. Nessa abertura, a instituição escolar poderia pautar-se a partir da ideia de formação e não somente com foco no discurso da aprendizagem. Masschlein e Simons (2021) apresentam as definições dessas perspectivas na escola e entendem:

[...] a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 47-48).

Por outro lado, a questão da aprendizagem centra-se no próprio sujeito na condição de que ele próprio tenha algo a oferecer ao mundo e não o contrário. Esse princípio se diferencia da formação e nas palavras dos autores:

A aprendizagem envolve o fortalecimento ou ampliação do eu já existente, por exemplo, por meio da acumulação de competências ou da expansão da base de conhecimento do indivíduo. Aprender, nesse sentido, implica uma extensão do próprio mundo da vida do indivíduo, acrescentando algo. O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. É um movimento extrovertido, ao passo que segue uma crise de identidade (SLOTERDIJK, 2011). Aqui, o eu não adiciona ao conhecimento previamente adquirido, e isso acontece precisamente porque o eu está, na verdade, no processo de ser formado. O eu do aluno está, assim, sendo suspenso, dissociado: é um eu colocado entre parênteses ou um eu profano e que pode ser formado, ou seja, pode se dar a ele uma forma ou configuração específicas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 48-49).

No espaço escolar, o foco na aprendizagem compreende o tempo como “produtivo”. Por isso, deve ser preenchido simultaneamente uma vez que as avaliações e as metas a serem alcançadas representam uma sujeição dos sujeitos escolares. Este fato impossibilita uma “lentidão do tempo artesanal que permite o trabalho da reflexão e da imaginação, torna-se impossível quando são sofridas pressões para a rápida obtenção de resultados.” (ZAMBRANO, 2002, p. 109-110, *apud* LARROSA, 2018, p. 23).

A BNCC sustenta a educação de modo imperativo e, assim, visa à constituição dos sujeitos escolares centrados em si próprios, ao priorizar as questões relacionadas às competências. O espaço escolar nessa condição impede a oportunidade de abertura ao mundo. Por outro lado, a experiência não está impossibilitada posto que “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” (LARROSA; KOHAN, 2021, p. 5)²⁸. Essa oportunidade de libertação de algumas verdades e de ser outra coisa daquela que nos é imposta é possível no espaço escolar a partir do par teoria/prática apresentado por Larrosa (2002), por meio do qual a experiência do sujeito no espaço escolar tende a ocorrer de um modo crítico e reflexivo. Ao pensarmos sobre essa experiência no espaço escolar, o que a BNCC oferece aos alunos restringe-se à aprendizagem pautada na constituição de um capital humano.

A nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 11).

²⁸ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021) Introdução da obra apresentada por Larrosa e Kohan. Apresentação da Coleção Educação: Experiência e Sentido.

2.3 A escola como espaço possível de luta e resistência e o professor como intelectual específico

A escola, como uma ‘instituição moderna’ – a forma que assumiu no século XVIII e começo do século XIX no Ocidente – é um exemplo da tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a ‘capacidade de começar’ que ela oferece. Isso acontece ao se apresentar algo e, simultaneamente, deixar claro que ‘é assim que deve ser feito, e esses são os materiais de aprendizagem que devemos usar’. Como uma instituição, a escola serve a um ideal predeterminado. Esse ideal pode ser preenchido com uma sensibilidade cívica ou religiosa relacionada a uma integração social existente ou a um futuro projetado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106).

A instituição escolar em sua normatividade determina o que os sujeitos escolares devem desenvolver no interior das escolas e projeta em seu interior diversas demandas sociais, ou seja, o espaço escolar adquire funções alheias à sua própria função. Isso representa algumas das tentativas em domar a escola. Segundo os autores, uma das características para a escola ser domada é a politização que decorre de um aumento dos conteúdos no currículo escolar devido a uma demanda social. Tal ação objetiva o reparo de problemas sociais que são depositados na escola para que esta solucione. Em muitas situações, a geração jovem é culpada por diversos fracassos sociais, muitas vezes desprezado pela velha geração. Nesse sentido, a sociedade “olha para a nova geração e suspende o seu tempo livre em nome de tratar de desafios excepcionais, urgentes, no caminho para a nova sociedade.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 109-110).

Enquanto o século XX desenvolveu diversas epistemologias para o campo educacional, o século XXI, a partir da apropriação desses saberes, aprofunda-se em variadas políticas neoliberais para a educação. Nesse contexto, a BNCC se apresenta como uma reforma a mais para a educação e as intervenções de instituições privadas direcionam o modo como os professores devem trabalhar. Assim, a educação torna-se desejável, porque além de remediar diversos problemas sociais, também se torna lucrativa. Essa inserção da escola no contexto neoliberal passa a ser regida por princípios do mercado. Esses fatores impedem a renovação da escola, configurando um modo de perpetuar as relações de poder. Portanto, a utilidade da escola moderna visa à empregabilidade:

A ênfase deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem – de preferência, competências – que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho, mas também em um ambiente social, cultural e político. Os acusadores acalentam o sonho do professor responsável disposto a basear o seu próprio valor agregado que ele produz [...]. Que virtudes, de acordo com os acusadores, faltam às escolas e aos professores? Um olhar para a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma ampla

rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 18).

A escola destina-se a um tempo produtivo e, de maneira coletiva, almeja atingir seus objetivos atuando de modo econômico. A busca por reformas educacionais representa umas das tentativas de domar a escola²⁹, e em decorrência de sua postura em centrar-se nos alunos, bem como no bem-estar destes, dispõe-se a “otimizar o desempenho de aprendizagem (individual)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 19). Logo, a escola é compreendida pelos reformadores como funcional, ao seguir os princípios do desenvolvimento de talentos, habilidades, transmissão de valores aos alunos. Assim, as tentativas de domar a escola consistem em compreendê-la como uma extensão da família ou mesmo em defendê-la como produtiva, capaz de estruturar seu caráter meritocrático. Essas iniciativas pretendem “restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 27). Vale ressaltar que a estrutura de ensino que compõe a escola ultrapassa esse caráter reformador e dessa forma: “Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106). A afirmação do poder na escola é estruturada pela condução de corpos docilizados e obedientes, ao relacionar os conteúdos do currículo “com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106). Nesse contexto, a prática docente insere-se na transmissão de conhecimento, na qual a velha geração dos professores possui um discurso “salvacionista” diante dos alunos, e assim:

A escola-como-instituição é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os professores como ‘mestres de cerimônia’ que presidem essa transferência. A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo-livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. Em vez disso, os jovens tornam-se (no máximo) atores de renovação imaginada pelos pais. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106-107).

Na busca por um espaço escolar onde a luta e a resistência estejam presentes, nos apoiaremos nos argumentos dos autores, os quais preconizam que “queremos reservar a noção

²⁹ Os autores descrevem as tentativas de domar a escola como: Politização; Pedagogização; Naturalização; Tecnologização; Psicologização e Popularização.

da escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 28). A escola se diferencia de outras instituições por fornecer essa indeterminação do tempo e do acontecimento. Dessa forma, ao nos referirmos sobre luta e resistência, compreendemos que estas possuem uma especificidade na instituição escolar.

A respeito da possibilidade de luta, Castro (2015) menciona que, em meados da década de setenta, Foucault realiza um “acoplamento entre erudição histórica e lutas locais, como os doentes psiquiatrizados ou os prisioneiros encarcerados, e também de uma insurreição dos saberes que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico.” (CASTRO, 2015, p. 56). Essa associação no campo da educação compreende os saberes educacionais, isto é, as epistemologias e os discursos científicos sobre a escola como um algo erudito, que se impõe para o funcionamento desta instituição. Nesta condição o exercício docente – ao manifestar qualquer indignação – estruturaria uma resistência. Portanto, na escola tal ação possui um caráter local e configura uma luta específica do professor. Segundo Foucault (2018), “Uma luta deve ser estabelecida em sua especificidade, contra a forma particular de poder imposto, e assim deve adquirir um caráter revolucionário “sem a tentativa de reorganizar o mesmo poder apenas com a mudança de titular.” (FOUCAULT, 2018, p. 142). Tal especificidade deve se diferenciar da reprodução dos discursos hierárquicos. Nesse ponto de vista:

Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém tinha tido consciência disso, mas porque falar a esse respeito – força a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão do poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder [...] O discurso da luta não se opõe ao inconsciente: ele se opõe ao segredo. (FOUCAULT, 2018, p. 138-139).

A luta na educação poderia ser estruturada na prática do professor no reconhecimento de sua atuação, que possibilita a configuração de um intelectual específico. A normatividade da educação emerge em um caráter universal e a luta do professor um caráter específico. Foucault (2018) relata sobre a diferenciação do trabalho de um intelectual universal e de um específico: o primeiro deles associado a uma universalidade inserida em leis e ordens que produzem um discurso de verdade, exercido pela classe dominante como um modelo hegemônico, ao passo que o intelectual específico está inserido em uma luta cotidiana, em que os problemas devem

ser reconhecidos por sua regionalidade e em locais específicos. Sobre esse intelectual, Deleuze propõe o seguinte questionamento:

Quais são as novas funções do 'intelectual' específico ou 'singular' mais que universal? Quais são os novos modos de subjetivação, sem identidade, mais que identitários? É a tripla raiz atual das questões: Que posso eu, Que sei eu? Quem sou eu? Os acontecimentos que levaram a 1968 foram como o 'ensaio' das três questões: Qual é a nossa luz e qual é a nossa 'verdade' hoje? Que poderes é preciso enfrentar e quais são as nossas possibilidades de resistência hoje quando não podemos nos contentar em dizer que as velhas lutas não valem mais? E será, acima de tudo, que não estamos assistindo, participando da 'produção de uma nova subjetividade'. As mutações do capitalismo não encontraram um 'adversário' inesperado na lenta emergência de um novo Si como foco de resistência? Cada vez que há uma mudança social, não há um movimento de reconvenção subjetiva, com suas ambiguidades, mas também seus potenciais? Essas questões podem ser consideradas como mais importantes, inclusive para o direito puro, do que a referência a direitos humanos universais. Em Foucault, tudo é colocado em variáveis e variação: as variáveis do saber (por exemplo, os objetos e sujeitos como variáveis imanentes do enunciado) e a variação das relações de formas; as singularidades variáveis do poder e as variações das relações de forças; as subjetividades variáveis, e a variação da dobra ou da subjetivação. (DELEUZE, 2019, p. 115-116).

Ao refletirmos sobre a posição ocupada por um intelectual específico, acreditamos que o papel do professor no exercício de sua profissão atua nessa luta local e específica frente às leis e às ordens instituídas pelo sistema educacional. Por isso, consideramos o trabalho do professor como a de um intelectual específico, que pode estruturar uma resistência em seu trabalho com suas lutas cotidianas, na possibilidade de falar e agir sobre si de acordo com a própria realidade.

Foucault (2018) considera mais relevantes as lutas locais do que os discursos ditos universais. Nesse contexto, o professor em sua prática docente pode criar estratégias de resistência diante do processo de objetivação dos sujeitos. Diante disso, é pertinente olharmos para o trabalho docente como esse algo "local" que possui uma especificidade. Na conjuntura do poder disciplinador da escola, a função do professor pode denunciar a produção dos discursos impostos como verdadeiro, criados pelos intelectuais universais e assim contestar seus efeitos ao criar estratégias de resistência de forma crítica e reflexiva. Assim, se a educação menor se distancia do caráter de universalidade é porque esse princípio educacional desconsidera as pluralidades. Nessa concepção, o termo "menor" pode gerar transformações na dimensão micropolítica de acordo com o contexto local.

Larrosa (2018) comenta sobre o "que constitui 'o escolar' (do que faz com que uma escola seja uma escola) e um tratamento muito interessante da figura do professor (como professor

‘amador’) claramente distanciada das retóricas habituais sobre a profissão e o profissionalismo, sobre a eficácia e a rentabilidade.” (LARROSA, 2018, p. 27). A educação menor teria condições de ser efetuada distante da busca de um determinado rendimento.

Foucault (2018), ao mencionar o termo “totalidade”, afirma que essa teoria possui características globais, desconsidera o caráter local e ainda apresenta duas características a ela relacionadas. A primeira seria “crítica local” que “indica na realidade algo que seria uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, da concordância de um sistema comum.” (FOUCAULT, 2018, p. 265). Esse caráter local poderia ser o propósito de um sistema educacional, para favorecer as lutas e as resistências do trabalho docente. Como consequência dessa “crítica local”, surge a segunda característica que é o “retorno do saber”, estruturado por um saber dominado. Foucault (2018) descreve esse saber em duas situações que são “conteúdos históricos e saberes ingênuos.” E assim expõe a seguinte definição:

[...] os saberes dominados são os blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente, por meio de um instrumento de erudição [...] saberes ingênuos hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade. (FOUCAULT, 2018, p. 135).

São esses saberes ditos “ingênuos” que constituem as lutas das pessoas, tendo em vista que são singulares e locais de acordo com a instituição e a posição que ocupam. Foucault exemplifica uma teoria global com o marxismo e a psicanálise e argumenta que tais teorias sugerem um recorte da realidade. Em relação a essa dualidade, o autor diferencia o saber erudito do saber das pessoas:

Delineou-se assim o que se poderia chamar uma genealogia, ou melhor, pesquisas genealógicas múltiplas, ao mesmo tempo redescoberta exata das lutas e memória brutas dos combatentes. Essa genealogia, como acoplamento do saber erudito e do saber das pessoas, só foi possível e só pôde tentar realizá-la na condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica [...]. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos do poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que a institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, um aparelho político com todas as aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado científico que a genealogia deve combater. (FOUCAULT, 2018, p. 267-268).

Foucault (2018) apresenta um debate entre teoria e prática e propõe a ideia de revezamento entre ambas, de maneira que, nas palavras de Deleuze, “Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.” (FOUCAULT, 2018, p. 130). Foi neste contexto que Foucault criou o GIP (Grupo de Informação Prisões), utilizado em suas investigações sobre o sistema prisional e que possibilitava a prática de uma escuta dos sujeitos reclusos ou indesejados, como denominou Deleuze (2019). A criação deste grupo representou um modo destes sujeitos falarem por si mesmos. É nisto que consiste o revezamento entre teoria e prática e não apenas na posição de um intelectual teórico que debate sobre um tema cuja percepção se apresenta de modo unilateral. Consideramos relevante o seguinte questionamento do autor, sobre “Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala e age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou rede.” (FOUCAULT, 2018, p. 130). Por isso, as vozes dos professores atuantes nas escolas é algo importante para tornar-se visível frente às imposições do caráter universal das normas.

[...] é normal que a filosofia moderna, que levou muito longe a crítica da representação, recuse qualquer tentativa de falar no lugar dos outros [...] é uma conquista de 68: que as pessoas falem em seu próprio nome. E isso vale também para o intelectual: Foucault dizia que o intelectual deixou de ser universal para tornar-se específico, ou seja, não fala mais em nome de valores universais, mas em nome de sua própria competência e situação (para Foucault essa mudança se deu no momento em que os físicos se voltaram contra a bomba atômica). Que os médicos não tenham o direito de falar em nome dos doentes, e que tenham também o dever de falar, como médicos, sobre problemas políticos, jurídicos, industriais, ecológicos; vai nesta linha a necessidade de se criarem grupos no espírito de 68, unindo por exemplo médicos, doentes e enfermeiros. São grupos multivocais. O Grupo de Informação sobre as Prisões organizado por Foucault e Defert foi um desses grupos: é o que Guattari chamava de ‘transversalidade’, por oposição aos grupos hierarquizados onde qualquer um fala em nome dos outros. (DELEUZE, 1992, p. 110-111).

Na percepção foucaultiana, o intelectual passou por um processo denominado de “politização” ocorrida em duas condições: a primeira de rejeição, no qual fora “acusado de subversão” no contexto da sociedade burguesa e a segunda pelo discurso revelador ao apresentar questões de uma “determinada verdade” não percebida antes. E assim, Foucault assinala que “os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitavam dele para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles, e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse

saber.” (FOUCAULT, 2018, p. 131). O poder imerso em toda sociedade também está presente na consciência dos intelectuais, mas estes, para exercerem a função na intelectualidade, não devem ocupar uma posição alheia aos demais sujeitos e sim “de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso.” (FOUCAULT, 2018, p. 132).

Para Foucault, a teoria é a própria prática e se caracteriza por ser local e regional, em um sistema de luta contra o poder com um modo de torná-lo visível para ser combatido. Essa luta contra o poder não deve seguir o discurso de uma “tomada de consciência”, uma vez que foi adquirida pela burguesia. Portanto, a luta consiste na destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. O autor afirma que “Uma ‘teoria’ é o sistema regional desta luta.” (FOUCAULT, 2018, p. 132). Reafirmando essa percepção, “Uma teoria é como caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante [...]. É preciso que sirva, é preciso que funcione.” (FOUCAULT, 2018, p. 130).

Foucault (2018) caracteriza a expressão “reforma” associada ao poder, e por meio da qual os sujeitos buscam falar pelos outros. Diante disso, o pensador apresenta a expressão da “indignidade de falar pelos outros” (FOUCAULT, 2018, p. 133). A BNCC consiste em uma reforma da educação e, por mais tenham ocorrido consultas públicas com a comunidade, os interesses que permeiam a elaboração da referida base são instituídos pelo mercado, a fim de ampliar as intervenções neoliberais na educação. Por isso, a BNCC é um instrumento para que essa reforma neoliberal seja efetuada na educação brasileira.

Foucault no texto “O que é um autor” (FOUCAULT, 2009) relata que a escrita transcende o próprio autor. Nessa transcendência o pensamento foucaultiano alcança diversos campos de pesquisa. Por essa razão, acreditamos na relevância da interpretação de seus princípios na esfera educacional para pensarmos a condição do professor que no exercício docente viabiliza aos alunos a oportunidade de uma transcendência por meio da suspensão.

Foucault ao abordar sobre a função-autor relata que as descrições propostas também poderiam se relacionar a uma função-sujeito, questionando sobre as condições em que um indivíduo adquire tal função. Assim, pautado nas respostas para os questionamentos “em qual campo o sujeito é sujeito, e de quê (do discurso, do desejo, do processo econômico, etc). Pois não há sujeito absoluto.” (FOUCAULT, 1994c, p. 818 *apud* CARVALHO, 2015, p. 12), Foucault sintetiza a sua principal investigação sobre a constituição do sujeito.

Nessa perspectiva, a partir do conceito de função-autor proposto por Foucault³⁰, Carvalho (2018) propõe a ideia de função-educador e apresenta uma noção intercessora entre os termos voltada ao campo educacional. A proposta da intercessão é de inspiração deleuziana, de modo que assim como o sujeito esta noção também é uma construção: “Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores.” (DELEUZE, 2006, p. 156 *apud* CARVALHO, 2015, p. 10).

A extensão desta noção intercessora pode favorecer o campo da problematização e gerar algo novo. Ao nos depararmos com essa ideia ampla, podemos compreender que as relações intercessoras estão presentes na condição humana e da natureza. Este fato se concretiza na própria ideia de arqueológica de Foucault, que também remete à questão geográfica na associação da própria linguagem a um espaço arqueológico formado por estratos, que representa a composição das condições históricas de um determinado período.

Nesta intercessão da função-autor com a função-educador, Carvalho (2018) nos incita a pensar sobre o papel do professor como possibilidade de resistência e reforça que a função-educador tenderia a constituir experiências e subjetividades ativas no campo da educação. Isto pode caracterizar a atuação do professor na condição de um intelectual específico, na oportunidade de criação de uma suspensão.

Dessa forma, em todas essas possíveis posições ocupadas pelo professor, este teria condições de exercer algumas características da função-autor. Carvalho (2018), ao alocar o professor na função-educador, propõe uma analítica com três dimensões da função-autor, sendo a primeira de apropriação, a segunda de criação de discontinuidades e a última relacionada à posição variante do sujeito. A apropriação na concepção foucaultiana diz respeito ao autor que não pode ser proprietário de seus escritos, devido à possibilidade transgressora que um texto pode ter a partir de outras interpretações. E nesta apropriação:

[...] o educador é convidado a procurar e criar desde as margens de reconhecimento, tanto político quanto legal, propostas, ações e práticas que não sejam necessariamente esperadas [...] a relação de apropriação na função-educador pende para a singularização do acontecimento pedagógico [...] é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações de forças. (CARVALHO, 2015, p. 13).

³⁰ Este conceito está presente no Texto intitulado: “O que é um autor?” Conferência realizada por Michel Foucault na Sociedade Francesa de Filosofia em 1969. (Coleção Ditos e Escritos, vol III).

Diante desta apropriação, como se dá a função-educador na constituição dos saberes neoliberais na educação, oportunidade em que alunos são considerados capital humano? Uma resposta para tal questionamento limitaria a “singularização do acontecimento pedagógico” que, na função-educador, ocupa a ordem do inesperado.

Por outro lado, a segunda perspectiva reconhece as discontinuidades e rejeita as questões universais de maneira que a função-educador, sob este aspecto, está relacionada com a formação do professor frente a uma “pluralidade de ego”, pois “o próprio conhecimento com o qual ele tenta correlacionar-se está cercado de vozes heterogêneas que deveriam impedi-lo de se enxergar como “proprietário” do conhecimento.” (CARVALHO, 2015, p. 14). Nesse sentido, ocorre uma abertura para o exercício docente de forma não reprodutora em:

[...] que o próprio pensamento concede à experiência de singularização e transformação voltadas para a constituição de condições de variabilidade dos sujeitos. Permitir a produção de funções distintas daquelas, em que os sujeitos se encontram, vivem e experimentam o mundo, a ordem das coisas, constituem seus sonhos, enfim, como se voltam frente a frente para as velhas finitudes da existência – viver, trabalhar, conhecer – é um desafio incansável. Por isso mesmo, a função-educador é convidada a tornar-se instrumento em favor da criação de outras conexões para as relações de si a si, de si ao(s) outro(s), de outro(s) ao(s) outro(s). (CARVALHO, 2015, p. 14-15).

Esse convite da função-educador para experienciar as relações de si de modo compartilhado com os outros reforça a própria função-educador, na qual a abertura para novas experiências legitima que os sujeitos saiam transformados. Portanto, a terceira e última dimensão remete à posição mutável do sujeito. Isso sintetiza:

O educador, em sua individualidade, sempre está situado numa posição de sujeito. Entretanto, não despreza a inter-relação com a posição de outros sujeitos. Levando em conta a analítica de sua função – a função-educador –, é possível, enquanto sujeito, na posição de formador, condutor, governador, criar tensões nas linhas contínuas de forças que remetem às experiências de formação humana, sempre ligadas à formação de subjetividades, ao mesmo lugar. A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento da formação, inclusive para si mesmo. Por seu intermédio, são reexaminados os privilégios dos sujeitos e os elementos condicionantes envolvidos ali. Por meio da relação de apropriação, atribuição e de criação de discontinuidades, o educador faz operar experiências de libertação em domínios constantes e lineares, é preciso enfatizar, a partir de si mesmo. (CARVALHO, 2015, p. 15).

Ainda sobre essas posições ocupadas pelo sujeito, “o aspecto mais intercessor da noção função-autor para se chegar a problemática da função-educador. Por intermédio da analítica da função é possível entender que a função apenas diagnostica uma das posições possíveis do

sujeito.” (CARVALHO, 2015, p. 12). Sobre o papel do professor na função-educador, o autor questiona sobre “Que tipo de relações estaria aí implicado para que ele se tornar um tipo de sujeito, sujeito na função-educador?” (CARVALHO, 2015, p. 12). Essa caracterização nos faz compreender a instituição escolar além de suas condições de materialidade. Por isso, um diagnóstico deste sujeito na função-educador auxiliaria na compreensão sobre a prática docente no contexto neoliberal. Nessa investigação, a presença de uma resistência no espaço escolar consiste em uma reafirmação do caráter público desta instituição e isto:

É exatamente o oposto da privatização e da domesticação que restringem o ‘caráter democrático, público e renovador’ da escola. A escola é um local público onde o professor coloca algo sobre a mesa, coloca algo no meio (o converte em público) e é a partir de então objeto de estudo para a classe, para todos. A educação é um dispositivo para transmitir mundos e renová-los. A escola representa o mundo, os mundos. Mas esse ‘público’ se vê ameaçado pelas novas tendências a que o mundo globalizado e o capitalismo nos levam, essa intenção de se restringir o caráter público que dá sentido à escola. O capital olha por e para o capital. A escola não pode estar a serviço do capitalismo. A mercantilização da escola supõe a rendição ao capital, convertendo cada vez mais, tanto os alunos quanto os professores em indivíduos particulares, guiados por seus próprios interesses, pessoas que só procuram o seu bem. Na escola individualizada, cada um deve procurar seu talento, sua motivação, seus interesses, seus desejos. (LARROSA, 2018, p. 32).

A proposição da BNCC inclina-se para esta individualização dos sujeitos escolares, fato este que inibe ações de luta e resistência, uma vez que o sujeito, concentrado em seus próprios interesses e motivações, está cerceado a agir de modo coletivo. Por outro lado, estes sujeitos inseridos nessas relações de poder a partir de uma “experiência/sentido” terão condições para atuarem como intelectuais específicos diante de seus saberes locais e específicos presentes na escola.

Os autores argumentam que a escola – ao atuar como uma instituição moderna no Ocidente, no período dos séculos XVIII e XIX, sobretudo diante das iniciativas de renovação – tem suas próprias imposições para a efetivação de seus objetivos. Desse modo, sua finalidade consiste em atestar “com uma sensibilidade cívica ou religiosa relacionada a uma integração social existente ou a um futuro projetado.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106). Nesse contexto, visa interligar:

[...] a ‘matéria’ com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova [...]. O professor, como um representante da velha geração que se ‘apropriou’ desse conhecimento e desses significados, está em

uma posição de transferir essa matéria [...]. A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre - nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 106).

Os autores relatam que na atualidade a questão do conhecimento, ao deixar de centrar-se na função do professor, modifica-se pela criação de “ambientes de aprendizagem centrada no aluno.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 107). As consequências de tais mudanças impossibilitam algum tipo de renovação, e o foco consiste em oferecer algo ao aluno que o possibilite a enxergar na figura do professor a função de um facilitador e dessa maneira: “A geração jovem é jogada de volta ao seu próprio mundo da vida e já não há nada nem ninguém que possa tirá-la de lá. A pessoa do aluno – suas necessidades, experiência, talento, motivação e aspirações – se torna o ponto de partida e o ponto final.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 107). Os autores esclarecem que tanto tradicionalistas, quanto reformistas tentam domar a escola ao empenhar a instituição a serviço do mercado dos interesses neoliberais. Em oposição às tentativas de domesticação da escola, a conceituação de lutas nos esclarece que:

[...] não são exatamente nem a favor nem contra o ‘indivíduo’; mais que isto, são batalhas contra o ‘governo de individualização’ [...]. O que é questionado é a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder [...] todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que inaugura quem somos individualmente que determina quem somos. (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Portanto, os objetivos das lutas configuram um combate ao poder. O autor afirma que a luta estruturada é “contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão)” (FOUCAULT, 1995, p. 236). Compreender a escola nesse campo de luta e resistência é um modo de reconhecer o sentido e a potência da educação e assim questionar o aspecto pedagógico que compõe a escola que, de acordo com Oliveira (2012)

A pedagogia – mas não só ela – parece reforçar elementos que empobrecem a experiência humana quando classifica o ser humano de acordo com certas etapas de vida, julgando-as pretensamente progressivas, lineares e homogêneas em si mesmas: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A experiência humana é, ao mesmo tempo, única e tão diversa quanto o número de pessoas que já existiu no mundo e, no centro desta diversidade, para nós, está o modo como se relacionam o novo e o velho, a maneira como lidamos com o que nasce, cresce e morre em nós. E é com estes movimentos que constituímos nossas experiências. (OLIVEIRA, 2012 p. 189).

Portanto, a pedagogia classifica os sujeitos escolares colocando-os numa dimensão produtiva. Este fato limita as experiências dos sujeitos escolares, visto que “Se a instrução e a pedagogia são o reino das disciplinas dos corpos, dos saberes e do pensamento, a educação é sua indisciplina, em particular, a indisciplina do pensamento para não pensar o que há que pensar e, ao contrário, pensar o que a ordem e a hierarquia não permitem pensar.” (KOHAN, 2007, p. 61). A experiência nessa instituição restringe-se aos conteúdos provenientes da sociedade neoliberal e impede a manifestação dos princípios da multiplicidade. A escola, a partir da percepção de educação, estruturaria sua questão pública no oferecimento de algo comum aos sujeitos escolares na possibilidade de uma renovação do mundo, porém este fato tende a incomodar os conservadores, que lutam para a manutenção das estruturas pedagógicas na condução da instituição escolar. Assim sendo, consentimos com os princípios de Masschelein e Simons (2021) quando afirmam que:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição [...]. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 10).

A crença no potencial da educação ocorre como um modo de amenizar a configuração de enclausuramento que integra a composição da escola. Esses espaços semelhantes às prisões, fábricas e hospitais, estruturam os “Vários tipos de categorias profissionais vão ser convidados a exercer funções policiais³¹ cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todos os tipos etc.” (FOUCAULT, 2018, p. 137). No exercício de tais funções, cabe a cada um combater qualquer tipo de poder totalizante estruturado de modo hierárquico. Desse modo, a instauração de lutas em redes poderá ocorrer com as estruturas populares, dado que a realidade diz respeito ao “que está acontecendo efetivamente em uma fábrica, uma escola, uma caserna, uma prisão, um comissariado” tal percepção direciona o campo de luta e resistência na instituição escolar na qual os sujeitos escolares tenham condições de falarem por si e de governarem a si mesmos. A prática docente situa a função-educador como:

³¹ Foucault (2008a) no curso “Segurança, Território e População” menciona que o dispositivo político da polícia substitui o dispositivo diplomático-militar. Tal mudança representa uma racionalização de forças na atuação do Estado.

[...] como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saberes-poderes, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas. Demonstrar também que é possível, a partir da função-autor, diagnosticar e problematizar novos campos de experiências que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições e subjetividades ativas no domínio da educação. (CARVALHO, 2015, p. 19).

2.4 Relações e subjetivações: sobre os conceitos de crítica, governo de si e dobra

A questão da subjetivação foi a maior investigação de Michel Foucault. Diante disso, Deleuze reitera que Foucault seja o filósofo mais atual da contemporaneidade, uma vez que seu pensamento provocou diversos rompimentos no século XIX. Deleuze (2019) afirma ainda que o modo crítico de seus estudos renovou a imagem do pensamento. Por essa razão, o pensar remete ao poder e por isso estrutura as relações de forças. Nas palavras de Deleuze, o pensamento de Foucault demonstra que:

Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. É o pensamento como arquivo. Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de forças, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja atos, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável. (DELEUZE, 1992, p. 119-120).

A busca pela visibilidade do propósito da BNCC consiste em olharmos para essa base e elevar de seus próprios enunciados o que está visível e não visível no documento. Para alcançar essa elevação seria necessária uma descolonização da linguagem econômica que estrutura a BNCC. Nesse sentido, a apreciação da base não deve ser estática e sim móvel, como um modo de compreender os diversos interesses do campo econômico na educação, fato que direciona o processo de subjetivação dos sujeitos.

Deleuze (2019) sintetiza o pensamento de Foucault por meio da seguinte definição: “Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento.” (DELEUZE, 2019, p. 116). Desse modo, o pensamento para Foucault também se relaciona a um campo estratégico³². Para Castro (2015), na perspectiva foucaultiana, o conceito de estratégia se define como “estratégia de poder”, sendo essencial para o funcionamento do dispositivo de poder.

³² A palavra estratégia, segundo Castro (2015), é representada por três características: 1) caracterizada por um tipo de racionalidade para alcançar um fim; 2) indica as ações dos sujeitos; 3) capacidade de impedir o sujeito de lutar.

As técnicas de assujeitamento do poder em que a BNCC está inserida configura o dispositivo³³ foucaultiano. Castro (2015) relata que “O dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito”. (CASTRO, 2015, p. 124). Portanto, o dispositivo se apresenta como algo a fundir-se entre elementos diferenciados, atuando como estratégia. A respeito desse conceito, Deleuze (1996) complementa que:

Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de trabalho de terreno. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de leste a oeste, em diagonal. As primeiras duas dimensões de um dispositivo, ou aquelas que Foucault destaca em primeiro lugar, são as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação. É que os dispositivos são como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault. A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos pre-existentes. Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe. (DELEUZE, 1996, p. 1).

Este argumento de Foucault em relação ao dispositivo nos auxilia na interpretação das relações de poder impostas aos sujeitos escolares no contexto neoliberal. A ideia de filosofia para Foucault tende a ampliar as interpretações sobre os fatos, uma vez que ela não se apresenta de modo imperativo, mas associa-se com o pressuposto de diagnóstico, bem como expande o conceito de dispositivo. Assim:

A filosofia como dermatologia geral, ou arte das superfícies [...]. Precisamente em Foucault, a superfície torna-se essencialmente superfície de inscrição: é todo o tema do enunciado ‘ao mesmo tempo não visível e não oculto’. A arqueologia é a constituição de uma superfície de inscrição. Se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não visível. A superfície não se opõe à profundidade (voltamos à superfície), mas à interpretação. O método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente... O tema tão importante em Foucault das dobras e redobras remete à pele. (DELEUZE, 1992, p. 109).

³³ O conceito de dispositivo nas investigações de Foucault no período da década de sessenta, estava associado aos aspectos discursivos. Na década de setenta, ao incluir a questão do poder, o autor passou a analisar os aspectos não discursivos.

Na interpretação de resistir a uma questão metodológica, a possibilidade de experienciar o que o enunciado nos permite remete ao acontecimento como ruptura. Por isso, a definição de experiência como algo que acontece e toca o próprio sujeito insere-se nessa dimensão das dobras e redobras. Nesse sentido, a ideia de multiplicidade tende a gerar outros modos de subjetivação a fim de alcançar outras possibilidades, visto que:

Não possuímos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito. Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos aquilo que Foucault chamava de dispositivos. Era preciso, não remontar os pontos, mas seguir e desmaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari, micropolítica do desejo). É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de ‘a atualidade’. (DELEUZE, 1992, p. 108-109).

A microanálise de um documento requer uma investigação do que está oculto para torná-lo visível. Na busca pela visibilidade, a presença do novo pode ocorrer como algo que não estava determinado para acontecer. Por conseguinte, a questão da atualidade na perspectiva foucaultiana e apresentada por Castro (2015) remete à atividade filosófica como diagnóstico. Este preceito consiste em:

[...] diagnosticar a realidade consiste em estabelecer o que constitui o nosso presente, os acontecimentos que repetimos [...]. Mas atualidade não é somente o presente no sentido da repetição: Diagnosticar a realidade consiste também em marcar as diferenças. Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença. (CASTRO, 2015, p. 107-108).

Foucault (2010), ao abordar a questão da crítica³⁴, menciona que a “atitude” crítica é algo específico da civilização moderna, associada à possibilidade de não ser tão governado de uma determinada maneira, isto é, uma recusa diante do modo de ser governado.

Apoiada nesta percepção, a BNCC governa os sujeitos com o auxílio das políticas educacionais neoliberais, exercendo assim um assujeitamento nos sujeitos escolares. A crítica

³⁴ As citações de Foucault (2010) referem-se ao Curso no *Collège de France* (1982-1983) intitulado “O Governo de si e dos Outros”. Temática apresenta a partir de uma interpretação kantiana.

na perspectiva foucaultiana também é interpretada como virtude determinada, que corresponde a uma ação coerente do sujeito em agir de acordo com seus princípios e discursos.

A ideia de crítica como virtude também é representada por Sócrates. O filósofo vivenciou uma vida virtuosa ao exercer o seu próprio discurso constituindo um governo de si. Essa questão representa um modo ampliado sobre a noção de governo ao incluir “as formas do governo de si mesmo e também o modo em que as formas de governo sobre os outros se relacionam com as formas de governo de si mesmo.” (CASTRO, 2015, p. 93). Desse modo, o retorno que Foucault realizou na filosofia antiga inclui o personagem Sócrates como um impulsionador do governo de si e do cuidado de si. A filosofia antiga, na perspectiva foucaultiana, é demonstrada como um modo de vida, na qual os sujeitos deviam cuidar e governar a si mesmos. Dessa maneira:

Sócrates interpela os jovens dizendo-lhes: ‘Não, mas então me diga, queres te tornar um homem político, governar a cidade, ocupar-te dos outros, mas tu não te ocupaste de ti mesmo, e se não te ocupas de ti mesmo, serás um mau governante’. dentro dessa perspectiva, o cuidado de si aparece como uma condição pedagógica, ética e também ontológica para a constituição do bom governante. Constituir-se como sujeito que governa implica que se tenha se constituído como sujeito que cuida de si. (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Portanto, o pensamento socrático requer o governo de si como quesito para governar os outros. De acordo com Veiga- Neto e Saraiva (2011), os estudos de Foucault sobre o assunto do governo de si, das relações consigo, decorre de uma problemática identificada por ele acerca das práticas de governamento modernas que:

[...] compreendia que a ideia de condução das condutas dos outros não era capaz de dar conta por si própria de descrever e explicar como e porque as subjetividades eram transformadas, as condutas eram alteradas. Ele percebeu que essas ‘coisas do governo’ funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito; outros modos que não somente aqueles que havia tematizado até então, fosse arqueologicamente – no domínio do ser-saber –, fosse genealógicamente – no domínio do ser-poder disciplinar e do ser-biopoder. Foi, assim, que promoveu uma guinada no seu trabalho, levando suas investigações até as práticas de governo de si na Grécia Antiga. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 8).

Esse questionamento sobre as modificações das subjetividades levou Foucault a investigar os modos de vida do período da Grécia Antiga. A partir disso, o autor introduz a dimensão ética em seus estudos que, ao ser associada com a questão do governo de si, caracteriza a própria governamentalidade. No que se refere a esse conceito e à instituição escolar, podemos compreender que:

A partir da noção de governamentalidade é possível, por exemplo, compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e de suas formas de funcionamento [...] com a racionalidade política moderna, ela totaliza, ao mesmo tempo que individualiza; isso é, se por um lado a escola constitui individualidades singulares, criando subjetividades que se pensam únicas e indivisíveis, ela também cria posições de sujeito subordinada a um todo social, fora das quais cada sujeito nem mesmo faz sentido. Sem esse tipo de posicionamento, cada indivíduo nem mesmo poderia ser pensado ou pensar em si mesmo como um sujeito (sujeito de e assujeitado a). A governamentalidade é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno. (VEIGANETO; SARAIVA, 2011, p. 9).

Para Foucault os estudos sobre a governamentalidade antiga³⁵ estiveram relacionados com a ética e a política. No curso ministrado em 1982, intitulado “A hermenêutica do sujeito”, o autor apresentou um estudo histórico das relações entre as questões de subjetividade e verdade, no qual foi apresentada a ideia de cuidado de si (*epiméleia heautoû, cura sui*) na filosofia grega e romana. Posto isto, “A passagem do governo de si (*epiméleia heautoû* em 1982) ao governo dos outros (*parresia* em 1983) era coerente portanto. Foucault no entanto parece insistir em 1983 em assinalar um novo ponto de partida.” (FOUCAULT, 2010, p. 344). Essa nova percepção foucaultiana é a própria influência kantiana em relação à temática do iluminismo a qual promove um deslocamento conceitual de todas os seus estudos. Por isso, o autor retoma neste curso o seu texto “O que é a crítica”, de 1978, e destaca que a definição da “atitude crítica”

[...] data do início da era moderna e se opondo às exigências de uma governamentalidade pastoral (dirigir pela verdade a conduta dos indivíduos) Pôr a questão do Iluminismo era reencontrar a questão: *como não ser tão governado?* O problema posto era o de uma ‘dessujeição’ nos marcos de uma ‘política da verdade’. A modernidade era então determinada como um período histórico privilegiado para estudar dispositivos de poder-saber sujeitadores. Em 1983, a questão do Iluminismo será pensada como reinvestimento de uma exigência de dizer-a-verdade, de uma tomada de palavra de verdade corajosa surgida entre os gregos e que dava lugar a uma interrogação diferente: que governo de si deve ser posto ao mesmo tempo como fundamento e como limite do governo dos outros? A ‘modernidade’ também muda de sentido: ela se torna uma atitude meta-histórica do próprio pensamento. Permanece, em

³⁵ Foucault (2010) destaca a noção de *parresia* antiga. Em 1982 o conceito foi apresentado como uma fala franca (coragem de dizer a verdade, na relação entre mestre e discípulo), já em 1983 representava uma expressão pública e arriscada da fala (*parresia* política, estruturada em democrática e autocrática). A *parresia* democrática sofre uma alteração a partir da interpretação de Platão. Diante disso, Foucault insere a dimensão ética na descrição da *parresia* socrática. No decorrer de suas pesquisas, Foucault realizou uma articulação entre a filosofia antiga e a filosofia moderna.

compensação, aqui e ali, a oposição entre duas heranças possíveis (estabelecer regras de verdades universais a fim de prevenir os desarranjos de uma razão dominadora); ‘herança crítica’ na qual ele pretende, ao contrário, se reconhecer (provocar o presente a partir de um diagnóstico do ‘que somos’). (FOUCAULT, 2010, p. 344-345).

Nesse sentido, o objetivo de Foucault neste curso foi apresentar a relação entre filosofia e política. A síntese para este preceito consiste no seguinte fundamento: “O que significa que a filosofia não tem de enunciar a verdade da política, mas de enfrentar o político para fazer a prova da sua verdade. Encontrar seu ‘real’ vai querer dizer para a filosofia seja pôr em ação, num campo político de resto autônomo, a diferença de sua palavra, do seu discurso.” (FOUCAULT, 2010, p. 353). Os estudos de Foucault problematizam as questões do cuidado de si e posteriormente o cuidado com os outros. Com isso, o autor questiona “que relação consigo deve ser construída naquele que quer dirigir os outros e naqueles que lhe obedecerão? Essa dobra já estava no cerne da interrogação kantiana sobre o Iluminismo tal como Foucault a tinha empreendido.” (FOUCAULT, 2010, p. 354).

A investigação de Foucault, a partir dos antigos auxilia na problematização sobre o *éthos* político em contraposição a um princípio dogmático. Essa concepção política contribui em suas análises sobre o cenário político de outros países. Ainda neste curso de 1983 o autor assemelha a filosofia com a expressão verdade, assim “Foucault partira, com Kant, de uma definição nova de filosofia moderna: era moderna a filosofia que aceitava pensar, não a partir de uma reflexão sobre a sua própria história mas de uma convocação pelo presente. O que dizer desse hoje que nos convoca a pensar?”³⁶ (FOUCAULT, 2010, p. 355). Essa fusão entre a filosofia antiga e a filosofia moderna encaminha o pensamento de Foucault “para uma determinação meta-histórica da atividade filosófica: é o fato de exercer uma palavra corajosa e livre que continuamente ressalta, no jogo político, a diferença e o caráter incisivo de um dizer-a-verdade, e que visa a inquietar e transformar o modo de ser dos sujeitos.” (FOUCAULT, 2010, p. 356).

Foucault, com base no conceito da *Aufklärung*³⁷, elabora “o projeto crítico no interior do qual se inscreve sua análise da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 506). A partir desse momento seus estudos estão voltados em torno do sujeito³⁸, em que “já não designa simplesmente o indivíduo sujeitado, mas a singularidade que se afirma na resistência ao poder

³⁶ (FOUCAULT, 2010) Citação retirada do Curso “O governo de si e dos outros” do *Collège de France* (1982-1983), no *Collège de France*, do item Situação do curso, organizada por Frédéric Gros.

³⁷ Conceito apresentado em Foucault (2010) na aula de 5 de janeiro de 1983 (Primeira e Segunda hora). Para Kant este conceito representa a saída do homem de sua minoridade (que diz respeito a incapacidade do homem de servir a si próprio). Citação retirada do item Situação do curso de Frédéric Gros.

³⁸ Curso de 1978 “Segurança, Território e População”.

– as ‘revoltas de conduta’ ou ‘contracondutas’, de que trata o curso de 1978” (FOUCAULT, 2008a, p. 511). Nesse combate frente à sujeição, a percepção kantiana de Foucault é apresentada do seguinte modo:

Referindo-me ao texto de Kant, me pergunto se não se pode considerar a Modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude quero dizer um modo de relação a respeito da atualidade, uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida o que os gregos chamavam em *éthos*. (CASTRO, 2015, p. 154).

A investigação de Foucault acerca da subjetividade nos esclarece o seu propósito, uma vez que o autor realizou um amplo estudo a respeito da condição do nosso corpo no contexto de uma individualização e de uma totalização³⁹. Diante desse esclarecimento, contestar qualquer imposição que direcione nossa conduta configura um ato de resistência. O autor define esse preceito como “Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria as estruturas de poder soberano.” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Este poder estruturado no contexto da soberania, representado pelos filósofos do século XVIII, compreendia o poder como herança, posto que o próprio soberano em seu reinado exercia o poder político. Com isso, visava mais à questão territorial do que os corpos dos indivíduos e a preocupação com os sujeitos, obedientes e produtivos, está atrelada ao poder disciplinar. Assim, “A finalidade dos dispositivos disciplinares é a individualização dos ‘sujeitos’ [...] o indivíduo não é outra coisa senão o corpo assujeitado.” (CASTRO, 2015, p. 406).

A ontologia crítica de nós mesmos não há que considerá-la como uma teoria, uma doutrina, nem tampouco como um corpo permanente de saber que se acumula; é necessário concebê-la como uma atitude, um *éthos*, uma vida filosófica onde a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que nos são impostos e prova de sua possível transgressão. (CASTRO, 2009, p. 155).

Nesta condição, o sujeito tende a refletir e a buscar um impedimento de não ser governado de modo impositivo. Logo, a crítica pode ser associada à ideia de dessasujeitamento. Para ampliarmos nossa compreensão em relação à dualidade existente entre unidade e

³⁹ Para Foucault (1995), o poder individualizante está relacionado a corpo/indivíduo, enquanto o poder totalizante está associado à população.

multiplicidade, destacaremos os filósofos pré-socráticos Parmênides⁴⁰ e Heráclito. Marcondes (2007) relata que ambos eram rivais no contexto da filosofia grega. Enquanto o pensamento de Parmênides era pautado na unidade que valorizava as aparências dos fatos, a realidade era compreendida como um elemento único. Por isso, Parmênides é considerado o filósofo que inaugurou o pensamento da metafísica.

Por outro lado, Heráclito⁴¹ interpreta a realidade no campo da multiplicidade e assim compreende a filosofia como dialética. Para este pensador, os opostos geram movimento, ele “é também o filósofo do logos, cujo sentido em seu pensamento é difícil de precisar, parecendo indicar a racionalidade do real e a possibilidade de explicá-lo.” (MARCONDES, 2007, p. 12). Os escritos de Heráclito estão estruturados em fragmentos, e a presença do elemento fogo configura as transformações dos acontecimentos. Essa noção de movimento está contida na seguinte máxima heraclitiana:

Assim como a aranha no centro de sua teia sente quando uma mosca rompe um de seus fios e por isso corre rapidamente como que apreensiva pela ruptura, do mesmo modo a alma humana, ao ser ferida alguma parte do corpo, acode apressadamente, como que não tolerando a lesão do corpo ao qual está ligada firme e harmoniosamente. (MARCONDES, 2007, p. 17).

Esse “não tolerado” pode caracterizar a resistência de algo que nos é imposto e, nessa perspectiva, o incômodo de um fato configura essa não aceitação. Desse modo, estamos em constante movimento, e esse sair de si mesmo pode representar um governo de si. É comum que a aparição de uma mosca tende a nos desestabilizar. Nesse contexto, estamos inseridos em espaço tempo, no qual os fatos estão determinados para acontecerem, e a ruptura tende a ser superficial. Porém, a possibilidade de resistência provoca uma ruptura no corpo e na alma, com isso a expectativa de ocuparmos um outro lugar, isto é, o lugar do fora, amplia-se na configuração dessa resistência. A filosofia da diferença possui muita semelhança com os princípios de Heráclito, pois sua compreensão de realidade como movimento também sugere um entendimento do sujeito isento de uma identidade fixa. Diante disso, a subjetividade dos sujeitos é analisada de acordo com as condições históricas e não com o período histórico. Deleuze, a partir de sua concepção foucaultiana, narra que:

⁴⁰ Marcondes (2007) argumenta que o pensamento de Parmênides é monista por pautar-se na unidade (monos), por essa razão é considerado o filósofo do ser.

⁴¹ De acordo com Marcondes (2007), o pensamento de Heráclito compreende na unidade a multiplicidade.

Penso até que a subjetivação tem pouco a ver com um sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixa como altas) campo individuados e não pessoas ou identidades. É o que Foucault, em outras ocasiões, chama de paixão. Essa ideia de subjetivação em Foucault não é menos original que a de poder e de saber: as três constituem uma maneira de viver, uma figura estranha em três dimensões, assim como a maior filosofia moderna (e esta é uma declaração sem humor). (DELEUZE, 1992, p. 116-117).

Desta maneira, a subjetividade tratada por Foucault, não diz respeito a uma pessoa em específico, ou sujeito pessoa, mas está associada a todo um processo de subjetivação que envolve saberes, poderes e a terceira dimensão do si. Diante disso, é pertinente o entendimento sobre a questão associada à ideia de que “O homem, o sujeito das ciências humanas, foi inventado – segundo a expressão de Foucault no final do século XVIII, não no início do XII, quer dizer, na época de Kant, não na de Descartes” (CASTRO, 2015, p. 30). Dito isso, Castro destaca que:

[...] a leitura de Kant abre e fecha o pensamento de Foucault. Abre-o, como acabamos de ver, ao converter a problemática das ciências humanas em diagnóstico da cultura contemporâneo (da filosofia, da literatura e dos saberes da nossa época) e o fecha, como veremos, ao permitir-lhe elaborar a partir Kant uma interpretação da Modernidade despojada de todo humanismo, quer dizer, sem pressupor nenhuma definição do que o homem é ou deveria ser. (CASTRO, 2015, p. 32).

Nessa circunstância a interrogação sobre a atualidade configura a filosofia da modernidade. Com efeito, isso contribui para a interpretação dos acontecimentos. Segundo Foucault (2010), a perspectiva kantiana questiona o entusiasmo pela revolução. Desse modo, o autor investiga os acontecimentos que levaram a uma determinada revolução, assim como a inserção de alguns acontecimentos imperceptíveis. A percepção de Kant também analisa o discurso de “progresso” que muitos atores das revoluções apresentam. Nessa conjuntura, Kant questiona sobre a posição de alguns sujeitos alheios a revolução, por isso Foucault (2010) menciona que:

O importante na Revolução, portanto, não é a própria Revolução, que, de todo modo, é um desperdício, mas o que acontece na cabeça dos que não fazem a Revolução, ou em todo caso que não são seus atores principais. É relação que eles próprios têm com essa Revolução que eles não fazem, ou de que não são os atores essenciais. O significativo é o entusiasmo pela Revolução. E esse entusiasmo pela Revolução é sinal de que?, pergunta Kant. (FOUCAULT, 2010, p. 19).

O campo da subjetividade remete a esse entusiasmo para configurar uma revolução ou mesmo uma resistência. O sujeito na situação de um ator principal de uma revolução não representa um ato “revolucionário”, apenas situa o que Foucault argumenta sobre a indignidade de falar pelos outros. Esses acontecimentos efetivaram o pensamento do autor ao longo de suas pesquisas e assim: “quando Foucault chega ao tema final da ‘subjetivação’, esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida: dessa vez, um vitalismo sob um fundo estético.” (DELEUZE, 1992, p. 114).

A estruturação das leis educacionais atua em campo de disputa. Diante disso, verificamos que a BNCC reforça o que já fora dito em documentos anteriores. Portanto, o que diferencia os enunciados desta base é o discurso neoliberal, o qual implicitamente compõe o documento. Estes capturam os sujeitos a fim de torná-los úteis para a sociedade. A racionalidade neoliberal, ao retirar o compromisso do Estado, opera políticas educacionais que influenciam na condução dos sujeitos escolares. A escolarização com foco no desenvolvimento de competências proposta pela BNCC visa à formação de sujeitos competidores para o mercado. Desse modo, a subjetivação de professores e alunos no contexto da BNCC objetiva a produção de capital humano.

Os escritos de Michel Foucault situam a questão da subjetividade a partir de três dimensões: o saber, o poder e o si. Os enunciados da base compõem conhecimentos que integram a dimensão do saber. Ao seguirem estes princípios, as instituições regem o que está visível nas relações de poder. Nesse âmbito, a dimensão do si remete às subjetivações dos sujeitos escolares.

Deleuze (2019), a partir de sua leitura foucaultiana⁴², sintetiza o pensamento foucaultiano percorrendo os três domínios dos estudos do autor. Desse modo, define a subjetividade como dobra ou o fora⁴³ do pensamento. O autor aponta que o pensamento foucaultiano nos instiga a pensarmos de outra forma e assim destaca que a subjetividade moderna estrutura a sujeição e a subjetivação. A primeira remete às relações de saberes e poderes na produção de corpos dóceis e a segunda amplia-se a um campo de variedade, no qual

⁴² Nessa obra intitulada “Foucault”, Deleuze (2019) realiza uma investigação do pensamento do autor a partir das seguintes obras: *Arqueologia do saber*; *Vigiar e Punir*; e *História da sexualidade: O Usos dos Prazeres*. Importante ressaltar que Deleuze não tivera acesso aos cursos de Foucault no *Collège de France*, pois estes ainda não tinham sido transcritos.

⁴³ Deleuze (2019) apresenta a expressão fora como dobra ou pensamento do lado de fora. O termo lado de fora ocorreu na tradução do francês para a língua portuguesa. Assim, além da expressão dobra, optamos em relatar somente fora, pois compreendemos que a utilização da expressão “lado” remete à ideia de localização, fato que tende a distorcer a definição apresentada pelo autor.

o sujeito tenha condição de olhar para si. Portanto, o conceito de dobra ou o fora do pensamento remete à subjetivação na possibilidade de resistir à sujeição. Deleuze reforça que o fora não se restringe à exterioridade e relata que os estudos de Foucault estiveram centrados sobre a questão do duplo, ou seja, o dentro e o fora, os quais simultaneamente caracterizam as subjetivações. Essa ideia se expressa nas seguintes palavras de Deleuze:

A fórmula mais geral da relação consigo é: o afeto de si para consigo, ou a força dobrada vergada. A subjetivação se faz por dobra. Mas há *quatro dobras*, quatro pregas de subjetivação – tal como os quatro rios do inferno. A primeira concerne à parte material de nós mesmos que vai ser cerceada, presa na dobra: para os gregos, era o corpo e seus prazeres, os *aphrodisia*; mas para os cristãos, será a carne e seus desejos, uma modalidade substancial completamente diferente. A segunda dobra é a da relação de forças, no seu sentido mais exato; pois é sempre segundo uma regra singular que a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo; certamente não é a mesma coisa quando a regra eficiente é natural, ou divina, ou racional, ou estética... A terceira dobra é a do saber, ou a dobra da verdade, por constituir uma ligação do que é verdadeiro com o nosso saber, e de nosso ser com a verdade, que servirá de condição formal para todo saber, para todo conhecimento: subjetivação do saber que não se faz da mesma maneira entre os gregos e entre os cristãos, em Platão, Descartes ou Kant. A quarta dobra é do próprio lado de fora, a última: é dela que o sujeito espera, de diversos modos, a imortalidade, ou a eternidade, a salvação, a liberdade, a morte, o desprendimento...As quatro dobras são como a causa final, a causa formal, a causa eficiente, a causa material da subjetividade ou da interioridade como relação consigo. Essas dobras são eminentemente variáveis, aliás em ritmos diferentes, e suas variações constituem modos irreduzíveis de subjetivação. Elas operam ‘por sob os códigos e regras’ do saber e do poder, arriscando-se a juntar-se a eles se desdobrando, mas não sem que outras dobraduras se façam. (DELEUZE, 2019, p. 104-105).

Na conjuntura dessa subjetivação, os enunciados discursivos atravessam as práticas cotidianas na relação entre professores e alunos. Nessa segunda dobra, a oportunidade de estas serem vergadas decorrem de os sujeitos terem condições de uma relação consigo, no caso da docência, estruturada pela configuração do professor como intelectual específico. A partir desta relação de forças, a efetuação de um diagrama⁴⁴ tende a expor as singularidades dessa dinâmica social.

Deleuze (2019), ao analisar os escritos de Foucault, relata que o autor traz algo novo em relação aos enunciados, pois os escritos foucaultianos não se apegam às frases e proposições de forma literal. Ao propor um corte diagonal, os enunciados passam a emitir singularidades

⁴⁴ O conceito de diagrama está relacionado a uma dimensão histórica. Deleuze (2019) apresenta a definição de diagrama grego, diagrama pastoral e diagrama disciplinar. Nessa conjuntura, podemos considerar que o contexto neoliberal configura outro novo diagrama.

ocupando espaços em que as transformações são permanentes. Diante disso, cada instituição concretiza os enunciados que lhe são impostos de modo específico em sua realidade local. Nesta condição os enunciados possibilitam a criação do novo, a partir da possibilidade da atuação do professor como intelectual específico, o que configura uma resistência em sua prática docente e que, uma vez inserido em uma educação menor, tende a enfrentar as normas estabelecidas pela BNCC. Por isso, as singularidades desta relação do docente configuram a esfera de um novo diagrama. Tal conceito

[...] enquanto determinação de um conjunto de relações de forças, jamais esgota a força, que pode entrar em outras relações e dentro de outras composições. O diagrama vem de fora, mas o lado de fora não se confunde com nenhum diagrama, não cessando de fazer novos ‘lances’. Assim, o lado de fora é sempre a abertura de um futuro, com o qual nada acaba, pois nada começou – tudo apenas se metamorfoseia. A força, nesse sentido, dispõe de um potencial em relação ao diagrama no qual está presa, ou de um terceiro poder que se apresenta como capacidade de ‘resistência’. Com efeito, um diagrama de forças apresenta, ao lado das [...] singularidades de poder que correspondem às suas relações, singularidades de resistência, os ‘pontos, nós, focos’ que se efetuam por sua vez sobre os estratos, mas de maneira possível a mudança. (DELEUZE, 2019, p. 89).

A ideia do pensamento do fora compreende o dentro como intrínseco e é nesta relação que a subjetividade é descrita. Dessa forma, “O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem o lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora.” (DELEUZE, 2019, p. 97).

Deleuze (2019), ao retomar as dimensões histórias do saber, poder e o si, reforça que tais perspectivas não designam os aspectos universais. Assim, por sua uma percepção foucaultiana, a questão da subjetivação é estruturada como:

O ser-saber é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento, e a luz e a imagem não são separáveis da ‘existência singular e limitada’ que têm sobre determinado estrato. O ser-poder é determinado nas relações de forças, as quais passam, elas próprias, por singularidades variáveis conforme a época. E o si, o ser-si, é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra (os gregos não tem nada de universal). Em suma, as condições nunca são mais gerais que o condicionado, e valem por sua própria singularidade histórica. Por isso, as condições não são ‘apodíticas’, mas problemáticas. Sendo condições, elas não variam historicamente, mas variam com a história. O que elas apresentam, com efeito, é a maneira através da qual o problema se coloca em tal formação história: que posso eu saber, o que posso ver e enunciar em tais condições de luz e de linguagem? Que posso fazer, a que pode visar e que

resistências opor? Que posso ser, de que dobras me cercar ou como me produzir como sujeito? Sob estas três questões, o ‘eu’ não designa um universal, mas um conjunto de condições singulares ocupadas num Fala-Se/Vê-Se/Combata-Se/Vive-Se. (DELEUZE, 2019, p. 114).

O questionamento deleuziano em relação ao saber e ao ver propõe uma abertura frente às questões educacionais. Nesse processo os saberes tendem a produzir visibilidades que podem gerar “luz e imagem”. A educação, na condição de uma problemática enquanto formação histórica, poderia ser investigada no sentido de suas condições de resistências, as quais envolvem os sujeitos escolares. Nessa estruturação:

Cabe aos estratos produzir, incessantemente, camadas que fazem ver ou dizer algo de novo. Mas também cabe à relação com o fora colocar novamente em questão as forças estabelecidas e, finalmente, cabe à relação consigo chamar e produzir novos modos de subjetivação. A obra de Foucault entra na corrente das grandes obras que alteraram, para nós, o que significa pensar. (DELEUZE, 2019, p. 119).

A escola nas condições históricas do neoliberalismo modifica-se devido às políticas neoliberais que interferem em seu funcionamento, ou seja, os sujeitos escolares são submetidos a uma sujeição na instituição escolar. A presença da iniciativa privada nos espaços escolares tende a transformar a escola e a relação entre os sujeitos. Desta forma, tanto professores quanto alunos são silenciados e as exigências no cumprimento dos conteúdos impedem os gestos da prática docente. Sendo assim, estes:

[...] em muitos casos, compreendem a sua relação com a escola a partir da crítica e da renovação (quando não, de uma maneira mais burocrática, a partir da avaliação, da gestão e da inovação). E também nos professores enquanto atuam como peritos e especialistas que são exclusivamente preocupados em iniciar os alunos nos procedimentos padronizados de produção, avaliação e mercantilização do conhecimento. (LARROSA, 2018, p. 26).

A BNCC, inserida no contexto neoliberal, apresenta-se como um discurso salvacionista por dois motivos. O primeiro ao visar à proficiência do professor no exercício docente, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. E o segundo ao almejar resultados e metas nos processos de avaliações internas e externas. Estas mensuram o desempenho da escola e dos docentes, que muitas vezes são recompensados, fato que os “motiva” na efetuação de resultados. Tais ações representam a docilização dos corpos na instituição escolar. Logo, a função da escola traduz-se a partir “da relação entre capacidades individuais, o sistema educativo e o mercado de trabalho ainda continuam sendo a questão dominante.” (LARROSA, 2018, p. 39). A subjetivação na escola expressa-se na produção de um capital humano. Este fato se apresenta de modo implícito

na base, porém a interpretação foucaultiana nos inspira a investigarmos as discontinuidades, isto é, aquilo que não está visível nas relações sociais no espaço escolar.

De acordo com Carvalho (2015), o contexto escolar está submetido aos “mecanismos de vigilância hierárquica, controle e punição, jogos normalizadores e a produção de sujeitos sob as instâncias das relações de poder.” (CARVALHO, 2015, p. 9). A instituição escolar constitui o poder que, além de criar e organizar, também vigia, de maneira que essas instituições representam “pontos localizáveis de exercício do poder sob os corpos, mas que sempre estão em risco de fuga.” (DELEUZE, 2019, p. 120). De acordo com Larrosa (2018), o professor, ao ser submetido por essa vigilância, é inserido em uma condição na qual:

Era necessário converter o trabalho do professor, aquilo que agora é chamado de práticas docentes, qual seja a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis. Seria preciso converter os professores em profissionais intercambiáveis, reduzidos a ser uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável. Além disso, para que os expertos e os diferentes especialistas pudessem impor suas metodologias e, em relação a elas, formar e avaliar os professores, era preciso primeiro esvaziá-los de toda singularidade, de qualquer coisa que se remetesse a uma maneira própria de fazer as coisas. Para que se pudesse impor todos esses termos abstratos com os quais hoje se nomeia o que se faz e o que acontece nas escolas, foi preciso eliminar qualquer vestígio de uma língua do ofício que, como tal, estava muito ligada a situações concretas e dificilmente generalizáveis, assim como a uma entonação singular (quando não nos limitamos a impostar comunicativamente jargões especializados e homogêneos, os seres humanos também têm suas próprias maneiras de falar). Se a linguagem da escola foi colonizada tão rapidamente pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, é porque qualquer outra possibilidade foi previamente deslegitimada e destruída. (LARROSA, 2018, p. 41).

Com tudo isso, verificamos que a colonização dos discursos da instituição escolar compromete a subjetivação dos sujeitos escolares uma vez que as experiências destes restringem-se a uma sujeição. Dessa maneira, a prática docente sofre diversas modificações. Para Larrosa (2018), a questão do ofício do professor⁴⁵ remete a um exercício manual, configurando uma forma de vida. Diante desse cenário, as políticas neoliberais impedem tal exercício, pois a educação pautada em uma utilidade desconsidera qualquer ação que remeta ao um ofício da docência. Assim:

⁴⁵ Segundo Larrosa (2018), o ofício e a vocação do professor são características docentes que foram expropriadas na atualidade.

[...] poderíamos dizer que o ofício do professor não é mais um ofício artesanal (ou está deixando de sê-lo) e, talvez por isso, fale-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras. Talvez seja por isso que se fale sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação. A suspeita, no entanto, é que o que existiu é uma gigantesca expropriação. O ofício do professor, como a maioria dos ofícios, tem sido quase completamente desqualificado. (LARROSA, 2018, p. 41).

A função do professor na circunstância da profissionalização ocorre para servir aos interesses do mercado. Estes sujeitos, além de disciplinados, devem adquirir uma utilidade. Por isso, a escola se fortalece cada vez mais no exercício pedagógico. Diante disso, a formação dos alunos, o ofício e a vocação do professor são substituídos por aspectos:

[...] das competências e do aprender a aprender, a escola do conhecimento líquido, já não pode ser um dos lugares da descoberta da vocação, isso que poderíamos definir, provisoriamente, como descoberta do que interessa a cada um [...] essa escola das competências, dos resultados de aprendizagem e do aprender a aprender já está preparada para se des-localizar e, no limite, para desaparecer, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar e a qualquer hora e, claro, sem professores; tal captura técnico cognitiva da aprendizagem constitui uma espécie de ‘aprendizagem em geral’ que substitui o ‘trabalho em geral’ como uma força motriz da assim chamada sociedade do conhecimento ou do capitalismo cognitivo. (LARROSA, 2018, p. 46).

O professor diante desse campo da aprendizagem tem seu trabalho aprisionado. Nesse contexto, a docência é domesticada a fim de atender interesses econômicos. Larrosa (2018) retoma a profissão docente a partir das expressões ofício e vocação, cujos princípios compreendem a atuação do professor como um gesto que tende a liberar algo para o outro e para si mesmo. Nas palavras do autor: “O professor não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto se liberta. Digamos que o professor precisa ter mãos livres para poder exercer seu ofício, para poder fazer o que tem que fazer.” (LARROSA, 2018, p. 47).

O autor argumenta ainda que “O ofício do professor não tem a ver com a aplicação de competências.” (LARROSA, 2018, p. 48). Por outro lado, a possibilidade de uma autonomia docente é vista com desconfiança e como uma ameaça para o funcionamento da escola. Logo, a obediência docente é vista como algo produtivo como um modo de servir aos interesses econômicos. A possibilidade de uma dobra nesse processo de subjetivação tende a ficar comprometida, quando a escola tem como função adequar-se ao neoliberalismo.

A questão da subjetividade nos auxilia a pensarmos a atualidade, a partir da ideia de diagnóstico. Esta noção muito presente nos estudos foucaultianos remete a uma ação crítica, não representando uma ação de constatação.

Deleuze (2019) relata que os estudos de Foucault em suas duas últimas obras apresentam os gregos como os inventores da subjetivação que por sua vez retrata uma produção de um modo de existência.

Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: ‘uma dobra’, segundo Foucault, uma relação da força consigo. Trata-se de ‘duplicar’ a relação de forças, de uma relação consigo que nos permita resistir, furta-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder. Foi o que os gregos inventaram segundo Foucault. Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras foucaultianas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas). É o que Nietzsche descobria como a operação artista da vontade de potência, a invenção das novas ‘possibilidades de vida’. (DELEUZE, 1992, p. 123).

De acordo com Deleuze (1992), Foucault investigou as formações históricas em um período, considerado curto, entre os séculos XVII e XIX. Ao ampliar sua investigação para um longo período da história, o autor também retoma os gregos para explicar os modos de subjetivação do período antigo. Dito isso:

[...] a constituição dos modos de existência ou dos estilos de vida não é somente estética, é o que Foucault chamava de ética, por oposição a moral. A diferença é esta: a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as valores transcendentais (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica [...] Já era a ideia de ‘modo’ em Espinoza. E será que isto não está presente desde a primeira filosofia de Foucault: o que somos ‘capazes’ de ver e dizer (no sentido do enunciado)? Mas se há nisso toda uma ética, há também uma estética. (DELEUZE, 1992, p. 125-126).

Para Foucault, foram eles que inventaram a subjetivação, considerada como uma ação de dobrar a linha do fora. Essa dimensão ética seria o aspecto mais impulsionador para as transformações dos sujeitos escolares. Assim, na percepção foucaultiana, os processos de subjetivação configuram uma curva na linha ou mesmo uma dobradura. Deleuze ressalta ainda que sendo uma formação histórica curta ou longa, a preocupação foucaultiana consistia em retratar “sempre em relação a nós, hoje” (DELEUZE, 1992, p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foucault não empregava a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos ‘subjetivação’, no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças) trata-se de uma ‘dobra’ da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidade de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e ressurgem novos. Se é verdade que essa dimensão foi inventada pelos gregos, não fazemos um retorno aos gregos quando buscamos quais são aqueles que se delineiam hoje, qual é o nosso querer-artista irreduzível ao saber e ao poder. Assim como não há retorno aos gregos, não há retorno ao sujeito em Foucault. (DELEUZE, 1992, p. 116).

Por consequência de todos esses dizeres, a compreensão foucaultiana nos esclarece que o sujeito representa um processo de subjetivação imerso em uma relação de “força consigo” inserido em “outras forças”, constituindo, assim, uma complexidade de “dobra”. A subjetivação no contexto escolar emerge nesta relação de força, composta pela educação maior e pela educação menor.

A subjetivação proposta por Deleuze (2019), estruturada pela tríade foucaultiana das dimensões do saber, do poder e do si, são características de subjetivações históricas, uma vez que não representam qualidades universais. Com isso, a possibilidade de dobra imersa na dimensão do si inclina-se para a criação de uma ramificação política para a docência na composição de uma educação menor.

Na análise desta pesquisa, constatamos que a BNCC está inserida no contexto da educação maior e que os enunciados referentes ao desenvolvimento das competências objetivam a constituição de um sujeito voltado aos moldes do mercado. Não pretendemos condenar a proposta do documento, entretanto verificamos que a conjuntura da BNCC está inserida em uma lógica neoliberal, exemplificado por meio da EC nº 95/2016 e, portanto, o discurso salvacionista da base está aliado aos interesses privados. Assim, os sujeitos escolares são conduzidos de modo processual nessa fusão da educação pública à disposição dos interesses particulares. Por essa razão, a escola é domada e das competências emergem as relações de poder, e neste cenário os sujeitos escolares devem atuar como competidores. Desta forma, a proposta pedagógica da base reitera a compreensão de sujeitos inseridos em uma unidade, ou

seja, como *homo oeconomicus*, inserido em um campo de interesses do neoliberalismo, embora a filosofia da diferença apreenda o sujeito em um campo múltiplo, auxiliando na implementação de uma educação menor.

A partir da premissa foucaultiana de que “onde há poder há resistência”, a educação menor tende a ser inerente à educação maior. Nessa conjuntura, uma desterritorialização da BNCC pode configurar uma “teoria da educação menor” que, na concepção de Foucault (2018), representa um “sistema regional de luta”. Considerando a atuação docente como um espaço de luta que se dá em uma especificidade local – sala de aula –, essa possível teoria pode ser efetuada em um combate dos efeitos do poder promovido pela educação maior que, regida pelos princípios neoliberais, centraliza-se no desenvolvimento de competências dos sujeitos escolares. Nesse contexto, o professor poderia atuar como um intelectual específico e na função-educador. Diante desses dois aspectos, a prática docente tende a amenizar os propósitos educacionais pautados na “lógica das competências”, na oportunidade de exercer uma “experiência/sentido” proposta por Larrosa (2002).

A educação maior reverencia a “aprendizagem” pautada em um acúmulo de competências que, segundo Masschelein e Simons (2021), resulta em um “reforço ou mesmo uma extensão do ego”, servindo assim aos interesses econômicos. Por outro lado, a educação menor visa à “formação”, que diz respeito a uma “atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 47-48).

O discurso da BNCC expõe que tais competências tendem à transformação da sociedade. A partir da análise do documento, verificamos que a base inclina-se a colonizar o processo educativo ao pautar-se no fortalecimento de um capitalismo cognitivo que favorece a formação de capital humano. Portanto, a linguagem da educação é colonizada simultaneamente com o assujeitamento dos sujeitos escolares frente aos discursos neoliberais.

Essa circunstância efetua-se pelo exercício da BNCC que, ao fixar o desenvolvimento de competências e habilidades, produz novos saberes e situa o sujeito escolar (aluno) em uma posição de centralidade estruturando um novo projeto político educacional. Com isso, os processos avaliativos mensuram resultados como forma de domar tanto aluno quanto professor. Nessa conjuntura eventuais insucessos voltam-se para uma culpabilização dos próprios sujeitos escolares.

Os enunciados que compõem a BNCC formam saberes, isto é, produzem conhecimentos, bem como possuem o poder de falar pelos outros. Logo a base fala em nome

de professores e alunos, e estes são capturados nessa relação de saber e poder, cujas verdades são produzidas por meio dos intentos do documento. Assim, a instituição escolar representa um espaço onde o processo da constituição dos sujeitos escolares é explicitamente visível no modo pelo qual se efetua o currículo. A denúncia de tais efeitos pode ocorrer por meio de uma crítica ao visar à possibilidade de uma “suspensão”, proposta por Masschelein e Simons (2021), na instituição escolar.

Portanto, essa “suspensão” pode ocorrer quando o tempo no espaço escolar tenha condições de ser menos produtivo, para ser “liberado de seu uso comum”, a fim de atravessar e transformar os sujeitos escolares. No âmbito do si, podemos seguir o questionamento deleuziano sobre “o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver?” (DELEUZE, 1992, p. 121). É a partir da ideia de diagnóstico que podemos compreender a atualidade e assim promover resistências, criando pontos de fuga com atenção às possíveis acontecimentalizações.

Foucault move o pensamento ao propor uma fusão da filosofia antiga com a filosofia moderna, ao esclarecer sobre a possibilidade de transformação no modo de vida dos sujeitos. Nessa possibilidade de outros modos de existência, desterritorializar representa uma recusa no modo de ser governado, configurando a possibilidade de um governo de si dos sujeitos escolares.

Larrosa (2002) inicia seu artigo com a seguinte máxima de Franz Kafka que diz: “No combate entre você e o mundo, prefira o mundo”. Ao parafrasearmos este pensamento, sugerimos que: “**No combate entre o si e o acontecimento, prefira o acontecimento**”, pois o si, além de configurar a complexidade das dimensões da dobra, também o insere na condição de assujeitado no contexto neoliberal. Portanto, esse si, imerso nas relações de saberes e de forças, constitui as “subjetivações” no processo do biopoder. Enquanto o acontecimento está na ordem da transformação e da ruptura ao possibilitar a efetuação da multiplicidade, esses sujeitos escolares, imersos nessa dimensão ampla de uma desterritorialização, tendem a criar uma renovação do espaço escolar na possibilidade de promover outras condições e outros modos de existência no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRANCO, G. C. **Michel Foucault: Filosofia e Biopolítica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional. nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e das outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

CARVALHO, A. F. D. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, H. D. (Org.). **Michel Foucault: Transversais entre Educação, Filosofia e História**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 9-23.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 1. ed. São Paulo: 34 Ltda., 1992.

DELEUZE, G. O Que é Um Dispositivo. **Vega**, Lisboa, 1996.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução: Roberto Machado e Luiz Orlandi. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DUARTE, A. Foucault e as Novas Figuras da Biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 35-50.

FILHO, K. P. **Michel Foucault: Uma História de Governamentalidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFU, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução: Vera Porto Carrero. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Tradução: Andréa Daher. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. In: MOTTA, M. B. D. (Org.). **Ética, sexualidade e política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. O Cuidado com a Verdade. In: MOTTA, M. B. D. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. In: MOTTA, M. B. D. (Org.). Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **O Governo de Si e dos Outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução: Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. D. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADELHA, S. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: Pulino, L., H.; Gadelha, S. (Orgs.). **Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores**. **Alínea**, Campinas, v. 1, 2012 p. 59-67.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: [Em Torno de uma Educação Menor | Gallo | Educação & Realidade \(ufrgs.br\)](https://www.ufrgs.br/educacao-realidade/2002/2/169-178). Acesso em: 20 set. 2021.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

GALLO, S. Eu, o Outro e Tantos Outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO**. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008b.

GALLO, S. Governamentalidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. **Caderno de Revistas**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **SciELO**, Campinas, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: DIA? out. 2021.

LARROSA, J. **Esperando não se Sabe O Quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. Londrina: Planta, 2004.

LEMKE, T. **Foucault, Governamentalidade e Crítica**. Tradução Mario Antunes Marinho e Eduardo Altheman Camargo Santos. 1. ed. São Paulo: Filosófica Politeia, 2017.

MARCONDES, D. **Textos Básicos de Filosofia dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

OLIVEIRA, P. R. D. Experiência Humana: infância e educação. In: Pulino, L. H.; Gadelha, S. (Orgs.). **Biopolítica, Escola e Resistência**: infâncias para a formação de professores. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 187-197.

OLIVEIRA, P. R. D. Tempos do Aprender. In: OLIVEIRA, P. R. D.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Biopolítica, Escola e Resistência**: infâncias para a formação de professores. Campinas: Alínea, 2012. v. 2, p. 61-68.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução: Maria do Rosário Gregolim, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSA, S. O. D. Os Investimentos em "Capital Humano". In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 377-388.

SILVA, S. C. B.; OLIVEIRA, P. R. O discurso da Emenda Constitucional nº 95/2016 no contexto da governamentalidade neoliberal. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 154-163, jan./abr., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.13189>.

VEIGA-NETO, A. Coisas de governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, A. Gubernamentalidad Neoliberal: implicaciones para la educación. **Educación y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 58, p. 213-235, set./dez. 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VEIGA-NETO, A. O Currículo e Seus Três Adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 13-25.

VELOSO, C. Oração ao tempo. In: **Cinema transcendental**. [S.I]: Universal, 1979. 1 CD, faixa 2.