



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

LEONARDO HENRIQUE BARBOSA

GOVERNAMENTALIDADE E BIOPOLÍTICA: UMA ANÁLISE SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE EM DOCUMENTOS NORMATIVOS

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2023

LEONARDO HENRIQUE BARBOSA

GOVERNAMENTALIDADE E BIOPOLÍTICA: UMA ANÁLISE SOBRE A
FORMAÇÃO DOCENTE EM DOCUMENTOS NORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes.

PRESIDENTE PRUDENTE - SP

2023

B238g Barbosa, Leonardo Henrique
 Governamentalidade e biopolítica : uma análise sobre a formação
 docente em documentos normativos / Leonardo Henrique Barbosa. --
 Presidente Prudente, 2023
 111 f.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
 Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
 Orientador: Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes

 1. BNC-Formação inicial. 2. Governamentalidade. 3. Biopolítica. 4.
 Atitude crítica. 5. Governo de si. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente


CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Governamentalidade e biopolítica: uma análise sobre a formação docente em documentos normativos


AUTOR: LEONARDO HENRIQUE BARBOSA

ORIENTADOR: RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES


Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO,
pela Comissão Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES
Data: 11/12/2023 10:46:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA MUGNAI LOPES (Participação Presencial)
Programa de Pós-Graduação em Educação / FCT – Unesp – Presidente Prudente

 Documento assinado digitalmente
DIVINO JOSÉ DA SILVA
Data: 15/12/2023 19:20:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Presencial)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - FCT/Unesp

 Documento assinado digitalmente
ADEMIR HENRIQUE MANFRE
Data: 12/12/2023 08:20:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. ADEMIR HENRIQUE MANFRE (Participação Presencial)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Presidente Prudente, 27 de outubro de 2023

Dedico este trabalho à minha família, aos meus amigos e aos meus professores, o meio no qual me constituí, onde aprendi os valores que me direcionam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus familiares: Isabel Cristina de Souza Barbosa (mãe); José Ilson Barbosa (pai); Lucas Henrique Barbosa (Irmão); Barbara Beatriz Barbosa (Irmã); Isabela Marques Rodrigues (Amiga); e à equipe da EMEF. Edson de Oliveira Garcia, escola do município de Narandiba-SP, pelas palavras de apoio, pelo incentivo, compreensão e paciência.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, em especial ao professor Dr. Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes, pela (des)construção e (des)orientação, amizade e dedicação à elaboração deste trabalho. Ao professor e orientador da graduação, que me incentivou e apoiou no processo de ingresso e no processo de formação, Dr. Ademir Henrique Manfré. De minha parte digo que tentei, e minha gratidão ao trabalho impecável de vocês será eterna.

Agradeço aos meus amigos que o Programa me proporcionou e pelos conhecimentos, pelas trocas e pelos desafios de acreditarmos juntos na Educação.

Aos integrantes da comissão de qualificação e banca examinadora Dr. Divino José da Silva e Dr. Ademir Henrique Manfré.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar como a governamentalidade e a biopolítica se fazem presentes na formação inicial de professores, portanto fazer uma análise dos documentos oficiais que normatizam a Educação, como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, mais precisamente as Resoluções de 2002, 2015 e a de 2019, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando evidenciar a normalização dos sujeitos e a condução das condutas por meio da biopolítica neoliberal. A metodologia se baseia na pesquisa genealógica praticada por Michel Foucault. O problema de pesquisa é: De que forma ocorre a normalização das práticas e dos saberes na formação dos professores por meio dos documentos normativos? A análise bibliográfica percorreu o caminho da pesquisa genealógica, abordando as diferentes formas pelas quais se desenvolveu a sujeição e o governo das condutas, abordando a evolução do que Foucault chamou de *governamentalidade*, fazendo a análise das práticas de governo, o desenvolvimento da biopolítica e a emergência do neoliberalismo. Já no quesito da pesquisa documental, deu-se maior ênfase às questões referentes aos documentos normativos, à BNCC e ao surgimento da BNC-Formação inicial, que foi proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, e a partir dos referidos documentos fez-se uma análise genealógica da formação de professores e dos assujeitamentos que ocorrem nesse processo, principalmente o dispositivo prático da avaliação, ou melhor, das avaliações de sistema que, como um instrumento de vigilância, mensuração e coerção, põe em prática o assujeitamento de acordo com as demandas econômicas. A partir dessa problematização, foi proposto investigar a possibilidade de um *êthos* (atitude crítica) como posicionamento de contraconduta (resistência) à normalização e à governamentalidade na formação, e como prática de liberdade, como ato de governar a si mesmo.

Palavras-chave: BNC-Formação inicial; Governamentalidade; Biopolítica; Atitude crítica; Governo de si.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate how governmentality and biopolitics are present in the initial training of teachers, therefore to make an analysis of the official documents that normalize Education, such as the Resolutions of the National Council of Education, more precisely the Resolutions of 2002, 2015 and 2019, and the National Common Curricular Base (NCCB), seeking to highlight the normalization of subjects and the conduction of conducts through neoliberal biopolitics. The methodology is based on the genealogical research practiced by Michel Foucault. The research problem is: How does the normalization of practices and knowledge occur in teacher education through normative documents? The bibliographic analysis followed the path of genealogical research, addressing the different ways in which the subjection and government of conducts developed, addressing the evolution of what Foucault called *governmentality*, analyzing government practices, the development of biopolitics and the emergence of neoliberalism. In terms of documentary research, greater emphasis was given to issues related to normative documents, the NCCB and the emergence of the NCB-Initial Training, which was proposed by Resolution CNE/CP No. 2/2019, and from these documents a genealogical analysis of teacher training and the subjections that occur in this process was made, especially the practical device of evaluation, or better the evaluations of the system that as an instrument of surveillance, measurement and coercion puts into practice the subjection according to economic demands. From this problematization, it was proposed to investigate the possibility of an *ethos* (critical attitude) as a position of counter-conduct (resistance) to normalization and governmentality in education and as a practice of freedom, as an act of governing oneself.

Keywords: NCB-Initial Training; Governmentality; Biopolitics; Critical attitude; Self-government.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. DA SUJEIÇÃO À GOVERNAMENTALIDADE CONTEMPORÂNEA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS PRÁTICAS DE GOVERNO	12
1.1 O GOVERNO E OS PODERES.....	12
1.2 SUJEITAR PARA GOVERNAR.....	17
<i>1.2.1 Resistências e contracondutas</i>	<i>19</i>
1.3 RAZÃO DE ESTADO	21
<i>1.3.1 Política dos estados, dispositivo de polícia e economia</i>	<i>24</i>
<i>1.3.2 A sociedade civil.....</i>	<i>26</i>
<i>1.3.3 O refinamento da arte de governar e o liberalismo.....</i>	<i>28</i>
1.4 A EMERSÃO DO NEOLIBERALISMO	32
1.5 O BIOPODER E O SURGIMENTO DA BIOPOLÍTICA	38
1.6 O BIOPODER NA CONTEMPORANEIDADE.....	42
2. GOVERNAMENTALIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO	45
2.1 ASPECTOS DA GOVERNAMENTALIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO	46
2.2 NEOLIBERALISMO, PERFORMANCE E RESPONSABILIZAÇÃO	54
2.3 AVALIAÇÕES DE SISTEMA, DISPOSITIVO DE DESEMPENHO E CULPABILIZAÇÃO DOCENTE	56
2.4 A CONDUÇÃO DE CONDUTAS NA EDUCAÇÃO	60
2.5 A NORMALIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	63
<i>2.5.1 Intervenção da governamentalidade biopolítica na formação de professores</i>	<i>73</i>
3. ATITUDE CRÍTICA: PROBLEMATIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E CONTRACONDUTA	85
3.1 CRÍTICA E AUFKLÄRUNG	85
3.2 CRÍTICA E PROBLEMATIZAÇÃO	90
3.3 CRÍTICA E PRÁTICAS DE CONTRACONDUTA.....	95
3.4 ATITUDE CRÍTICA, ÉTICA E AUTOGOVERNO: UMA POSTURA DE RESISTÊNCIA DOCENTE.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa constitui-se em uma Dissertação que foi desenvolvida no curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores. Tem o objetivo de investigar como a governamentalidade se faz presente nos documentos norteadores da formação inicial de professores, portanto faz uma análise genealógica da formação de professores à luz da filosofia de Michel Foucault.

Desse modo, investiga a disseminação de uma forma de controle imposta pelo biopoder através de documentos normativos que regem a Educação brasileira, quais sejam: a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno de 2002 – Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 –, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno de 2015 – Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de julho de 2015 –, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura); e a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno de 2019 – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 –, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)¹.

Esta é uma pesquisa que se situa no campo da Filosofia da Educação. É uma pesquisa teórica que tem como fonte a pesquisa documental e bibliográfica, pois aborda os referidos documentos normativos para problematizar a governamentalidade que é imposta aos cursos de formações de professores. Também é bibliográfica, pois é necessário abordar textos que dão fundamentação teórica para tal empreitada, a de pensar a governamentalidade e a biopolítica.

A governamentalidade e o biopoder são conceitos inicialmente abordados pelo filósofo Michael Foucault, desenvolvidos na obra “Segurança, território e população” composta

¹ A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), não foi objeto de estudo da presente pesquisa.

pelas aulas ministradas no *Collège de France* (1977-1978). De forma sucinta, esses termos podem ser descritos como relações de governo, de forças e poderes. Segundo Foucault (2008b), a governamentalidade é um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões que permitem essa forma complexa de poder que tem como alvo a população. Esses poderes estão muito enraizados na sociedade, são disseminados através das instituições sociais e através da construção de discursos. O poder se faz presente em todos os tipos de relação e o Governo se fortifica através do poder. Já, a biopolítica é um conjunto de ações políticas de um governo para melhor gerir a vida dos sujeitos, seu corpo espécie e toda uma população. “Foucault funciona no meu entender como a tocha que ilumina o acesso a esse misto de tema e problema” (Gadelha, 2016, p. 21).

Portanto, por meio do estudo aqui realizado, buscou-se pensar: De que forma ocorre a normalização das práticas² e dos saberes na formação dos professores através dos documentos normativos? E com isso, outra pergunta circundou a pesquisa: Seria a atitude crítica uma possível prática de resistência?

Assim sendo, essa pesquisa seguiu o seguinte percurso. No primeiro capítulo, fez-se uma fundamentação teórica à luz das análises foucaultianas sobre o poder, abordando seu desenvolvimento em diferentes “fases”, sendo elas: O poder *pastoral*, que se encontra ligado às práticas cristãs; O poder *soberano*, que concede ao soberano o direito de tirar ou deixar um súdito viver; O poder *disciplinar*, que adentra e normaliza os corpos através de tecnologias, instituições de sequestro e biopolítica, e o *biopoder*, aquele exercido sobre a vida dos sujeitos, garantindo-a, mantendo-a, dando-lhe assistências. Após essa empreitada, ainda no primeiro capítulo, buscou-se desenvolver a genealogia do poder paralelamente ao surgimento de diferentes formas e avanços da governamentalidade, do avanço do comércio, do liberalismo e do neoliberalismo, para no segundo capítulo chegar à situação contemporânea na qual se entende ser possível fazer uma análise crítica da formação de professores por meio da genealogia foucaultiana do poder. Então, no segundo capítulo, buscou-se entender de que forma os documentos normativos, mais precisamente as Resoluções do CNE, normalizam a formação de professores; como e por meio de que políticas públicas se faz a normalização das práticas e dos saberes nesse processo de formação, e quais os dispositivos que operam para que essa

² No presente texto, optou-se por fazer uma abordagem da *prática* no sentido foucaultiano. De acordo com Castro, nos verbetes Episteme e Dispositivo, o domínio de análise de Foucault são as práticas. "Episteme e dispositivo são, em termos gerais, práticas" (Castro, 2009, p. 336). Castro complementa ao expor que os dispositivos constituem práticas discursivas e não discursivas, e o conceito de dispositivo "aparece, precisamente, ante a necessidade de incluir práticas não discursivas (as relações de poder) entre as condições de possibilidade da formação dos saberes" (2009, p. 337).

normalização possa funcionar (avaliações de larga escala). Quanto ao terceiro capítulo, procurou-se pensar a crítica como um *êthos*, ou como Foucault (1990) preferiu designar, “atitude crítica”. E por meio desse movimento propor uma formação pautada na ética, uma formação orientada pela ética como prática da liberdade.

Ao longo deste trabalho, pode-se perceber diferentes formas de o governo agir através da biopolítica e de normalizar as práticas e condutas dos sujeitos docentes e docentes em formação, afinal esses documentos servem para ditar e produzir normas que os cursos de formação de professores devem seguir, como a BNC-Formação inicial que surgiu em um contexto em que as práticas docentes já estavam passando por mudanças devido a outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, que normaliza a prática e os conteúdos a serem ministrados em todo o território brasileiro. A BNC-Formação inicial surgiu em dezembro de 2019 após debates aligeirados do CNE, com o intuito de normalizar as práticas da formação de professores e, assim, efetivar o funcionamento da BNCC, que é um documento com interesses neoliberais. Houve grande resistência à Resolução de 2019, pois ela resgata a tentativa de implementar discursos neoliberais que exaltavam a competição entre os sujeitos e uma formação esvaziada de processos reflexivos, formação docente tecnicista, e conseqüentemente a desvalorização docente e a responsabilização pelos resultados das avaliações externas (avaliações de sistema), e pelo fracasso escolar. Exponho que a Resolução de 2019 *resgata a tentativa*, pois essa iniciativa surgiu com a Resolução do CNE de 2002, que buscava alinhar a Educação às mudanças mercadológicas pelas quais o país estava passando. Ao problematizar os citados documentos normativos, pretendeu-se investigar de qual modo os documentos funcionaram como dispositivo da governamentalização da formação docente, e buscou-se responder a essa pergunta no item 2.5 do segundo capítulo, intitulado *A normalização dos cursos de formação de professores*, ao tratar de forma mais aprofundada da Resolução de 2002, a de 2015 e de 2019, que propôs a BNC-Formação inicial. Pôde-se perceber que existem dispositivos e avaliações de sistema que operam através da normalização dos documentos, produzindo discursos de culpabilização docente pelo fracasso escolar, para que assim possam justificar a condução da conduta exercida pelos documentos ao normalizar a formação dos saberes e das práticas com um viés mercadológico neoliberal. Como resposta ao questionamento que norteou a presente investigação, chegou-se à conclusão, no terceiro

³ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo homologado no final de 2017 que definiu um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica brasileira” (Manfré, 2021, p. 82).

capítulo, que a problematização, a atitude crítica e a formação pautada na ética e no governo de si como prática de liberdade é a saída para a normalização na formação de professores.

1. DA SUJEIÇÃO À GOVERNAMENTALIDADE CONTEMPORÂNEA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DAS PRÁTICAS DE GOVERNO

Com o objetivo de problematizar os documentos normativos que direcionam os cursos de formação de professores, a escolha pela utilização das noções de governo e de governamentalidade⁴ se fez necessária ao se pretender analisar os instrumentos e as formas pelos quais os indivíduos são sujeitados a uma condução e a uma normalização. Portanto, propõe-se avaliar aqui a hipótese de uma análise genealógica da *disciplina* e da *biopolítica*, porque elas convergem posteriormente, no segundo capítulo, para uma análise dos documentos normativos de formação de professores no Brasil. Ou seja, antes de analisar os documentos e buscar responder as questões referentes à governamentalidade e à biopolítica na Educação, faz-se necessário abordar a genealogia do poder segundo a perspectiva de Michel Foucault, passando pelo poder pastoral, o poder soberano, o poder disciplinar, o biopoder e, com isso, adentrar à discussão do que Foucault chamou de “biopolítica”, correlacionada ao surgimento do liberalismo e do neoliberalismo.

Ao se tratar de governo, de governamentalidade, de condução de condutas e de normalização, tópicos essenciais para o presente trabalho, foi preciso – junto aos escritos de Michel Foucault – pensar questões-chave que o levaram a propor tais reflexões em sua analítica. Portanto, a sustentação teórica foi feita por meio de dois cursos ministrados pelo autor no final da década de 1970, intitulados *O Nascimento da Biopolítica* (2008a) e *Segurança, Território e População* (2008b).

1.1 O governo e os poderes

Para entender o conceito de governamentalidade é necessário entender o conceito de poder, visto que, segundo Foucault (2008b), o governo dos sujeitos acontece através das relações de poder que resultam no direcionamento das condutas.

Quando o tema da análise é o poder, leituras anteriores podem conduzir o leitor a uma análise de luta e resistência, interpretando o poder como algo negativo, que pune, controla,

⁴ “Relacionado ao campo educativo, este conceito é de suma importância, uma vez que a escola, ao invés de ser vista apenas como um espaço no qual se ensinam conteúdos específicos, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de produzir novas subjetividades alinhadas ao empreendedorismo mundial” (Manfré, 2020, p. 220).

que tira a vida ou a liberdade. Mas, ao adotar uma análise fundamentada em Foucault, torna-se imprescindível se desprender de alguns postulados marxistas das lutas de classe e encarar o poder como uma relação. “Com Nietzsche, Foucault parte do princípio de que toda relação é relação de forças. Ora, se o que é próprio de uma força é estar em relação com outra força, toda força é já relação e, nesse sentido, relação de poder” (Gadelha, 2016, p. 41).

Em decorrência, já não se mostra muito produtiva a tendência em se tomar o poder apenas em sua negatividade – como aquilo que proíbe, coage, interdita e reprime –; há que pensá-lo, inversamente, e sobretudo, em sua positividade, ou seja, em sua capacidade constitutiva, instituinte, criadora de novas realidades – valores, práticas, saberes, funcionamentos, subjetividades etc. (Gadelha, 2016, p. 41).

Michel Foucault, de acordo com Gadelha (2016), busca se desprender da dualidade das concepções filosóficas existentes que abordavam o poder segundo concepções jurídico-políticas (liberais), as quais encaravam o poder por meio de um prisma economicista; ou, então, de análises com fundamentos marxistas, as quais percebiam o poder pela face econômica, como meio de manter relações de produção e dominação de classe. Dessa forma, Foucault percebeu a necessidade de investigar o poder com um olhar diferente, então realizou um estudo filosófico buscando documentar a história do poder e do governo na transição da Época Clássica para o período em que viveu. Foucault fez, assim, um estudo genealógico do poder. Classificou o poder em três fases: a primeira fase é a soberania, a segunda é o poder disciplinar, e a terceira, o biopoder.

[...] não existe uma centralidade do poder do Estado, ou uma verticalidade do poder, mas relações de poder que circulam na sociedade. O poder se constitui com uma rede complexa de relações que se faz funcionar por meio de táticas, de métodos e de procedimentos que se exercem na sociedade (Silva, 2018, p. 57).

Na soberania, o poder buscava a obediência através da punição do corpo em suplícios que aconteciam como espetáculos, os quais tinham por objetivo alertar os demais súditos do que o poder soberano era capaz. “O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir” (Foucault, 1999a, p. 128).

Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e morte. Sem dúvida, ele derivava formalmente da velha pátria potestas que concedia ao pai de família romano o direito de "dispor" da vida de seus filhos e de seus escravos; podia retirar-lhes a vida, já que a tinha "dado" (Foucault, 1999a, p. 126).

Este poder era exercido pelos monarcas feudais na Idade Média e incidia no domínio sobre os corpos e a terra, extraindo dos povos bens e riquezas, e posicionando o soberano como fundamento central do poder. Dessa forma, governava-se através do medo da punição que o soberano poderia exigir.

Por volta dos séculos XVII e XVIII, nas sociedades ocidentais, surgiu uma nova estrutura do poder, um novo poder que, de acordo com Gadelha (2016), é uma mecânica incompatível com a mecânica do poder soberano. Esta nova fase do poder tem como princípio maximizar as forças sujeitadas, visando o adestramento dos corpos, buscando extrair deles máxima potência através das disciplinas e da vigilância. Dessa forma, perdeu-se sentido tirar a vida de um corpo, fazendo dessa prática um espetáculo, garantindo o governo através do medo. Nessa segunda fase do poder, a punição deixa de acontecer através de torturas e suplício, e o poder começa a buscar a obediência dos sujeitos através da disciplina e da vigilância. De acordo com Silva *et al.* (2006, p. 49), para assegurar a obediência ao poder e a seus mecanismos foram criadas instituições disciplinares. Estas instituições intervêm normalizando o comportamento do sujeito, sendo elas os manicômios, as fábricas, as prisões e as escolas.

A consciência da vigilância constante era fundamental para as instituições disciplinares, e Foucault analisa a vigilância ao fazer um estudo sobre o panóptico de Bentham. O panóptico é um projeto arquitetônico que possibilita a estruturação de uma prisão onde os sujeitos encarcerados seriam constantemente vigiados pelos guardas sem serem vistos. As celas seriam construídas como um arco e no centro desse arco estaria uma torre de vigilância, onde os guardas conseguiriam ver todas as celas, mas os prisioneiros não conseguiriam ver os guardas. Dessa forma, a consciência da vigilância constante, mesmo que não vigiados, conduziria o comportamento desses sujeitos. De acordo com Gadelha (2016), o objetivo era organizar unidades espaciais que permitiriam ver sem serem vistos. Este é o princípio que anima o poder disciplinar e é assim que as instituições disciplinares se estruturariam: “é a consciência de que está exposto permanentemente a essa condição de (visibilidade) o que acaba por determinar sua forma de conduta” (Gadelha, 2016, p. 46).

O poder disciplinar está focado em normalizar comportamentos, para que assim possa haver critérios de avaliação do que é considerado normal, interferindo sempre quando

um sujeito fugisse à norma. “O poder disciplinar governa, portanto, estruturando os parâmetros e os limites do pensamento e da prática, sancionando e prescrevendo os componentes que são tidos como desvios ou anormais” (Silva *et al.*, 2006, p. 50).

A intenção agora não era castigar o corpo, mas discipliná-lo, levando-o assim ao comportamento desejado através da domesticação do sujeito, criando corpos dóceis, corpos normalizados.

A grande tarefa a que se coloca o Estado moderno é o de regular as irregularidades da multiplicidade dos indivíduos que governa, através de normas, disciplina e sistemas de seguridade a fim de abrir-lhe o campo mercantil como o ambiente ideal para a busca da realização de seus desejos (Leal, 2015, p. 67).

Os corpos dóceis (disciplinados) produzidos pela condução da conduta e dos dispositivos disciplinares são facilmente controláveis, submissos a um governo, e esse controle se dá através de normas que regulamentam o comportamento social de forma padronizada, normativa.

Segundo Gadelha (2016), é através do que um dispositivo põe a funcionar que uma sociedade se estrutura. Quando o assunto central é a norma, coloca-se em evidência o dispositivo da sexualidade. Os dispositivos, entendidos por Foucault, são relações de forças e saberes. No caso do dispositivo da sexualidade, a sexualidade traz o corpo para a discussão. De acordo com o autor, a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança e a psiquiatrização do sexo perverso trazem o corpo como centro do poder disciplinar e, dessa forma, todos os indivíduos e todas as sociedades são constituídas através de uma unidade de comparação, diferenciando o normal do anormal.

Fica clara a razão de a sexualidade ter-se constituído num elemento crucial às novas tecnologias de poder disciplinares. Com efeito, de um lado, ela não só pode ser capitalizada como comportamento corporal (a ser regulado, vigiado, adestrado, conformado), mas também como elemento com e a partir do qual se chega a constituir a verdade interior (a razão de ser, a identidade, a personalidade) de um indivíduo qualquer, tornando possível subjetivá-lo, classificá-lo, distribuí-lo e normalizá-lo (valorando-o positiva ou negativamente). (Gadelha, 2016, p. 79).

Segundo Gadelha (2016), o poder exercido nas sociedades disciplinares é sustentado pelos corpos-organismo dos indivíduos. Através desses corpos é que o poder disciplinar opera, normalizando-os, tornando-os adestrados e passíveis de uma governamentalidade. Mas o poder também atua no corpo-espécie da população, e Foucault o

identificou ao buscar compreender os dispositivos de sexualidade desenvolvidos no poder disciplinar. Ao normalizar questões sobre o sexo, o poder toma para si questões sobre a vida dos sujeitos, controlando-a de perto e garantindo-a. Este poder atua através de estratégias de análise, quantificação e racionalização das questões inerentes à vida dos sujeitos. “Tais estratégias dizem respeito à regulação e ao controle do modo de vida das populações, tomando-as como objeto do cálculo do poder” (Gadelha, 2016, p. 62).

Num primeiro momento, temos uma tecnologia disciplinar do corpo-organismo, uma anátomo-política do corpo (“as disciplinas”), que procede por efeitos individualizantes, que toma por objeto de seu exercício o corpo-organismo dos indivíduos, aqui entendido como um feixe e/ou foco de forças, que por sua vez necessitam de ser trabalhadas (adestradas, através de sua distribuição, composição com o tempo e o espaço, vigilância e normalização), de modo a que se tornem, simultaneamente, maximizadas em termos econômicos e minimizadas politicamente, em suas capacidades de oferecer resistência. Num segundo momento, observamos a instituição de uma nova tecnologia política, distinta da que acabo de descrever, mas que com ela irá se compor e a ela se sobrepor, cuja singularidade está no fato de centrar-se na vida, no “vivo”, ou seja, no fato de tomar por objeto, agora, o corpo-espécie da população (Gadelha, 2016, p. 109).

Uma nova forma de poder, um poder que disciplina, adestra e agora regulamenta comportamentos, cria normas e governa através de um controle sobre a vida do sujeito. Foucault chama essa nova fase do poder de *biopoder*.

Apresentado as formas do poder pelas quais se fez possível governar os sujeitos, torna-se necessário entender de que formas os homens se sujeitaram, e no curso *Segurança, território e população* Foucault faz uma analítica histórica que possibilita vislumbrar o processo pelo qual os homens tornaram-se sujeitos governáveis.

Especificamente no curso de 1978, ministrado por Foucault no *Collège de France*, o autor destaca três formas de governo: “A primeira é o governo de si e dos outros (que se relaciona à moral e à ética). A segunda, a arte de governar a família (que diz respeito à economia). Por fim, a terceira é a ciência de bem governar o Estado (que diz respeito à política de Estado)” (Rodrigues, 2016, p. 19). O filósofo buscou no mesmo curso explorar o surgimento dessa prática de governo e como os indivíduos se tornaram sujeitos de um governo.

1.2 Sujeitar para governar

Partindo dos cursos ministrados pelo autor no *Collège de France*, denominados *Segurança, território e população* (2008b) e o outro de *O Nascimento da biopolítica* (2008a), Foucault faz uma análise histórica dos aspectos do governo de si e dos outros desde a Antiguidade, procurando uma possível origem para as noções de *governo* e a evolução das práticas de governo, primeiro no grupo dos helenos e romanos, posteriormente na Idade Média, com o regime feudal, e a evolução dessa governamentalidade até chegar àquela que é vivenciada hoje na contemporaneidade capitalista.

Antes de levar tal ponto para o centro da presente reflexão, torna-se necessário entender o que seria o governo, e Foucault (2008b) faz uma reflexão sobre o que é o governo, mas como ele mesmo coloca, não um governo no sentido político ou no viés estatal, ou antes mesmo “[...] uma referência ao mesmo tempo empírica, não-científica, feita com dicionários e remissões diversas” (Foucault, 2008b, p. 164). Então, Foucault propõe a discussão de alguns significados atribuídos à palavra “governo” desde o século XIII, como: conduzir por um caminho, na questão de um território; manter e assegurar a subsistência; ou o governo moral, governo das almas; a conduta de um sujeito; como o sujeito se governa; e controlar algo ou alguém.

Os sentidos da expressão de governo não são observações de puro vocabulário. Eles têm implicações políticas, pois existe uma multiplicidade de formas de governo. Várias pessoas governam a exemplo do pai de família em relação à casa e o professor em relação aos alunos. Porém, há uma imanência das práticas de governo em relação ao Estado. É no interior do Estado que o pai vai governar a família e o professor vai governar os alunos, com base em princípios econômicos, materiais e morais mais ou menos comuns para o governo de Estado, dos outros e de si (Rodrigues, 2016, p. 19).

Tomar esses pontos antes de tratar da forma de governo que a presente pesquisa aborda se torna indispensável, afinal, como Foucault fez em seu curso, é preciso desfamiliarizar o senso comum impregnado em termos utilizados convencionalmente, para então problematizar de forma mais precisa esse mesmo tema.

Buscando uma possível origem para o termo “governo”, Foucault (2008b) expõe que as ideias de governo e de condução eram estranhas aos romanos e aos gregos. De acordo com o autor, em *Édipo-rei*, usa-se a metáfora da cidade como um barco e o rei como capitão

desse barco, que o comanda e que o governa, conduzindo-o. Porém, esta ideia não é comum no período helenístico. A origem do conceito de governo, de condução, se dá nas crenças ocidentais do Oriente Médio, mais precisamente as crenças egípcias, nas quais o faraó é encarregado de conduzir o seu “povo/rebanho” por bons caminhos; o mesmo com a religião hebraica, na qual o bom pastor é o Deus hebreu, guiando um rebanho por boas pastagens até o momento de sua salvação. Segundo Foucault (2008b), essa imagem e missão é adotada pelo soberano, que deve proteger, vigiar, guiar e conduzir a sua população. O tipo de governo que se vê surgir é o *Poder Pastoral*. O autor não tentou documentar a história do pastorado, não se dedicou a esse trabalho, mas dedicou-se a procurar, nesse recorte do poder, pontos que alavancaram e tornaram possível a governamentalidade contemporânea. Foucault expõe os posicionamentos diferentes sobre a questão do pastorado na retórica política dos gregos, na qual aponta que essa fala sobre o governo pertence à retórica clássica política da época. Os gregos que vieram a se utilizar dessa metáfora foram os pitagóricos, que receberam grandes influências ocidentais hebraicas.

Nesse contexto, tratava-se de um regime do tipo soberano, no qual o poder centrava em dois grandes polos, o império e a igreja, não necessariamente nessa ordem. O poder soberano era aquele em que o rei de um território governava seus súditos através do medo, da possibilidade de fazer morrer ou deixar viver. Mas, junto do poder pastoral, o papel do rei seria garantir a vida, mas no quesito suprimentos e mantimentos para a subsistência. Este governo se dava através do medo da punição do corpo e do exemplo através de suplícios para garantir esse medo de agir contra o rei.

A maneira pela qual o poder pastoral e essa forma de governo dos homens operam é a condução dos sujeitos, sendo o rei o pastor dos homens, e seus súditos, o rebanho ao qual fora confiado o cuidado e a salvação. “[...] se Deus é o pastor dos homens, se o rei também é o pastor dos homens, o rei é de certo modo o pastor subalterno a que Deus confiou o rebanho dos homens e que deve, ao fim do dia e ao fim do seu reinado, restituir a Deus o rebanho que lhe foi confiado” (Foucault, 2008b, p. 167). O foco do pastorado e o papel do soberano são a salvação do rebanho, a salvação da pátria em um sentido não só religioso, mas em um sentido de subsistência, ou seja, os pastos verdejantes.

O pastor político é aquele que guia o seu rebanho, mas não o conduz de forma individual. Segundo o autor, para o exercício da política o soberano precisará de intervenções de outros sujeitos, visto que ele não possui a disponibilidade de conduzir o rebanho em todos

os aspectos, afinal, o soberano, o homem político, é apenas mais um dos homens. Foucault traz para a discussão outros “servidores” que também cuidam do rebanho e que poderiam reivindicar o posto de pastor. Então, para resolver este problema argumenta que o poder pastoral não vai atuar como necessariamente um pastorado, mas como o ofício de um tecelão, na qual o pastor/tecelão, onde aqui figura o soberano, precisa da ajuda de outros sujeitos para poder cuidar de todos os aspectos e exigências do rebanho, da arte de tecer, ou seja, da população e da arte de governar.

De acordo com o autor, esse poder pastoral que instaurou uma arte de governo e de condução perdura por cerca de quinze a vinte séculos, e a influência desse pastorado atingiu grande parte quando não toda a humanidade com suas influências. Portanto, é indispensável não deixar de lado esse ponto ao tratar do governo dos homens, visto que essas fortes práticas de governo conduziram a conduta dos sujeitos por cerca de dois mil anos. Então, o que Foucault define como pastorado:

Era aquela arte pela qual se ensinavam as pessoas a governar os outros, ou pela qual se ensinavam os outros a se deixar governar por alguns. Esse jogo do governo de uns pelos outros, do governo cotidiano, do governo pastoral, foi isso que foi entendido durante quinze séculos como sendo a ciência por excelência, a arte de todas as artes, o saber de todos os saberes (2008b, p. 200).

1.2.1 Resistências e contracondutas

Esta arte pastoral de governar, segundo Foucault, possibilitou uma forma de conduzir, controlar e manipular os sujeitos. Foi o pano de fundo para o surgimento da governamentalidade de um Estado moderno nos séculos XVII e XVIII. A forma pela qual o pastorado preludiou a governamentalidade foi sujeitar os homens e produzir um sujeito obediente e comprometido com a verdade, principalmente no quesito da confissão, tomando a confissão como dispositivo de controle e vigilância a qual, segundo o filósofo, se tornou obrigatória a partir dos séculos XI e XII. Mas nem todos os sujeitos eram obedientes a essa condução de condutas impostas pelo pastorado cristão, afinal tratava-se de um domínio e um governo de grande escala, um governo que tinha como foco ser global, alcançando a “salvação” de todos. Os sujeitos que não aceitavam esse processo de condução que acontecia através da

servidão, do ato da confissão, da obediência humilde, deram início às revoltas contra esse modelo de governo e às imposições da igreja sobre a vida dos indivíduos. Surgem então as práticas de contraconduta. As contracondutas “São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (Foucault, 2008b, p. 257).

Nesse contexto, por volta do século XV e XVI nasceram os movimentos de contraconduta que foram importantíssimos para se pensar o governo dos homens e uma possível ruptura com essa forma de governo que seria o pastorado para um “governo político” dos homens. Foucault traz para a discussão os movimentos de insurreições de conduta, bem conhecidos como Reforma protestante:

[...] essa passagem da pastoral das almas ao governo político dos homens deve ser situada num determinado contexto que vocês conhecem bem. Houve, primeiramente, é claro, a grande revolta, ou antes, a grande série do que poderíamos chamar de revoltas pastorais do século XV e, evidentemente, sobretudo do século XVI, o que chamarei, digamos assim, de insurreições de conduta, de que a Reforma protestante foi, no fim das contas, ao mesmo tempo a forma mais radical e retomada de controle insurreições de conduta (Foucault, 2008b, p. 306).

Esta forma de governar o que Foucault chamou de população causou revoltas e resistências não só no âmbito religioso, mas também no meio dessas populações. Afinal, não era apenas a igreja cristã que usava esses dispositivos de controle para conduzir as condutas dos sujeitos, mas também as instituições políticas, afinal estava-se em um contexto (a Idade Média) no qual a filosofia helenística havia sido posta de lado, e reflexões de como se conduzir, como conduzir a família e os bens se tornaram um problema e, segundo o filósofo, esse foi o ponto em que o pastorado, junto da soberania, proporcionou meios de se conduzir, de se sujeitar. Neste ponto a condução das condutas ganhou o olhar do domínio público. A partir desse momento, as revoltas e contracondutas se acentuaram, principalmente a partir do século XVII: “o ato de governar foi tomando forma uma nova lógica de exercício de poder. A produção dos conflitos de conduta já não concentra apenas no campo da instituição religiosa e passa a ser discutida também nas instituições políticas” (Rodrigues, 2016, p. 18).

1.3 Razão de Estado

“Como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?” (Foucault, 2008b, p. 118). De acordo com o filósofo, a arte de governar surge a partir do século XVI com uma nova problemática, ou seja, qual a melhor forma de se conduzir a conduta das populações e torná-las objeto dessa prática de governo?

Na aula de 08 de fevereiro de 1978, Foucault começa a expor sua problematização sobre o neologismo “governamentalidade”: “Por que querer estudar esse domínio, no fim das contas inconsistente, nebuloso, cingido por uma noção tão problemática e artificial quanto a de “governamentalidade”? Minha resposta, é claro, será imediatamente a seguinte: para estudar o problema do Estado e da população” (Foucault, 2008b, p. 156). Como aponta o autor, o objetivo de trabalhar a governamentalidade seria entender o surgimento do Estado e a manutenção e/ou controle da população.

De acordo com Rodrigues (2016), essa empreitada não consiste em procurar arrancar do Estado um segredo, mas compreendê-lo através das diferentes práticas de governamentalidade, ou seja, como uma população é conduzida, mantida, administrada; afinal “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Foucault, 2008b, p. 164).

O Estado se tornou governamentalizado através de diversas técnicas de governo, que com o passar do tempo e com o refinamento dessas práticas ocasionaram muitas mudanças no Estado. Buscando uma “melhor forma de conduzir” a população e o território, surgiram as artes de governar que investem esforços na administração do território, fundamentada no governo da soberania.

A partir desse período (século XVII), talvez até um pouco antes, o governo dos sujeitos já não se dava, como exposto anteriormente, como um regime de soberania de monopólio do poder pela igreja ou o império.

[...] enfim, do desaparecimento dos dois grandes polos de soberania histórico-religiosa que comandavam o Ocidente e que prometiam a salvação, a unidade, o acabamento do tempo, esses dois grandes polos que, acima dos príncipes e dos reis, representavam uma espécie de grande pastorado ao mesmo tempo espiritual e temporal, a saber, o Império e a Igreja. A desarticulação desses dois grandes conjuntos foi um dos fatores da transformação de que lhes falava (Foucault, 2008b, p. 307).

O que Foucault falava era sobre o surgimento de um governo político através do soberano, uma nova Razão de Estado. Segundo Foucault, nesse momento da História é posto para a soberania o papel de governar, não como um pastor, não se espelhando na natureza ou em Deus, mas “[...] emergência da especificidade do nível e da forma do governo – é isso o que se traduz pela nova problematização, no fim do século XVI, do que se chamava de *res publica*, a coisa pública” (Foucault, 2008b, p. 317). Isso que se pede de diferente do pastorado e da soberania, este suplemento é o que Foucault chamou de Razão de Estado.

[...] não se deve incorrer no equívoco de se pensar que uma arte de governar baseada no modelo de soberania dá lugar a uma arte de governar assentada numa razão de Estado (em que as disciplinas, a normalização e a regulamentação já funcionam), e que esta, por sua vez, desaparece ou é desbloqueada em favor de uma sociedade governamentalizada (sociedade de governo); não se trata, com efeito, de substituir pura e simplesmente a soberania pela disciplina, e esta pelo governo (Gadelha, 2016, p. 134).

Este governo direcionado pela Razão de Estado se diferenciava do governo pastoral, principalmente no quesito de que não vislumbrava um fim, uma consumação, nem mesmo um império no qual unificaria todo um povo e buscaria lhes garantir a salvação.

É com o mercantilismo que se começa a construir um saber científico e racional sobre o que se tornaria o Estado moderno. A ação mercantil possibilitou uma racionalidade por parte do Estado, cuja lógica de reconhecimento se amparou em leis, ordens e regulamentos, fomentando aquilo que se tornaria um governo de muitos, consentido e acordado (Rodrigues, 2016, p. 20).

Nesse contexto mercantilista, o objeto da razão de Estado é a economia, a circulação e a administração das riquezas e dos impostos. Cabe ao soberano um compromisso com o desenvolvimento do Estado, conhecimento das leis, compromisso com a verdade, para assim

manter o Estado, principalmente em quesitos territoriais, ou seja, para que não perca suas forças, não seja dominado por outros Estados. Esse cuidado se dará, segundo Foucault (2008b), através das estatísticas. Através da estatística, o soberano mensurará as proporções territoriais, a quantidade de indivíduos que compõe a sua população, as condições desse território, uma estimativa das riquezas, por conseguinte, um conjunto de conhecimentos que diz respeito ao Estado. De acordo com o filósofo, “[...] a estatística desenvolveu-se precisamente onde os Estados eram menores ou onde havia uma situação favorável, como na Irlanda ocupada pela Inglaterra, onde a possibilidade de saber exatamente o que havia, quais eram os recursos, era dada pela pequenez do país” (Foucault, 2008b, p. 366).

A população, como problema político, não podia continuar a ser tratada, administrada, de acordo com um modelo de economia baseado na família. Numa palavra, a (gestão da) população é irredutível à (gestão da) família. Em consequência, esta é praticamente eliminada como modelo referencial econômico, passando a constituir mais propriamente um segmento daquela (Gadelha, 2016, p. 133).

Nota-se, então, uma grande mudança na forma pela qual se governava, como o soberano através do poder pastoral podia sujeitar os homens para poder exercer seu poder sobre eles. Houve nessas artes mais precisas e elaboradas de governo dos homens uma grande evolução:

Procurei lhes mostrar como esse aparecimento da razão governamental havia dado lugar a certa maneira de pensar, de raciocinar, de calcular. Essa maneira de pensar, de raciocinar, de calcular era o que, na época se chamava política, e nunca se deve esquecer que ela foi inicialmente percebida, reconhecida – e logo inquietou os contemporâneos – como algo que seria uma heterodoxia. Outra maneira de pensar, outra maneira de pensar o poder, outra maneira de pensar o reino, outra maneira de pensar o fato de reinar e de governar, outra maneira de pensar as relações entre o reino do céu e o reino terrestre. Essa heterodoxia é que foi identificada como e chamada de política (Foucault, 2008b, p. 384).

Portanto, pode-se perceber ao longo do curso *Segurança, território e população* (2008b) que Foucault buscou expor aos seus ouvintes do *Collège de France* uma evolução do que chamamos de governo. Principalmente, evidenciando os acontecimentos e estratégias que sujeitaram os sujeitos através da História, desde uma condução dos sujeitos através do

pastorado, até o surgimento da Razão de Estado e com ela o surgimento de um novo modo de governar.

1.3.1 Política dos estados, dispositivo de polícia e economia

A partir desse momento, a razão política do Estado estará focada no território, o qual busca manter e administrar. O objetivo é manter o Estado, suas forças e suas dimensões mesmo ao lado de outros territórios, ou seja, concorrendo entre si, concorrência no sentido de comércio, expansão e força. O que a política irá priorizar, de acordo com Foucault, é a força desse Estado, isso em um contexto de expansão marítima e do estabelecimento das colônias nas Américas. Nesse contexto, aparece então o dispositivo de polícia e de acordo com Foucault (2008b) pode-se perceber então o fim das ideias do império e de um universalismo religioso, no lugar disso, formam-se Estados autodefinidos, bem estabelecidos e comprometidos com suas próprias políticas. Esses estados definidos da Europa ao longo do tempo se desenvolveram no quesito de força econômica e, por conseguinte, influência no comércio uns entre os outros.

Nesse momento da História, aparece então a Balança Europeia, na qual os Estados de maior poder não poderiam influenciar ou intervir nas políticas internas de um Estado menor, não poderiam exercer sobre ele a sua própria lei. “Ou seja, tem-se a ideia de um dispositivo permanente de relações entre Estados, dispositivo esse que não é nem uma unidade imperial nem a universalidade eclesiástica. É a ideia de uma verdadeira sociedade das nações” (Foucault, 2008b, p. 406).

O dispositivo de polícia que apareceu nesse contexto de relações de estados é caracterizado como um dispositivo que garantirá o crescimento do Estado. Este dispositivo emerge do grupo herético dos políticos, no século XVII. Este grupo não era uma profissão ou vocação, era um grupo que tinha como objetivo pensar a racionalidade do governo.

A partir do século XVII, vai-se começar a chamar de "polícia" o conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado. Em outras palavras, a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento das suas forças (Foucault, 2008b, p. 421).

Este dispositivo opera através da estatística, mensurando as forças que constituem um Estado, e de acordo com o autor, tanto do seu estado, quanto dos estados ao redor. Saber o volume de pessoas que constituem as populações, os exércitos, território, produção, comércio e economia: “A estatística é o saber do Estado sobre o Estado, entendido como saber de si do Estado, mas também saber dos outros Estados” (Foucault, 2008b, p. 424). O objetivo da polícia foi o controle das atividades dos homens com o intuito de aumentar o que seria a força do Estado.

[...] no regime da pura razão de Estado a governamentalidade ou, em todo caso, a linha de tendência da governamentalidade era sem termo, não tinha fim. Em certo sentido, a governamentalidade era ilimitada. Era precisamente isso que caracterizava o que se chamava, na época, de polícia, o que se chamará no fim do século XVIII, e com um olhar já retrospectivo, de Estado de polícia. O Estado de polícia é um governo que se confunde com a administração, um governo que é inteiramente administrativo e uma administração que tem para si, atrás de si, o peso integral de uma governamentalidade (Foucault, 2008a, p. 51).

“A força de um Estado depende do seu número de habitantes” (Foucault, 2008b, p. 434). A polícia se ocupou então de verificar o número dos homens que constitui a população de um estado. Segundo o filósofo, a ideia de que quanto mais sujeitos habitam um estado mais forte esse estado será perdura desde a Idade Média. Portanto, a polícia, por meio da estatística, coloca o problema de saber a quantidade dos homens, expansão do território e relacionar isso com as riquezas, para assim buscar um crescimento e fortificação do Estado de acordo com as possibilidades desse Estado e da população que a ele ocupa. Se o objetivo da polícia é o controle das atividades dos homens e a fortificação do Estado, a forma pela qual esse dispositivo alcançaria os sujeitos seria através da disciplina, para assim poder mensurar, comparando sujeitos, territórios e Estados. De acordo com o filósofo, é através do poder disciplinar que o dispositivo de polícia irá operar.

[...] é necessário ver que essa grande proliferação das disciplinas locais e regionais a que pudemos assistir desde o fim do século XVI até o século XVIII nas fábricas, nas escolas, no exército, essa proliferação se destaca sobre o fundo de uma tentativa de disciplinarização geral, de regulamentação geral

dos indivíduos e do território do reino, na forma de uma polícia que teria um modelo essencialmente urbano (Foucault, 2008b, p. 458).

O foco da disciplina será normalizar os corpos, ou seja, padronizar comportamentos através de comparações. As instituições disciplinares auxiliam o dispositivo de polícia a regularizar os comportamentos, sujeitando os homens ao trabalho, visando o avanço e a fortificação do Estado. “São necessários, por fim, muitos braços e braços trabalhando, contanto que sejam dóceis e apliquem efetivamente os regulamentos que lhes são impostos” (Foucault, 2008, p. 463).

1.3.2 A sociedade civil

Saindo do contexto medieval e posteriormente o século XVI, Foucault (2008b) traz para a discussão um grupo que fora chamado de seita dos Economistas, seita porque fugia das ideias que direcionavam a Razão de Estado e criticava o dispositivo de polícia, tirava de foco a quantidade de população e essa “coleção de súditos”, como disse o autor, para ter como prioridade outras formas e outros princípios para a arte de governar. Surgiu então a razão econômica. Então, através desse grupo dos economistas, surge uma governamentalidade que já molda algo próximo da governamentalidade contemporânea.

É assim que, a partir do século XVIII, as sociedades ocidentais modernas adentram na era da governamentalidade, na qual o Estado tem garantida a sua sobrevivência, não mais puramente como Estado de justiça ou Estado administrativo, nem tampouco como um tipo de Estado a que corresponde uma sociedade normalizada e regulamentada, mas como um Estado de governo, um Estado governamentalizado (Gadelha, 2016, p. 136).

Na Idade Média, o governo dos homens relacionava a questão do bom governo como o governo que seria querido por Deus, e obedecido a qualquer custo pelos súditos do soberano, e a polícia como o governo que pensava em um bem comum, uma coleção de súditos. Para ficar bem claro, “[...] esse ‘bem comum’, público, refere-se à obediência dos súditos à lei, seja ela a do soberano terreno (o príncipe, o monarca) seja ela a do soberano absoluto (Deus)” (Gadelha, 2016, p. 126). Essa artificialidade de governo, segundo Foucault (2008b), deu lugar

à naturalidade dos economistas, os quais deixariam os preços do mercado subirem livres e que se normalizem sozinhos, sem intervenção de um soberano ou do Estado; é a naturalidade das relações e dos câmbios dos sujeitos entre si. É “a naturalidade da sociedade” (Foucault, 2008b, p. 470). Este é o esboço do que se chamará de Sociedade Civil.

Um novo governo que tem como objetivo a ciência como razão, a ciência no sentido de governar através de conhecimentos as questões relativas às negociações, elencada pelos economistas como as informações sobre as questões do mercado, ou seja, um governo que leva em conta a economia e nela baseia as decisões de como governar. Esse “como governar” se tornou, como diz Foucault (2008b), algo mais natural, onde os sujeitos tinham maior liberdade de lidar com suas negociações, suas riquezas e que todas essas relações se dariam de forma natural sem grandes intervenções do que a governamentalidade criou e chamou de Estado. Na sociedade civil, a população vista como coleção de súditos dá espaço à população como fenômeno natural. Portanto, vê-se emergir uma governamentalidade limitada, ou seja, as intervenções do Estado nas relações sociais não serão mais “regulamentar”. O novo papel do Estado é gerir.

Gerir a população em todos os sentidos, regulando o comércio e o bom preço, garantindo a possibilidade do acesso do alimento pela população, garantindo o comércio, mas também as questões específicas da população, como o surgimento, no fim do século XVIII, da medicina social, o cuidado com a vida da população: “[...] embora ainda perdurem mecanismos e dispositivos de normalização e regulamentação para o efetivo governo das populações, desenvolve-se uma biopolítica que atua, sobretudo, pelo controle, assentada primordialmente em dispositivos de segurança” (Gadelha, 2016, p. 136). Nesse contexto, nasce o que Michel Foucault chama de *biopoder*:

[...] isto é, essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (Foucault, 2008b, p. 3).

1.3.3 O refinamento da arte de governar e o liberalismo

As políticas exercidas sobre os sujeitos no governo de Estado eram, segundo Gadelha (2016), um investimento na maximização das forças estatais, sendo a saúde, a natalidade, a higiene, a segurança e a previdência mantidas a um custo político e econômico mínimo; ou seja, nessa nova forma de o Estado governar os sujeitos, faz-se uso de instrumentos que possibilitam regular questões sobre a vida desses sujeitos. Foram todos esses investimentos sobre a vida dos sujeitos que Foucault chamou de biopolítica. Essa nova arte de governar, segundo Foucault (2008a), surgiu em meados do século XVIII com objetivos diferentes da razão de Estado, a qual tinha como principal foco o crescimento do Estado em relação às riquezas e ao poder. Esse crescimento de um determinado Estado, de acordo com Foucault (2019), em um contexto europeu, dependia do detrimento de um Estado vizinho, afinal, as riquezas eram representadas pelas quantias de ouro que um Estado detinha e que quanto mais o acumulava, mais prevalecia em relação aos seus “vizinhos”. Dessa forma, instituiu-se algo que fora chamada de *Balança Europeia*, e o objetivo dessa balança era:

[...] fazer que não haja nenhum Estado que prevaleça suficientemente sobre os demais para poder reconstituir na Europa a unidade imperial; fazer, por conseguinte, que não haja um Estado que domine todos os outros, que nenhum Estado prevaleça suficientemente sobre o conjunto dos seus vizinhos fazendo reinar sobre eles sua dominação etc. (Foucault, 2008a, p. 72).

Portanto, essa disputa de forças poderia ocasionar a submissão de um Estado em relação a outro, e a partir dessa lógica, a citada balança europeia interviria sempre que um dos Estados estivesse muito superior, economicamente falando, ao outro, dessa forma estabelecendo um certo equilíbrio: “[...] quando a diferença entre os jogadores puder se tornar grande demais, para-se a partida” (Foucault, 2008a, p. 73).

Para o grupo dos fisiocratas, o que iria solucionar essas questões, segundo Foucault (2008a), é o estabelecimento de uma liberdade no comércio, um governo mínimo e uma veridicção através de um livre comércio, no qual se estabelecessem os preços justos e o bom preço: “[...] a ideia, que estará agora no centro do jogo econômico tal como e definido pelos liberais, de que na verdade o enriquecimento de um país, assim como o enriquecimento de um indivíduo, só pode se estabelecer no longo prazo e se manter por um enriquecimento mútuo” (Foucault, 2008a, p. 74). Essa nova arte de governar tinha como principal objetivo limitar o

exercício do poder de governar, mas não era uma forma de superação da razão de Estado. Na verdade, Foucault (2008a) defende que esse é um princípio para o aperfeiçoamento dessa razão, e este princípio, segundo Gadelha, referia-se ao naturalismo governamental:

[...] à produção da liberdade e ao problema da arbitragem liberal, ao passo que os instrumentos dizem à gestão dos perigos e instituição de mecanismo de seguridade, aos controles disciplinares e às políticas intervencionistas – às voltas com o problema da gestão da liberdade e suas crises (2016, p. 140).

Desse momento (fim do século XVIII) em diante, segundo Foucault (2008a) até os dias atuais, o governo se configurará como um “governo frugal”, ou seja, um governo menor ou um governo mínimo. O princípio que regulava essa nova governamentalidade era a conexão entre a razão de Estado e esse princípio regulador da verdade, a *economia*. Esse movimento de governo mínimo começou a tomar forma entre os séculos XVI e XVII, onde se interligavam as questões referentes à razão de estado e à economia política, esse local “havia sido o objeto privilegiado da vigilância e das intervenções do governo” (Foucault, 2008a, p. 42). Esse local a que Foucault se refere é o Mercado.

O Estado emerge como um sistema liberal que procura garantir o direito e a liberdade individual, ao mesmo tempo em que o capitalismo funciona pelo mercado como instrumento de livre troca de mercadorias. A razão governamental liberal investe na liberdade como meio para tornar o sujeito produtivo, com ênfase na livre produção, e a essência do mercado está na troca de mercadorias (Silva, 2018, p. 66).

O mercado a que Foucault se refere é o local amplamente conhecido como ponto de compra e venda, e o autor faz essa análise partindo do ponto de que o mercado é um local que produz verdade, vigilância e justiça. Era considerado um local de justiça, levando em consideração as normas estabelecidas para o seu funcionamento. Regulamentações como as práticas de venda, produção e o valor do produto, normalmente vinculadas ao processo de produção de tal produto. Sendo assim, uma comercialização de materiais considerada justa. Também um local de justiça distributiva, precificando os produtos alimentícios de forma que alguns dos mais pobres pudessem ter acesso. Dessa forma, o mercado possibilitaria uma

averiguação das práticas governamentais, afinal, é através da averiguação do *bom preço*, acessibilidade e oferta, que o mercado verificaria se é um governo justo ou não.

O mecanismo natural do mercado e a formação de um preço natural é que vão permitir – quando se vê, a partir deles, o que o governo faz, as medidas que ele toma, as regras que impõe – falsificar ou verificar a prática governamental. Na medida em que, através da troca, o mercado permite ligar a produção, a necessidade, a oferta, a demanda, o valor, o preço etc., ele constitui nesse sentido um lugar de verificação, quero dizer, um lugar de verificabilidade/falsificabilidade para a prática governamental (Foucault, 2008a, p. 45).

Essa questão da frugalidade do governo que então surgiu e que é averiguada pelo mercado é a emersão do *liberalismo* como racionalidade resolvendo o conflito entre a economia e a política: “[...] verificação do mercado, limitação pelo cálculo da utilidade governamental e, agora, posição da Europa como região de desenvolvimento econômico ilimitado em relação a um mercado mundial. Foi isso que chamei de liberalismo” (Foucault, 2008a, p. 83).

Devemos entender o liberalismo, então, como um princípio e um método de racionalização do exercício do governo. O que significa duas coisas. Em primeiro lugar, a aplicação do princípio de máxima economia: os maiores resultados ao menor custo. Mas isso, por si só, não constitui, de nenhuma maneira, a especificidade do liberalismo como prática. Sua especificidade consiste, em segundo lugar, em sustentar que o governo, a ação de governar a conduta dos indivíduos a partir do Estado, não pode ser um fim em si mesmo. "Maiores resultados" não se traduz em fortalecimento e crescimento do governo e do Estado. Por isso, o liberalismo distingue-se da racionalidade política da razão de Estado e da tecnologia que lhe está associada, a *Polizeiwissenschaft* (a ciência da polícia). (Castro, 2009, p. 244).

Esse liberalismo surge no século XVIII, aliando o governo e a economia, uma forma de razão de como se governar o sujeito em um novo âmbito, o âmbito de um Estado economicamente capitalista, alimentando esse novo sistema econômico no qual os sujeitos terão liberdade individual, principalmente dentro do mercado, onde acontecem as trocas e vendas de mercadorias: “[...] o princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatiza a troca de mercadorias num ambiente socioeconômico o mais livre e espontâneo possível” (Veiga-Neto, 2009, p. 39). Dessa forma, o liberalismo “[...] formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser

livre” (Foucault, 2008a, p. 87). E o enriquecimento dos Estados não se dará de forma individualizada e concorrente, mas:

[...] para que essa liberdade de mercado que deve assegurar o enriquecimento recíproco, correlativo, mais ou menos simultâneo de todos os países da Europa, para que isso possa funcionar, para que essa liberdade de mercado possa se desenrolar de acordo com um jogo que não seja de resultado nulo, é necessário também convocar em torno da Europa, e para a Europa, um mercado cada vez mais extenso e, no limite, a própria totalidade do que ser posto no mercado, no mundo (Foucault, 2008a, p. 75).

Portanto, pode-se observar o surgimento de um sistema econômico que na contemporaneidade conhece-se bem de perto. O capitalismo surgiu neste momento e permanece até a atualidade, porém sua racionalidade se configura atualmente em sua modalidade neoliberal. “O neoliberalismo surge como estratégia de reorganização do capitalismo, pelo ambiente propício da globalização desencadeado pelas inovações tecnológicas e pela abertura do mercado em escala mundial” (Silva, 2018, p. 66).

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial (Foucault, 2008a, p. 201).

Nesse ponto da discussão, percebe-se a mutação de uma racionalidade econômica e governamental. O foco da economia não estará mais na produção, consumo e trocas, estará agora na concorrência, mesmo que na racionalidade neoliberal haja a produção e o consumo, esse não é o princípio norteador: “[...] tanto no Liberalismo como no Neoliberalismo existe produção e consumo; porém, de um para outro, há uma reconfiguração no enfoque dado à arte de governar. Antes, tinha-se a troca de mercadorias, posteriormente, desloca-se para os mecanismos de concorrência” (Silva, 2018, p. 66).

[...] o liberalismo – como forma de vida inventada no século XVIII – deslocou-se para o neoliberalismo a partir de meados do século XX. A diferença mais marcante entre ambos, e que aqui nos interessa, é bem conhecida: enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição (Veiga-Neto, 2011, p. 38).

1.4 A emersão do neoliberalismo

De acordo com Veiga-Neto (2011), no neoliberalismo o que importa é a satisfação dos desejos de forma imediata, mas após serem alcançados, se transformam em novos desejos que deverão ser satisfeitos: “[...] o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (Veiga-Neto, 2009, p. 39).

[...] está bem claro que, ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo compreendê-los como modo de vida, como *ethos*, como maneira de ser e de estar no mundo (Veiga-Neto, 2011, p. 38).

Nesse momento, fez-se necessária uma contextualização sobre o neoliberalismo, e optou-se por se utilizar o texto do autor Veiga-Neto (2011) para problematizar. Veiga-Neto, influenciado pelas leituras de Bauman relacionadas à modernidade líquida, traz uma reflexão indispensável para pensar a contemporaneidade, problematizando-a, à luz da diferenciação do capitalismo liberal, em sua modalidade fabril, e o neoliberalismo empresarial.

A empresa é a catalisadora da inovação, da invenção. É justamente por isso que entre as atividades mais importantes e características da empresa, destacam-se a pesquisa e o desenvolvimento, a comunicação e o *marketing*, a concepção e o *design*. É claro que a ascendência da empresa como modelo do capitalismo contemporâneo não faz desaparecer a fábrica (Veiga-Neto, 2011, p. 40).

De acordo com o autor, as diferenças entre as fábricas e as empresas se dão em diversos aspectos, principalmente nas questões espaciais, nas quais as fábricas são dispostas em grandes prédios, com sua economia baseada em suas máquinas. Já as empresas operam de maneira diferente, nas quais o espaço é reduzido e as máquinas enormes são substituídas por equipamentos digitais. As fábricas operavam através de muitos operários, dispostos em uma hierarquia rígida, onde cada um tinha a sua função e a executava repetitivamente: “O trabalho fabril era um trabalho com um recorte bem definido no tempo e no espaço: acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho” (Veiga-Neto, 2011, p. 41). Há, com isso, uma mudança na forma pela qual o trabalho operava e na forma pela qual os poderes e o controle eram impostos aos operários.

Nas empresas, esse cenário muda muito. O número de trabalhadores é drasticamente reduzido e o regime de trabalho é bastante heterogêneo: trabalhadores formais, prestadores de serviço, terceirizados, sócios minoritários etc. Cada um parece constituir-se em um caso particular, com uma forma de contrato, cargas horárias e funções diferenciadas, dificultando organizações trabalhistas (Veiga-Neto, 2011, p. 41).

Antes, no modelo fabril, os operários, que eram muitos, eram constantemente normalizados através da vigilância, do cronômetro, dos espaços limitados, da proibição da interação entre sujeitos, das funções previamente definidas e limitadoras. Já no trabalho empresarial, a primeira diferença é a redução da quantidade de trabalhadores, e esses trabalhadores se diferem em relação aos vínculos que têm com a empresa, contratos por tempos diferentes, prestadores de serviço e terceirizados. É uma relação heterogênea com a empresa. Segundo o autor, vê-se uma mudança na forma do operário agir, agora o objetivo é que esse sujeito tenha uma postura criativa, que seja flexível e que possa ser realocado dentro das funções da fábrica.

Esta postura criativa, segundo o autor, é algo indispensável para o trabalhador desse sistema empresarial, afinal, é um trabalho imaterial⁵, é um trabalho marcado pela constante invenção e criatividade, onde o acúmulo de bens se dá pela novidade. No capitalismo liberal industrial, o modo do capital se valorizar era através da expropriação da força de trabalho, nesse

⁵ “Uma forma de trabalho que requer um uso mínimo das forças do corpo, apoiando-se sobre o uso do intelecto” (Saraiva, 2022, p. 418).

novo sistema neoliberal cognitivo, “[...] a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de ideias” (Veiga-Neto, 2011, p. 43).

O que acontece é uma mudança de ênfases. Enquanto o foco esteve sobre a troca de mercadorias, a ênfase esteve do lado da produção; quando o foco se desloca para a competição, a ênfase deixa de estar na produção de bens, passando para o consumo. O que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores pela criação de novos nichos de consumo (Veiga-Neto, 2009, p. 39).

Além dessas diferenças, há outra evidenciada pelo autor que aponta para uma mudança de comportamentos dos sujeitos, ocasionada por uma mudança de mentalidade da forma de consumo dessa nova modalidade do capitalismo:

[...] a sociedade de consumidores, em que se desenvolve o capitalismo cognitivo, é uma sociedade do acontecimento. Nela, o longo prazo já não parece fazer sentido. Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo. Na sociedade dos produtores, o principal propósito para aquisição de bens – e conseqüentemente geração e acúmulo de capital – era guardá-lo. Durabilidade e solidez era a qualidade desejável para esses bens (Veiga-Neto, 2011, p. 44).

No curso *O nascimento da biopolítica*, Foucault faz a análise do neoliberalismo através de três prismas: a abordagem alemã (Ordoliberal), a abordagem francesa e a abordagem americana para a qual a Escola de Chicago deu ênfase à teoria do Capital Humano, ao investimento sobre os sujeitos. Foucault se dedica a problematizar a questão do neoliberalismo, buscando compreendê-lo através de investimentos sobre o capital humano e a criminalidade. Segundo Hamann (2012), nessa modalidade neoliberal do capitalismo, o trabalhador não é visto como um ser que tem sua força de trabalho usurpada ou vendida a um preço injusto; mas seu salário, para os neoliberais, é resultado do gasto de seu capital-humano. Portanto, “[...] compreender o neoliberalismo ao utilizar como referência de análise sua articulação com a teoria do Capital Humano, modelo norte-americano, parece ser um modelo potente e o que mais se aproxima à produção de políticas no cenário brasileiro contemporâneo” (Silva, 2018, p. 67).

No curso *Naissance de la biopolitique*, Foucault analisou o liberalismo como racionalidade política no *Ordoliberalismo*, o liberalismo alemão de 1848 a 1962, e o neoliberalismo americano da Escola de Chicago. No primeiro caso, tratou-se de uma elaboração do liberalismo dentro de um marco institucional e jurídico que oferecesse as garantias e limitações da lei, isto é, que mantivesse a liberdade de mercado, mas sem produzir distorções sociais. No segundo caso, no entanto, encontramos um movimento oposto. O neoliberalismo busca estender a racionalidade do mercado como critério para além do domínio da economia (à família, à natalidade, à delinquência ou à política penal). (Castro, 2009, p. 244).

A ideia de capital humano, de acordo com Foucault (2008a), parte de dois pontos: os elementos inatos e os adquiridos. Quanto mais investimento ocorrer na formação de um sujeito, desde os anos iniciais – feito pela família, em relação a estudos, convívio, herança cultural – até a fase adulta, melhor posicionamento esse sujeito ocupará no quadro social, assim fortificando a individualidade e construindo a competição entre os sujeitos e fazendo com que o discurso de meritocracia se manifeste. Hamann (2012) aponta que o principal objetivo da governamentalidade em sua modalidade neoliberal é a produção de forma estratégica de condições que favoreçam a constituição de um *homo economicus*. De acordo com o autor, essa é uma forma específica de subjetividade, com fundamentos históricos no liberalismo clássico. O capital humano⁶ traz para a cena a questão da meritocracia, criando um dispositivo neoliberal para mensurar hierarquicamente qual posição cada indivíduo ocupa proporcionalmente pelo grau de capital humano acumulado.

No capital humano, o sujeito é visto como uma empresa, na qual serão investidos desde sua infância esforços para a construção de um capital maior. É uma espécie de empreendedorismo⁷ de si mesmo. “O salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano” (Foucault, 2008a, p. 311). Para melhor esclarecer a dinâmica trabalho x remuneração, pode-se usar a seguinte colocação: “[...] os trabalhadores não são mais reconhecidos como dependentes do empregador,

⁶ “Com efeito, o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política e uma ‘tecnologia de si’ muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem” (Ball, 2013, p. 145).

⁷ “A perspectiva do empreendedorismo, por influência da Teoria do Capital Humano, tem influenciado as políticas públicas educacionais bem como os programas de formação docente. Esta presença na educação se tornou marcante com a Conferência de Jontiem (1990) convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o BIRD. Esta ligação com os órgãos internacionais de financiamento é uma das características da racionalidade neoliberal. Dito de outro modo, a participação desses organismos na definição das políticas educacionais almeja a formação de mercados educativos por meio da perspectiva das competências racionais e socioemocionais” (Manfré, 2020, p. 217).

mas são moldados como empreendedores livres e autônomos, plenamente responsáveis por suas decisões supostamente racionais de investimento em si mesmos” (Hamann, 2012, p. 108).

Em suma, uma das estreitas interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (Gadelha, 2016, p. 150).

De acordo com Gadelha (2016), nessa teoria os valores econômicos são descentralizados da economia e migram para outras questões da vida em sociedade, instituindo processos e políticas de subjetivação, transformando sujeitos em indivíduos-microempresas. A economia passa a ter como objeto o comportamento humano e sua racionalidade. A cultura do empreendedorismo propaga a ideia do aprender a aprender, individualizando as práticas profissionais.

Não é a sociedade mercantil que está em jogo nessa nova arte de governar. Não é isso que se trata de reconstituir. A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanta os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, e uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial (Foucault, 2008a, p. 201).

Segundo Silva (2018), a sociedade começa a necessitar desses conjuntos de investimentos em capital humano, dessa forma se sobressalta a aprendizagem por toda a vida e, assim, surge o *Homo Oeconomicus*. “Esse *Homo Oeconomicus* constitui-se como elemento da razão governamental do Estado Moderno, estabelecida a partir do século XVIII” (Silva, 2018, p. 67).

Essa nova lógica econômica acompanha também uma nova modalidade de governamentalidade, que, segundo Gadelha (2016), irá investir sobre os corpos, suas capacitações, formações educacionais e profissionais, garantindo o aumento da produtividade para as empresas e para os trabalhadores, buscando estrategicamente programar as atividades e comportamentos dos indivíduos. De acordo com Gadelha (2016), os indivíduos e a população têm sido cada vez mais induzidos pelas tecnologias e mecanismos de governos, que têm transformado a sua formação, onde o progresso da formação é visto como um acúmulo de

pontos, percebidos como um índice de produtividade. Esses sujeitos são avaliados por meio do auto investimento feito em suas próprias formações para se valorizarem como microempresas.

[...] o liberalismo situa o “homem econômico” como um “homem de troca”, o neoliberalismo se esforça em assegurar que os indivíduos são obrigados a assumir valores baseados no mercado em todos os seus julgamentos e práticas para reunir quantidade suficiente de “capital humano” e assim tornarem-se “empreendedores de si” (Hamann, 2012, p. 101).

Dessa forma, ao tornar-se responsável por si mesmo, empreendedor de si mesmo, o *homo economicus* é responsável pelas suas escolhas, um sujeito autônomo, que depende do próprio esforço e da própria razão, ou seja, é posto sob sua responsabilidade o investimento em seu capital humano, que resultará em sucesso ou fracasso. Dessa forma, “Aqueles que fracassarem em prosperar sob tais condições sociais não podem culpar ninguém nem coisa alguma além de si mesmos” (Hamann, 2012, p. 101).

Hamann (2012) propõe uma problematização pertinente para compreender esse neoliberalismo na contemporaneidade. Essa responsabilização pelo sucesso ou fracasso atinge a todos e em todos os sentidos da existência. Como na saúde, o autor expõe que em muito é reforçado essas ideias. O sujeito empresa, ou o empreendedor de si, é responsável pela sua saúde, afinal cabe a ele bons hábitos como exercícios físicos e boa alimentação, e a ele sempre serão impostos reforços e incentivos para tal, e o sucesso ou fracasso de tal investimento será resultado de seu próprio investimento. O autor expõe que o que antes era responsabilidade de uma governamentalidade soberana sobre os comportamentos do sujeito passa a ser responsabilidade do próprio sujeito nessa nova governamentalidade neoliberal, onde o foco seria um governo mínimo.

As consequências de tais discursos são nítidas e o autor expõe algumas:

O recente colapso do mercado imobiliário nos Estados Unidos, os custos crescentes de combustível e alimentação e os recordes de crescimento da taxa de desemprego talvez ilustrem não a falência do que tem sido chamado de “sociedade da propriedade”, mas seu sucesso na institucionalização de um princípio moralizador de punir aqueles que não acumularam “capital humano” suficiente (Hamann, 2012, p. 105).

Essa exposição do autor demonstra que os objetivos de reverter e/ou transferir para o sujeito a responsabilidade de seus fracassos tem dado certo, e que no fundo este é o objetivo dessa estratégia neoliberal de investir em todos os aspectos da vida dos sujeitos os valores do mercado.

Em face dos pontos apresentados até aqui, pretende-se aprofundar neste momento um dos poderes expostos no item “1.1 O governo e os poderes”, aquele que é responsável e atua sobre a vida, mas não a confisca. Um poder que produz forças, que age sobre o corpo da população, promovendo a gestão, a multiplicação e o controle da população. Um poder que tem por objetivo o controle do corpo como máquina, adestrando-o, explorando suas aptidões, e agindo também sobre o corpo-espécie, tal como: a proliferação; a mortalidade; a longevidade. Esse poder que intervém sobre a racionalização da existência humana e que foi indispensável para o surgimento do capitalismo. A esse poder Foucault chamou de *Biopoder*.

1.5 O biopoder e o surgimento da biopolítica

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político (Foucault, 1999, p. 133).

No último capítulo do livro *História da sexualidade - A vontade de saber*, Foucault traz à discussão a biopolítica, relacionando o poder soberano e o refinamento do poder para uma nova prática, o biopoder.

O referido poder soberano é o poder do fazer morrer ou deixar viver, mas segundo Foucault, ele não é exercido de qualquer forma e incondicionalmente, afinal o soberano exerce tal direito quando se encontra exposto à necessidade de exigir tal direito. O soberano, quando ameaçado por inimigos externos, exige que seus súditos ajudem na defesa do Estado, dessa forma seria um exercício indireto de exigir a vida e a morte do sujeito. Outra forma que Foucault também cita é a do castigo. Quando o súdito infringe as leis do soberano, é direito do rei exigir a morte de tal súdito. “O soberano só exerce, no caso, seu direito sobre a vida, exercendo seu direito de matar ou contendo-o; só marca seu poder sobre a vida pela morte que tem condições de exigir” (Foucault, 1999, p. 127).

Quando se vai um pouco mais além e, se vocês quiserem, até o paradoxo, isto quer dizer no fundo que, em relação ao poder, o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o súdito tem direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto. Em todo caso, a vida e a morte dos súditos só se tornam direitos pelo efeito da vontade soberana (Foucault, 2005, p. 286).

Tal como o poder soberano, o biopoder atua sobre a vida, porém não se centra no confisco da vida, no direito de tirar a vida. A partir do século XVII, no Ocidente houve uma transformação bem profunda desses mecanismos de poder. Esse direito de tomar a vida, esse confisco não é mais a forma principal do poder, somente uma pequena fração, existem outros mecanismos como controle, vigilância, disciplina e organização da população, ou seja, vê-se surgir uma nova forma de o poder operar: “[...] um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (Foucault, 1999, p.127). Esse tipo de poder age sobre a gestão do corpo da população, juntamente com as instituições disciplinares e, por conseguinte, o poder disciplinar.

[...] o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida a se ordenar em função de seus reclamos. Essa morte, que se fundamentava no direito do soberano se defender ou pedir que o defendessem, vai aparecer como o simples reverso do direito do corpo social de garantir sua própria vida, mantê-la ou desenvolvê-la. Contudo, jamais as guerras foram tão sangrentas como a partir do século XIX e nunca, guardadas as proporções, os regimes haviam, até então, praticado tais holocaustos em suas próprias populações (Foucault, 1999, p. 128).

O poder soberano da morte se apresenta agora apenas como um complemento do poder que será exercido amplamente sobre a vida, promovendo a gestão, a multiplicação, a regulação e o controle do conjunto que é a população: “As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver” (Foucault, 1999, p. 128).

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania - fazer morrer ou deixar viver - com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, perpassá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer (Foucault, 2005, p. 287).

A problemática de Foucault traz uma reflexão que seria indispensável para pensar a atualidade, os avanços da tecnologia e os investimentos sobre a qualidade de vida das populações, a saber que:

[...] quanto mais a tecnologia das guerras voltou-se para a destruição exaustiva, tanto mais as decisões que as iniciam e as encerram se ordenaram em função da questão nua e crua da sobrevivência. A situação atômica se encontra hoje no ponto de chegada desse processo: o poder de expor uma população à morte geral é o inverso do poder de garantir a outra sua permanência em vida (Foucault, 1999, p. 128).

Ainda de acordo com este estudo do autor, agora sobre a pena de morte, o direito do soberano de tirar a vida começou a ser menos recorrido, visto que nessa nova modalidade de poder procurava-se garantir a vida, e a pena de morte seria uma contradição ao princípio deste poder. Dessa forma, a pena de morte só seria empregada na sociedade para aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros sujeitos. “Pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um poder de causar a vida ou devolver à morte” (Foucault, 1999, p. 129).

Este poder sobre a vida se desenvolveu a partir de dois polos que são convergentes: o primeiro que foi formado, centrou-se no corpo como máquina, “no seu adestramento, na amplidão de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na integração em sistemas de controles eficazes e econômicos” (Foucault, 1999, p.130). Ou seja, uma política que atinge o corpo humano. O segundo polo se desenvolveu na segunda metade do século XVIII, o “corpo-espécie”, os corpos que sustentam os processos biológicos: “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que pode fazê-los variar” (Foucault, 1999, p. 130).

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo (Foucault, 1999, p. 130).

De acordo com Rabinow e Rose (2006), a partir do século XIX os dois polos de intervenção do biopoder – a população e os sujeitos – são interligados e entram no foco de atenção dos poderes políticos, para os quais “[...] o conceito de ‘biopoder’ serve para trazer à

tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana” (p. 28).

Segundo Foucault (1999), o biopoder foi um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo. O capitalismo recorreu aos elementos derivativos do biopoder, no nível dos processos econômicos, para emergir. Afinal, o uso de tais elementos possibilita aferir questões sobre o corpo espécie da população, sobre a vida e suas riquezas e assim pode-se ajustar a população aos processos econômicos. Ou seja, tem-se um poder, exercido pelo Estado, porém também por instituições privadas, gerindo as coletividades. Esta gestão atinge também a individualidade dos sujeitos, inserindo-os no já referido jogo econômico, regulando sua maximização, instigando a participando na competição entre sujeitos que tanto movimenta a economia.

[...] foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar; se o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de bio-política, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades). (Foucault, 1999, p. 131).

Esta gestão leva à normalização dos corpos, a qual por meio da disciplina busca trazer os corpos que desviam do comportamento que é esperado para dentro da norma. Ou seja, junto com o poder disciplinar, a biopolítica irá intervir para que os sujeitos que não se adequem às normas, possam se adequar.

[...] o ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do bio-poder com suas formas e procedimentos múltiplos. O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento (Foucault, 1999, p. 132).

Derivando-se das novas técnicas, instituições e práticas do poder, tem-se uma nova forma de política, baseada na maximização da vida. Segundo Foucault, pode ser utopia, mas é uma gestão direcionada não por uma lei que julga e confisca, mas por uma lei que tem a função de maximização da vida.

No tocante à essa condução dos sujeitos através dos aspectos que dizem respeito às questões sobre suas vidas, pretende-se abordar um dispositivo legal que normaliza e conduz a

formação dos profissionais da educação, mais especificamente dos docentes: a Resolução nº 2/2019, que estabelece uma base nacional comum para a formação inicial de professores, ou seja, um documento, uma governamentalidade da formação inicial, conduzindo os sujeitos e delimitando aquilo que deve ou não fazer parte de sua formação inicial. Uma condução com viés mercadológico, com viés neoliberal, que tira o foco da formação crítica do sujeito e põe no seu lugar a formação inicial centralizada na prática e na competição.

Segundo Foucault (1999), deve-se falar de biopolítica quando se pretende denominar os mecanismos e os cálculos explícitos das questões sobre a vida humana: “O homem, durante milênios permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (p. 133). Mas essa política de vida tem consequências, e o autor aponta como uma das consequências a importância crescente assumida pela atuação da norma, como a arma, ou seja, o poder da lei é a morte. Aquele que transgredir a lei e que pôr em risco outros sujeitos, o último recurso e ameaça absoluta, para esse sujeito, seria a morte: “A lei sempre se fere ao gládio. Mas um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (Foucault, 1999, p. 134).

A partir desse momento, para a lei não é interessante pôr a morte em função da soberania, mas gerenciar os vivos, hierarquizá-los de acordo com o valor e a utilidade. Por meio do poder disciplinar, a biopolítica irá avaliar, medir e hierarquizar os sujeitos.

Não quero dizer que a lei se apague ou que as instituições de justiça tendam a desaparecer; mas que a lei funciona cada vez mais como norma, e que a instituição judiciária se integra cada vez mais num contínuo de aparelhos (médicos, administrativos etc.) cujas funções são sobretudo reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida (Foucault, 1999, p. 134).

1.6 O biopoder na contemporaneidade

Foucault, em obras como *Vigiar e punir* e nas aulas como *Segurança, território e população*, tratou de um tema que aqui é indispensável para problematizar o biopoder, principalmente na contemporaneidade e em relação à educação. Nesse caso, o conceito tratado é a disciplina, ou melhor, a *sociedade disciplinar*: “Vale lembrar que seu principal lugar de investigação era histórico. Foucault estudou a emergência de formas de poder no século XVIII,

sua transformação no século XIX, e em alguma – limitada – medida um exame das formas que tomaram forma no fim do século XIX” (Rabinow; Rose, 2006, p. 38).

Como anteriormente citado, um dos poderes que Foucault evidenciou em suas obras foi o poder disciplinar, o qual agia sobre os sujeitos mediante dispositivos que operariam os comportamentos dos sujeitos para normalizá-los.

Michel Foucault caracterizou as “sociedades disciplinares” como aquelas nas quais o controle da inclusão e da exclusão era acompanhado por um conjunto de instituições disciplinares espalhados pelo campo social: asilos, fábricas, escolas, hospitais, universidades etc., cada uma buscando implantar um modo de conduta no corpo e sua alma correlata (Rabinow; Rose, 2006, p. 30).

Esse poder que normaliza os sujeitos, que controla questões sobre a vida desse corpo-espécie e do corpo-população, é chamado de biopoder e opera junto ao poder disciplinar sobre as populações, buscando geri-las. Tal como citado, as escolas têm o grande papel de normalizar os sujeitos, e funcionará com certa semelhança aos asilos, os hospitais, os manicômios, transmitindo e impondo um comportamento que será o desejado pelo Estado, por grandes instituições e nesse caso pelo mercado de trabalho. Ou seja, esses poderes estão a serviço da produção do trabalhador desejável e em função da economia. De acordo com Rabinow e Rose, esse poder biopolítico passa a ser exercido em função das corporações multi e transnacionais, que a partir das últimas sete décadas têm escolhido territórios e, com isso, populações para “direcionar”:

Desde o fim da Segunda Guerra – e tomando aqui apenas o exemplo da saúde – uma variedade de agências poderosas dentro dos Estados e uma gama de corpos transnacionais adquiriram uma nova importância. Desse modo, temos uma série de comissões de bioética, agências reguladoras e organizações profissionais: todo um ‘complexo bioético’ no qual o poder dos agentes médicos para ‘deixar morrer’ no fim da vida, no início da vida ou em reprodução são simultaneamente acompanhados pela tecnologia médica e regulados por outras autoridades como nunca antes (2006, p. 37).

A partir dessas exposições, pode-se perceber a biopolítica como um conjunto de estratégias de controle e condução dos sujeitos para assim fortificar questões econômicas, reforçando pontos já expostos como: a competição dos sujeitos, o capital humano e o empreendedorismo de si. Mas estes temas são de forma bem ampla aprofundados, problematizados.

Rabinow e Rose apontam que é um erro projetar as análises de Foucault e utilizá-las como um guia para investigar a contemporaneidade. Mas, no presente texto pretende-se relacionar tais pontos da governamentalidade biopolítica à Educação e, com isso, problematizar os controles exercidos pelo Estado sobre a formação docente através dos documentos normativos, que legislam sobre os cursos de formação de professores, partindo do entendimento de que esses sujeitos são aqueles que atuam de forma direta no dispositivo disciplinar, mais especificamente, na escola. E tais pontos não são ultrapassados, pois o poder disciplinar e o biopoder continuam operando em diversas questões sobre a vida e sobre o comportamento dos homens, sempre sujeitando-os.

Mais de um quarto de século depois da introdução deste conceito, no limiar de nosso “século biológico”, este campo contestado de problemas e estratégias está mais crucial e enigmático do que nunca. Contudo, surpreendentemente poucos trabalhos têm sido feitos para desenvolver as sugestões esboçadas por Foucault em uma rede de ferramentas operacionais para a pesquisa crítica (Rabinow; Rose, 2006, p. 29).

2. GOVERNAMENTALIZAÇÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO

Com a discussão do capítulo anterior, fez-se uma análise da genealogia do poder de Michel Foucault e buscou-se compreender as “fases” do poder, principalmente do poder disciplinar e do biopoder, para assim contextualizar a discussão da biopolítica, seu surgimento e seus impactos na contemporaneidade, fornecendo fundamentação teórica para adentrar a discussão do presente capítulo.

Este capítulo tem o objetivo de abordar o problema da governamentalidade das condutas, a partir dos documentos, até a avaliação como dispositivo prático. Primeiro pretende-se problematizar a questão da biopolítica e da governamentalidade presentes nos cursos de formação de professores por meio da análise dos documentos normativos da Educação apontados no início do trabalho, principalmente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação inicial) proposta na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Depois, pretende-se abordar a ação da governamentalidade na educação por meio da culpabilização dos professores quanto aos resultados obtidos nas avaliações de sistema⁸, afinal, a avaliação é um dispositivo⁹ de governamentalidade da conduta docente fundamentado nas práticas e discursos neoliberalista. Mas, diferente dos documentos normativos, a avaliação atua em outro âmbito da formação e da prática.

Inicia-se esta empreitada com a abordagem da condução da conduta dos sujeitos professores mediante os discursos neoliberais de performance, posteriormente passando para a

⁸ Composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), pela PROVA BRASIL, e pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

⁹ “Para sermos exaustivos, podemos delimitar a noção foucaultiana de dispositivo como se segue: 1) 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. 2) O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Por exemplo, o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade. 3) Trata-se de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função estratégica. Por exemplo, a reabsorção de uma massa de população flutuante que era excessiva para uma economia mercantilista. Tal imperativo estratégico serviu como a matriz de um dispositivo que se converteu pouco a pouco no controle-sujeição da loucura, da doença mental, da neurose. 4) Além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese. A esse respeito, Foucault distingue dois momentos essenciais. Um primeiro momento do predomínio do objetivo estratégico; um segundo momento, a constituição do dispositivo propriamente dito. 5) O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste. Por outro lado, encontramos também um processo de perpétuo preenchimento (*remplissement*) estratégico” (Castro, 2009, p. 124).

discussão da normalização dos cursos de formação de professores com ênfase nos já citados documentos normativos, prioritariamente a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

2.1 Aspectos da governamentalização neoliberal da educação

Os países da América Latina, ao longo da década de 1970, estavam em déficit econômico, e o papel do Estado passava por redefinições, acarretando uma crise do Estado Keynesiano (conhecido também como Welfare State ou Estado de Bem-Estar Social). Essa crise começa a colocar em questão o intervencionismo estatal defendido pelo keynesianismo, favorecendo a retomada das ideias neoliberais (Rodrigues, 2016, p. 32).

Essa nova forma de encarar a economia e o capital deriva das crises decorrentes do pós Segunda Guerra, segundo Wonsik (2013), uma mentalidade neoliberal que busca redefinir as condições de trabalho e o envolvimento do Estado nesse processo. De acordo com Rodrigues (2016), no Brasil, a partir dos anos 1990, o Estado tem se preocupado em ofertar um serviço público mais eficiente, encarando o termo “eficiência” como um serviço ofertado por um menor custo, assumindo, assim, uma postura econômica neoliberal da qual nem mesmo a educação pôde escapar.

[...] a redefinição do papel do Estado implicou em modificações nas relações de trabalho tanto do setor público como no setor privado. Em linhas gerais, é fato que essas modificações, ao restringirem os direitos sociais e coletivos dos trabalhadores, mostraram a primazia pelos interesses capitalistas. Assim, a inserção da perspectiva neoliberal, apresentada pelos setores dirigentes como alternativa para a modernização do Estado, representaria uma reformulação na gestão do desenvolvimento capitalista (Wonsik, 2013, p. 144).

Segundo a autora, o Brasil, acompanhando as políticas mundiais, aderiu ao Estado máximo para o capital e o mínimo para o social. De acordo com Souza e Faria (2004), ao longo das décadas de 1980 e 1990, no contexto das reformas e da descentralização da educação, os países latino-americanos investiram grandemente nas reformas de seus sistemas de ensino, buscando atender ao processo de globalização e à difusão das ideias neoliberais de reestruturação produtiva. Afinal, no contexto brasileiro pós ditadura militar os índices

educacionais eram negativos e amplamente difundidos, e essa era uma iniciativa de tentar sanar esse déficit através de uma nova perspectiva emergente. Ou seja, a partir dos anos 1990, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, diversos aspectos públicos dos países menos desenvolvidos passaram a seguir as lógicas econômicas neoliberais, e os índices referentes às suas instituições públicas passaram a ser divulgados em uma forma de “prestação de contas” às instituições internacionais, com o objetivo de “otimizar os recursos investidos pelo Estado”.

[...] a otimização de recursos significa criar condições para uma maior eficiência e, em consequência, maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos pelo Estado, presumindo, ainda, maior envolvimento direto do poder local na captação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas e, a um só tempo, o acompanhamento dessas ações pelo setor público (Souza; Faria, 2004, p. 927).

Nos anos de 1990, no tocante às relações internacionais, formou-se a ideia de que o Estado, principalmente aqueles países mais periféricos, tinha que focar sua atuação em relações exteriores e na regulação financeira “com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais” (Souza; Faria, 2004, p. 927). De acordo com Nascimento Junior (2022), foi no governo de Collor de Melo (1990 a 1992) que o capital teve liberdade no mercado atendendo às demandas das instituições internacionais e à globalização da economia.

Os ajustes neoliberais, ainda que timidamente, iniciaram durante o governo Collor de Melo, prosseguiram com Itamar Franco, se consolidaram abertamente nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff (Wonsik, 2013, p. 143).

A autora ainda completa expondo que os dois últimos governos citados serviram para manter os pilares desse modelo econômico capitalista neoliberal, mas devido ao período em que a autora faz as suas críticas, torna-se necessário aqui complementar sua ideia, expondo que mesmo depois disso essa modalidade de governamentalidade tem vigorado, governo após governo, de forma mais voraz.

[...] a aproximação do governo brasileiro junto às premissas neoliberais se traduziu, por exemplo, no processo de privatização das empresas estatais, na transferência significativa das atividades sociais para a iniciativa privada, na inserção do pensamento gerencialista do setor privado no serviço público, na modificação das leis do trabalho, entre outros. Em termos gerais, o redimensionamento das ações do Estado fez parte de um conjunto de intencionalidades que beneficiaram, em última instância, o capital (Wonsik, 2013, p. 144).

Segundo Nascimento Junior (2022), naquele momento, no país, esse cenário sinalizava uma crise de acumulação de capital no estado desenvolvimentista, portanto houve um movimento de redução de gastos com políticas sociais, diminuição dos cargos públicos, reformulações dos direitos trabalhistas etc. Foi uma retirada da economia da gerência estatal do país e a consolidação de um mercado livre. De acordo com o referido autor, esse movimento gerou um fortalecimento do empresariado em detrimento da participação do Estado nas questões econômicas do país. Essa foi a porta de entrada do neoliberalismo e o que possibilitou o seu crescimento, tratando tudo quanto fosse possível em termos de mercado.

[...] o crescimento do empresariamento como forma de política de mercado organiza toda uma nova dinâmica social, na qual a competição pela busca de maior lucro torna os serviços em sociedade submissos às ordens do mercado, em que o trabalho, o aperfeiçoamento do sistema de produção e a competição entre as empresas ditam as normas de como as sociedades se organizarão (Nascimento Junior, 2022, p. 77).

Portanto, o objetivo dos referidos governos tem sido pôr o Brasil no jogo econômico globalizado. Principalmente após Fernando Henrique Cardoso (1995).

Nessa perspectiva, seu projeto de governo, apresentado em 1995, defendia a estabilidade econômica e a abertura do país ao livre mercado como fatores de desenvolvimento e de justiça social, bem como atribuía à educação o poder de promover o desenvolvimento da economia e da plena cidadania” (Wonsik, 2013, p. 144).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a política interna era fortificada pelas privatizações, que tinha por objetivo superar o problema da dívida externa e da crescente inflação, de acordo com Nascimento Junior (2022), houve um crescente incentivo à liberação

econômica do mercado internacional, como estratégia de reduzir os juros das dívidas internacionais que foram geradas no governo anterior

A política econômica neoliberal no governo FHC reforçou as práticas de defesa do capital, o fortalecimento de grupos empresariais e comerciais do país, alinhados aos interesses de fortalecimento da burguesia local, para o crescimento das práticas de consumo dessa nova sociedade neoliberal. A privatização, a abertura comercial internacional e o estado mínimo foram práticas de consolidação do neoliberalismo nos dois mandatos de FHC (Nascimento Junior, 2022, p. 76).

De acordo com Nascimento Junior (2022) Essas reformas governamentais para a ascensão do neoliberalismo no Brasil continuaram nos seguintes governos, com isso o neoliberalismo se tornou a prática econômica do país. Nesse ponto, o autor concorda com Wonsik (2013), apontando que todos os governos após o FHC trouxeram suas características próprias, objetivos, planejamentos e medidas diferentes de lidar com a política. “O mercado tornou-se a prioridade a ser mantida e fortificada, acima de qualquer outra questão em sociedade” (Nascimento Junior, 2022, p. 77). Nessa lógica de mercado, de acordo com o autor, e com a globalização dos mercados, a servidão do trabalhador e a discurso da competitividade como forma de crescimento econômico geraram problemas para as sociedades “mais carentes”, portanto para o Brasil.

Em detrimento de uma política de proteção ao mercado, o neoliberalismo executa uma superação constante de crises em seu próprio mecanismo de existência: o que importa é a busca pelo desenvolvimento constante do capital pelo trabalho dos seres humanos. Não importam os problemas enfrentados pela sociedade, os não direitos básicos aos trabalhadores, o crescimento da fome e da pobreza, ou a desigualdade social, que aumenta a miséria para o crescimento financeiro de uma parte pequena da população brasileira (Nascimento Junior, 2022, p. 78).

Já no campo da Educação, além desses pontos elencados, a condução das condutas se deu através dos dispositivos. A Educação é conduzida e normalizada pelos documentos normativos. E a partir desse ponto, de acordo Nascimento Junior (2022), a Educação Básica se tornou responsável pela formação de trabalhadores, com o intuito de fornecer maior acesso e

aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências¹⁰, suprindo assim as demandas do mercado gradativamente mais globalizado: “O avanço das políticas neoliberais no Brasil e a inserção do pensamento empresarial na dinâmica educacional, em relação à sua organização e objetivos durante o processo de aprendizagem, direciona à produção de novos trabalhadores aptos às demandas das empresas” (Nascimento Junior, 2022, p. 82).

Nesse contexto surge um documento que norteará a Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 17 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), a qual está formada por 92 artigos que definem as diretrizes e as bases da Educação, organizando o sistema educacional do país, fundamentada na Constituição Federal: “§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (Brasil, 1996, s/p.). Este documento normaliza a Educação em seus aspectos administrativos, curriculares, períodos de cursos, abrangendo todos os níveis da Educação, desde a infantil até o Ensino Superior, distribuindo a responsabilidade dessa formação aos municípios, distrito federal, estados e à União.

A LDB organiza a Educação em níveis, sendo o primeiro nível a Educação Básica, a qual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e o segundo, o Ensino Superior.

As políticas educacionais, especialmente a partir dos anos de 1990, são orientadas para atender às exigências estabelecidas pela globalização da economia. Com isso, passam a determinar uma maior produtividade e eficiência dos trabalhadores. A governamentalidade neoliberal busca convencer a escola e seus profissionais de que as mudanças necessárias para uma maior eficiência e qualidade da educação não implicam aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação. A recomendação do Banco Mundial (1996) é aumentar a eficiência da despesa pública em educação (Rodrigues, 2016, p. 34).

A partir dessa modalidade neoliberal de reforma da Educação, de acordo com Rodrigues (2016), começa a emergir discursos que destinam à Educação a tarefa de preparar os sujeitos para o mercado e com isso a ampliação da escolaridade obrigatória, propostas

¹⁰ “[...] na atualidade, o referido conceito surge numa perspectiva socioemocional demandando a formação de um conjunto de habilidades e procedimentos necessários para o indivíduo sobreviver no contexto do chamado empreendedorismo” (Manfré, 2020, p. 212). De acordo com o autor, a formação permeada pelas habilidades e competências socioemocionais atendem a um viés mercadológico neoliberal priorizando a formação dos sujeitos de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

curriculares unificadas, desconsiderando as características de cada grupo e a avaliação constante da qualidade educacional, operando através de um mecanismo comparativo entre escolas, docentes e discentes. Segundo a autora, com esse mecanismo cresce também o investimento em capital humano e a competição entre os sujeitos.

Como já citado, as avaliações – dispositivos práticos de governo das condutas – podem ser encaradas como instrumentos de formulação de novos discursos, afinal, através dos resultados, os professores normalmente são responsabilizados pelos baixos índices dos educandos e são vítimas de tais discursos, também as instituições de ensino superior que formam professores, já que se atrelam essas notas à falta de formação docente. Porém, a formação docente e o investimento em recursos e infraestrutura na Educação não são vistos como prioridade nos recursos orçamentários dos governos (Rodrigues, 2016).

Segundo Nascimento Junior (2022), a LDB não foi a primeira a citar a criação de uma base nacional comum¹¹, mas foi quem estipulou que os currículos escolares devem ter uma base nacional comum, portanto, ela foi a responsável pela criação dessa política educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por objetivo normalizar os currículos do sistema de ensino nacional, em todas as modalidades de ensino já citadas, tanto no setor público quanto no privado. Este documento foi discutido durante os anos de 2015 e 2016, foi homologado em 2017 e tinha como prazo a implementação até o ano de 2021.

A BNCC define um conjunto de habilidades, conhecimentos e competências em todas as áreas de conhecimento que deve ser desenvolvido pelos alunos na Educação Básica. Segundo o documento, o objetivo central “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7).

De acordo com Nascimento Junior (2022), um dos problemas desse documento é a questão das habilidades e competências, pois se aproxima de uma visão empresarial, de mercado. Segundo Manfré (2020), na sociedade neoliberal toma-se por objetivo central a formação dos sujeitos centrada no capital humano. Esta formação é permeada por competências e habilidades e com isso atende-se às demandas do mundo do trabalho. O objetivo é a formação

¹¹ “Art. 210. 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, p. 124).
“Art. 26. “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996, s/p.).

de um sujeito “competitivo, com capacidade de aprender a aprender constantemente, e mais, com capacidade de aprender a empreender” (Manfré, 2020, p. 214). Esse sujeito competitivo, com capacidade de uma constante aprendizagem e capacitação, capaz de aprender a aprender, foi chamado por Ball de aprendiz: “O aprendiz ao longo da vida também faz sentido quando o novo eu aprendente, adaptável e flexível é realocado em um mundo social pós-tradicional, fraturado pelas restrições de classe e de comunidade, para tornar-se um projeto a ser realizado por si mesmo” (2013, p. 146). Ao se tratar dos documentos normativos e da formação desse sujeito “aprendiz”, esse sujeito empreendedor de si mesmo, deve-se pensar com cautela, afinal essa normalização não é a única barreira que se encontra numa base nacional comum, outro ponto tratado é a questão de que não se pode utilizar somente um prisma para observar a realidade no Brasil, haja vista que há no país muita heterogeneidade. Não podemos englobar toda uma nação com território tão vasto como o Brasil e tantos povos com suas particularidades nas mesmas exigências, nas mesmas normalizações. Ao desrespeitar as diferenças, percebe-se que a preocupação de tais dispositivos normativos é, de acordo com Ball (2013), formular políticas sociais para as demandas de flexibilidade do mercado de trabalho e da empregabilidade, ou seja, ações para atender ao dispositivo de competitividade.

Em nosso entendimento, não há problema algum em relacionar as competências à Educação, uma vez que a articulação histórica da educação ao trabalho já foi expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). O problema é quando os princípios básicos para uma formação integral são deslocados para a aquisição de necessidades técnicas que o mercado global impõe aos processos formativos escolares (Manfré, 2020, p. 214).

A governamentalização que conduz a educação, a tem tornado cada vez mais centrada no viés mercadológico neoliberal. Esta condução de condutas determina ao sujeito o papel de empreendedor de si, segundo o qual ele é responsável pelas suas vitórias e suas derrotas. Cabe a ele ampliar suas habilidades e competências para estar bem colocado no jogo econômico do mercado de trabalho. Ou seja, é uma biopolítica que tornará o sujeito cada vez mais competitivo e comprometido com essa ideia de “sucesso” vendida pelo capital neoliberal.

O novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar (Ball, 2013, p. 147).

Nesse sentido, os documentos normativos demonstram estar bem empenhados ao difundir os ideais mercadológicos através do dispositivo escolar. Nesse discurso, de acordo com Manfré (2020), tudo precisa ser otimizado, como o tempo, a formação e a aquisição de competências. O autor se referia à Educação Básica em relação à BNCC e à implementação dos discursos neoliberais na educação, mas tal ponto é essencial para pensarmos o contexto da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, afinal tal documento alinha a formação de professores à BNCC e a esses ideais neoliberais. Portanto, em relação à “otimização” do tempo, da formação e da aquisição de competências, a formação de professores não está isenta. Nisso, a formação de professores se volta principalmente para a prática profissional, de forma cada vez mais aligeirada e precarizada, com a desconstrução da formação crítica e a ênfase em uma formação tecnicista voltada ao aprender a aprender.

Não é por acaso que os adeptos do empresariado educacional brasileiro sugerem que o trabalhador, como indivíduo ativo economicamente, incorpore a faceta do empresário de si mesmo, do self made man, uma vez que cabe a ele gerir sua produção laboral, desenvolvendo a máxima produtividade de forma eficiente e lucrativa. Essa maneira de estabelecer transações entre os indivíduos de consumo remonta à configuração de homo oeconomicus, um dispositivo de poder que exerce um domínio sobre o indivíduo (Manfré, 2020, p. 218).

Com isso, a responsabilidade pelo sucesso recai sobre os sujeitos desde o início do seu processo de formação, vindo de encontro com o que o Foucault (2008b) expõe sobre o capital humano, e isso corrobora o argumento da responsabilização pelo fracasso do sujeito, e aqui, no caso, do sujeito professor.

Existe simultaneamente uma perda de laços sociais e um crescente sentimento de isolamento. Como Bauman coloca, a identidade humana está sendo transformada de um “dado” para uma “tarefa”. O indivíduo é responsável por executar essa tarefa e por lidar com seus efeitos colaterais (Ball, 2013, p. 147).

O ponto a ser tratado no próximo item relaciona a ideia da biopolítica na formação com a ideia de que o neoliberalismo, através do dispositivo prático da avaliação de larga escala, conduz a prática docente mediante os índices alcançados e, a partir da divulgação de tais dados, destina a responsabilidade pela falha na educação aos próprios professores.

2.2 Neoliberalismo, performance e responsabilização

“O neoliberalismo promove o sonho de que todos possuem a mesma oportunidade de crescimento, de modo autônomo, livre e democrático na sociedade; todos teriam acesso ao progresso educacional, profissional e financeiro” (Nascimento Junior, 2022, p. 78).

De acordo com o autor, nos anos 1950 e 1960 a educação no Brasil era vista como um investimento para a população, afinal, após a formação, o mercado ofereceria empregos, visando ao crescimento do próprio mercado e da economia. Mas, com as crescentes crises econômicas sofridas pelo país naquele período e a constante transformação do mercado neoliberal, foi imposta à educação a exigência de uma nova postura, a de “formar a população para a aquisição de competências e habilidades, pois somente assim os mais qualificados conseguiriam, por meio da competição do mercado de trabalho, as melhores oportunidades de emprego e de crescimento econômico” (Nascimento Junior, 2022, p. 79).

No final dos anos 1980 e 1990 no Brasil, a educação sofreu a interferência de documentos internacionais provenientes de instituições internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outros, com propostas para a economia com a educação brasileira (Nascimento Junior, 2022, p. 80).

Por meio dessas investidas governamentais de cunho neoliberal, a Educação é impregnada por uma governamentalidade que a controla não pela vigilância, mas mediante discursos que colocam questões referentes ao mercado para funcionar: “Somada ao mercado e à capacidade de gestão, a performatividade é um dos elementos fundamentais da reforma do Estado. Trata-se de uma tecnologia que se serve de comparações como meio de controle” (Rodrigues, 2016, p. 43). Segundo a autora, esse controle se dá através de um mecanismo do medo provocado nos sujeitos envolvidos com a educação, promovendo uma neurose devido à prestação de contas e à responsabilização dos índices elencados pelas avaliações dos sistemas de ensino: “Para controlar os gastos públicos em educação e o trabalho docente, utiliza-se a publicação de informação e a construção de indicadores como mecanismos para comparar as

instituições e os profissionais” (2016, p. 43). Dessa forma, tal tendência que ocorre no Brasil, assim como em outros países do mundo, de responsabilizar os professores pelos baixos rendimentos apenas se perpetua, desconsiderando, ou levando pouco em conta, outras questões como os recursos investidos na qualidade da formação de discentes e docentes.

A governamentalidade neoliberal que orientou as reformas educacionais dos anos 1990, com continuidade na primeira década de 2000, adotou a avaliação como um dos eixos de suas políticas. O Banco Mundial (1996) incentiva a utilização de indicadores de desempenho e eficácia da educação financiada com recursos públicos (Rodrigues, 2016, p. 43).

Com o intuito de atender a essas sugestões, surgem as *Avaliações de Sistema*, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado 1998; a Prova Brasil, criada em 2005, e o dispositivo indicador Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007: “Essa reforma ocorreu nos moldes do Banco Mundial (BIRD), com o argumento de que as mudanças eram necessárias e trariam benefícios para a qualidade de vida dos que mais necessitavam” (Rodrigues, 2016, p. 49). Estas avaliações serviram à governamentalidade como dispositivo prático para mensurar o “rendimento” do ensino e da aprendizagem, e com isso tomar atitudes de biopolítica referentes aos índices constatados por esses processos de avaliação, assim conduzindo a conduta dos sujeitos docentes por meio dos documentos normativos, culpabilizando o docente pelo baixo rendimento escolar.

“A avaliação é um processo de normatização que leva os indivíduos a adaptar-se aos critérios de desempenho e qualidade, a respeitar novos procedimentos que com frequência são tão formais quanto as regras burocráticas clássicas” (Dardot; Laval, 2016, p. 315). Todos esses mecanismos têm sido utilizados, desde então, para mensurar o rendimento da Educação, o desempenho dos educandos e, conseqüentemente, dos professores. E isso atinge também o ensino superior e a formação de professores, afinal:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os instrumentos específicos para a avaliação da pós-graduação e da pesquisa têm sido utilizados para aferir a educação superior. O SINAES é composto pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de

informação (censo e cadastro) são os instrumentos complementares do sistema. A autoavaliação é de responsabilidade de cada instituição e é conduzida pela Comissão Própria de Avaliação. Membros de fora da instituição, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, realizam a avaliação externa (Rodrigues, 2016, p. 45).

Portanto, pode-se perceber que há uma intenção por trás das avaliações de larga escala, que, ao que parece, é servir ao Estado como dispositivo prático, através dos índices que põem em prática uma espécie de normalização da conduta dos docentes através da culpabilização: “Todos devem submeter-se ao princípio de *accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função dos resultados obtidos” (Dardot; Laval, 2016, p. 201). No próximo item, este ponto será abordado com maior profundidade, relacionando a questão das avaliações de sistema e a culpabilização docente com a condução das condutas presente nos discursos neoliberais, principalmente os discursos que fomentam os discursos de empreendedorismo de si.

2.3 Avaliações de sistema, dispositivo de desempenho e culpabilização docente

A avaliação é “uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados” (Dardot; Laval, 2016, p. 351). A governamentalidade neoliberal pode ser facilmente percebida na Educação quando se dedica atenção às *avaliações de sistemas*, pois são pensadas, incentivadas e aplicadas visando atender às exigências de instituições financeiras internacionais. Ao analisar as questões referentes às políticas públicas que atingiam a Europa no contexto no qual escrevia o referido texto, Ball (2013) traz importantes constatações sobre a emergência de ideais neoliberais nos referidos documentos, o que possibilita um prisma para se poder analisar a questão do processo de governamentalidade imposto pela normalização das condutas dos sujeitos, mais precisamente as dos professores.

De acordo com Ball, as políticas públicas que tratavam da Educação estavam pautadas em uma reforma, para a qual o objetivo era “Aprender ao longo da vida (ALV)”, ou seja, uma educação centrada na formação contínua do capital humano, dos sujeitos, que defendida a ideia de “instrumentalizar a nós mesmos”, visando a competitividade do mercado

de trabalho: “[...] a ALV é relacionada com as ficções difusas da ‘economia do conhecimento’ que saúdam um novo tipo de trabalhador inovador, criativo e empreendedor” (2013, p. 145).

Para mensurar o rendimento dos sujeitos da educação, usam-se as avaliações de sistemas. Estas avaliações, segundo Sousa e Lopes (2010), atingem a todos os sujeitos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, e elas contribuem com a disseminação de um discurso sobre o nível da qualidade de ensino que se pretende alcançar e qual é a qualidade de ensino que se tem. Esses mecanismos “vêm pautando as políticas públicas educacionais no Brasil, nas últimas duas décadas, ancorando-se no propósito de alavancar a qualidade, subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais da educação” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54).

Neste ponto da reflexão, é possível fazer uma relação das formas de avaliar com a obra *Vigiar e punir* de Michel Foucault. Ao abordar como é trabalhada a “alma do detento” em um processo de modificação do espírito, o filósofo descreve a forma com que tais normalizações eram feitas, apontando que nas prisões eram recebidos relatórios sobre os crimes cometidos por um sujeito e a partir desses dados era possível intervir para destruir os antigos hábitos. Durante toda a detenção, o indivíduo era observado, seu comportamento anotado diariamente, assim podendo mensurar a normalidade de suas ações e podendo intervir sobre o seu comportamento. Portanto, eram exames que serviam como dispositivos para normalizar o comportamento dos sujeitos que desviassem da normatividade exigida. Com este breve apontamento, pode-se observar que as avaliações externas servem como esse dispositivo de condução, que mensura e normaliza a prática docente e conseqüentemente age sobre a formação desses sujeitos. Para o autor, nos dispositivos disciplinares, o exame combina técnicas de vigilância para a normalização dos sujeitos mediante a classificação, a punição e conseqüentemente a normalização.

Essas avaliações são disponibilizadas às instituições de ensino por iniciativa do governo federal e dos governos municipais: “Dentre as iniciativas do governo federal estão o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54). Essas avaliações, em formato de prova, buscam diagnosticar possíveis falhas dos sistemas de ensino: o “governo faz o controle do trabalho dos agentes públicos por meio de avaliações sistemáticas” (Dardot; Laval, 2016, p. 305). Os resultados das avaliações são disponibilizados

para fácil acesso da população e essa atitude gera certa competição entre educandos, professores, escolas e municípios.

Nas avaliações, destacam-se a ênfase nos resultados; a atribuição de mérito a alunos, instituições, redes; predomínio de dados quantitativos etc. Os resultados são divulgados pela mídia em forma de ranking, reforçando-se assim o papel da avaliação no gerenciamento das políticas educacionais (Sousa; Lopes, 2010, p. 55).

Percebe-se, então, que o propósito dessa prática de governamentalidade parte de princípios capitalistas neoliberais de competição entre os sujeitos, premiação dos bem-sucedidos e ênfase da meritocracia. De acordo com Ball, a aprendizagem, o desenvolvimento e a atualização de habilidades e competências tornaram-se responsabilidade dos sujeitos: “Ao mesmo tempo, instituições e governos são cada vez menos responsáveis por seus trabalhadores e cidadãos nesses e em outros aspectos” (2013, p. 146). Com todo esse apanhado, pode-se perceber o que Foucault (1999b) nos apresenta como o panóptico, afinal, através desses sistemas de avaliação e divulgação de resultados, a educação como um todo – ou seja, educandos, professores e gestão – sente-se constantemente vigiada e disciplinada pelo olhar de cobrança constante de suas práticas, e nessa lógica escolas e universidades são constantemente reguladas e normalizadas por essa mescla de poder disciplinar e biopoder.

Primeiro, é necessário contextualizar alguns pontos importantes, como o que seria a avaliação, e, buscando responder a essa pergunta, faz-se uso de um texto do autor José Carlos Libâneo, intitulado “Avaliação de sistemas escolares e das escolas presente na obra Organização e gestão da escola: teoria e prática” (2001), o qual define a avaliação como “um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo” (Libâneo, 2001, p. 199).

As avaliações são dispositivos práticos que operam mediante a coleta de dados e a mensuração dos resultados por meio da comparação com os objetivos elencados anteriormente, para que assim, posteriormente, uma nova ação possa ser tomada referente, nesse caso, ao ensino dos educandos: “Não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma dada direção” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54). Libâneo explica que anteriormente as avaliações eram

convencionalmente utilizadas nas instituições de ensino buscando mensurar os resultados do ensino e aprendizado dos educandos, mas com as mudanças do cenário econômico e a forte relação das instituições de ensino com a formação dos sujeitos trabalhadores, as avaliações começaram a tomar uma amplitude maior, deixando de se centrarem nos alunos, atingindo grupos de escolas ou toda uma rede de ensino.

Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade (Libâneo, 2001, p. 200).

Portanto, fica evidente, e o próprio autor expõe isso, que é necessário entender bem essas práticas avaliativas, diferenciando as avaliações de aproveitamento escolar e as avaliações do sistema de ensino, avaliações estas impregnadas das práticas neoliberais, focadas na economia, no controle, na sujeição e no governo dos sujeitos. Ou seja, em uma o aluno é avaliado, na outra o aluno responde os questionários, mas quem são avaliados são os agentes envolvidos no ensino do alunado: “Como efeito colateral, a opção pela avaliação em larga escala vem proporcionando o estabelecimento de comparações e competitividade entre instituições educacionais e entre governos subnacionais e, ainda, tem sido mobilizadora da opinião pública” (Sousa; Lopes, 2010, p. 54).

Esta avaliação do sistema escolar se desdobra em duas, a *institucional* e a *acadêmica*, aquela tendo por objetivo avaliar a instituição para buscar melhorias no rendimento da escola como um todo, a qual envolve todos os sujeitos relacionados com o funcionamento dessa instituição, e esta tendo por objetivo a coleta de dados para assim formular indicadores sobre o rendimento do ensino, dessa forma, produzindo políticas de intervenção nas instituições de ensino.

As políticas educacionais em âmbito internacional passam por intensas mudanças, visando ajustá-las às demandas da atual fase do capitalismo, conforme necessidades e realidades de cada país. A ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal. A tendência das reformas educativas é de reagregar a educação à economia, numa versão modificada em relação ao que propunham os economistas da educação a partir dos anos 50 com a chamada “teoria do capital humano”. Quer-se subordinar os sistemas educacionais à economia já que, no novo paradigma de produção, as novas

tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional (Libâneo, 2001, p. 203).

Pode-se perceber, então, que essas avaliações estão a serviço de um governo, sendo utilizadas como dispositivos de verificação dos resultados obtidos pelas práticas de condução da conduta dos sujeitos, buscando um efeito positivo em relação à economia, em relação às novas demandas do capitalismo em sua modalidade neoliberal.

A prescrição dos conhecimentos mínimos solidifica o embasamento das avaliações em larga escala do sistema educacional, as quais são utilizadas para avaliar essa rede de inteligibilidade, usada para exercer o poder e produzir determinados saberes que subsidiam as biopolíticas que agem sobre a vida de uma determinada sociedade (Gerhardt; Santaiana, 2019, s/p.).

2.4 A condução de condutas na educação

Mais uma vez, tomando o filósofo Michel Foucault como fundamentação teórica, com o auxílio da obra *Vigiar e punir* (1999), pode-se entender a escola como uma instituição de normalização.

Nessa referida obra, o autor faz um estudo genealógico dos poderes. De acordo com Gadelha (2016), Foucault tinha duas opções para responder à pergunta sobre o que era o poder: em uma, a análise do poder partia da ideia marxista da luta de classes, para a qual o sujeito detentor do poder era dono de um capital e que empregaria, explorando, as classes “inferiores”; a segunda perspectiva era a liberal economista, da qual o poder era um bem, o qual era detido pelo soberano, que poderia ser transferido ou alienado. Mas ambas as perspectivas do que era o poder não seriam suficientes para o autor. Então, Foucault faz uma análise histórica do poder¹², evidenciando o poder pastoral, o poder soberano, o poder disciplinar e já no fim de suas obras, o biopoder, sobre o qual não teve muito tempo para trabalhar, devido à sua morte precoce na década de 1980.

¹² Vide o percurso feito no primeiro capítulo.

Agora, olhando a avaliação por um prisma do poder disciplinar e não do biopoder, partindo do ponto que esse poder disciplinar opera por meio da vigilância e da normalização, pode-se entender as avaliações como instrumentos que possibilitam a vigilância dos agentes constituintes da Educação, exercendo assim o controle sobre os alunos, professores e todos os demais envolvidos que fazem a Educação funcionar. Nesse ponto, pode-se abordar a reflexão proposta por Libâneo (2001) com a do texto de Foucault (1999), para a qual a real intenção das avaliações é controlar os sujeitos, garantindo uma manutenção do capitalismo neoliberal, garantindo nova mão de obra e o avanço da economia. “Esses pontos, cujas ações vêm sendo consolidadas, acompanham as tendências das reformas educativas dos vários países internacionais a partir das orientações econômicas e técnicas dos organismos financeiros internacionais, principalmente o Banco Mundial” (Libâneo, 2001, p. 204).

Essas reformas, essas avaliações, essas medidas de aferir a educação, de acordo com Libâneo, são práticas claramente economicistas. O foco é perceber se a Educação no Brasil tem atingido um nível que interessa aos cofres e ao desenvolvimento econômico, se ela é uma das formas do poder de normalizar um país como um todo para atender à mundialização do capitalismo globalizado.

A avaliação educacional dos sistemas de ensino encaixa-se bem na lógica dessas reformas, já que a aferição dos resultados do rendimento escolar possibilita informações relativamente precisas e confiáveis sobre a realização dos programas e projetos no campo da educação, de modo a contribuir na tomada de decisões dos governos. Em outras palavras, num quadro de poucos recursos financeiros, principalmente nos países menos desenvolvidos, aumenta a necessidade de verificar se os resultados desejados pelo sistema de ensino estão compensando o volume de investimentos aplicados (Libâneo, 2001, p. 204).

O termo “compensando”, que demonstra a postura dos governantes frente à Educação, acusado por Libâneo é revoltante. Como se o que se investe fosse um gasto que devesse ser minimizado ao máximo, surtindo o máximo de efeito; uma forma de pensar na Educação mediante um prisma econômico sempre voltado para a economia e pondo como foco mais uma vez o avanço e o crescimento do capitalismo neoliberal.

Essas avaliações, de acordo com Libâneo (2001), vão ditar quais escolas precisam de maior atenção, se é preciso investir em salários, na formação continuada ou na formação inicial dos professores. Essas avaliações geram um ranking entre as escolas e as primeiras colocadas, normalmente, recebem premiações. Algo um tanto questionável, visto que o recurso financeiro das premiações poderia ser destinado para as escolas com menor índice de

rendimento, buscando sanar as falhas encontradas na instituição. Porém, esse sistema de ranking e premiações gera algo que é um ponto recorrente, como a retirada dos alunos com baixo rendimento da escola, promovendo o impedimento desses educandos de realizarem as avaliações, e assim rebaixar a posição da escola no referido ranking. Não que o investimento em salário seja necessariamente a solução para os problemas da educação, é apenas uma reflexão do dispositivo neoliberal, o caminho que esse trabalho assume é a solução através da crítica, da problematização e da atitude crítica como prática de liberdade, problematizando as questões da formação inicial que se não problematizadas, serão consolidadas na formação continuada. Esse seria apenas um dos pontos com os quais se pode refletir sobre os discursos neoliberais de meritocracia e competição entre sujeitos.

Nessa cultura de desempenho, as motivações pessoais sobrepõem aos valores impessoais. As relações profissionais tornam-se individualizadas. A racionalidade neoliberal anseia potencializar a individualização a cada um. Não busca somente produzir indivíduos preocupados em governar a si mesmos a partir de práticas de si como a educação e o desejo de competição. Essa racionalidade busca ainda fazê-los se sentirem livres, autônomos, inovadores e empreendedores de si (Rodrigues, 2016, p. 47).

Esse empreendedorismo de si vem das argumentações utilizadas pela racionalidade neoliberal do capital humano e de investimentos que o sujeito tende a fazer em si mesmo como se estivesse empresariando-se: “O imperativo agora não é buscar mais uma formação que leve em consideração apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, impondo uma corrida desenfreada pela inovação, pela criação e pelo empresário de si” (Manfré, 2020, p. 218). A ideia de capital humano, de acordo com Foucault (2008, p. 335), parte de dois pontos: os elementos inatos e os adquiridos. Quanto maior for o investimento na formação de um sujeito, desde os anos iniciais – feito pela família em relação aos estudos, convívio, herança cultural – até a fase adulta, melhor posicionamento ele ocupará no quadro social, assim fortificando a individualidade e construindo a competição entre os sujeitos e fazendo com que o discurso de meritocracia se manifeste. O capital humano traz em cena a questão da meritocracia, criando um dispositivo para mensurar hierarquicamente qual posição cada indivíduo ocupa proporcionalmente pelo grau de capital humano acumulado. No capital humano, o sujeito é visto como uma empresa, na qual serão investidos desde a infância esforços para a construção de um capital maior. É uma espécie de empreendedorismo de si mesmo: “O salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano” (Foucault, 2008, p. 311).

[...] essa governamentalidade neoliberal busca produzir sujeitos empreendedores de si. Atua com um fluxo de performatividades contínuas para controlar o trabalho docente e responsabilizar os “culpados” pelos índices educacionais não desejáveis. Em relação aos professores, além de esperar que ele seja capaz de gerir o próprio desempenho, maximizá-lo, aperfeiçoá-lo, a racionalidade neoliberal pressupõe um indivíduo flexível, autônomo e que tenha habilidade para resolver imprevistos. Nota-se, claramente, que cada vez mais essa formação parece ser conduzida para atender objetivos para além do campo educacional (Rodrigues, 2016, p. 49).

De acordo com Gadelha (2016), nessa teoria os valores econômicos são descentralizam da economia e migram para outros pontos da vida em sociedade, instituindo processos e políticas de subjetivação, transformando sujeitos em indivíduos-microempresas. A economia passa a ter como objeto o comportamento humano e sua racionalidade. A cultura do empreendedorismo propaga a ideia do aprender a aprender, individualizando as práticas profissionais. Ao se falar de aprender a aprender, faz-se referência a Delors (2003). Neste seu trabalho, foi proposto que a educação se organizasse em torno de quatro aprendizagens que o autor chamou de fundamentais e que serviriam para o sujeito em formação como pilares do conhecimento, sendo elas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. O aprender a aprender é “o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento” (Delors, 2003, p. 90). Portanto, essa cultura do empreendedorismo deposita no sujeito a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e a aquisição de aptidões para sua possibilidade de competir no mercado de trabalho. Percebe-se que toda esse discurso de competição só tem capacidade de prejudicar os sujeitos em formação, pois esse “sucesso” tão cobiçado e vendido como linha de chegada para aqueles que estão em processo de formação é apenas um dispositivo de poder para continuar fortificando o capital e um ponto a ser problematizado, “[...] na medida em que nos moldamos a um estilo de conduta conscientemente planejado e abandonamos velhas autenticidades, tornando-nos cada vez mais suscetíveis aos sinais do mercado” (Ball, 2013, p. 152).

2.5 A normalização dos cursos de formação de professores

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde

pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2017, p. 21).

Para tratar do contexto político no qual os documentos normativos citados foram constituídos, deve-se retornar aos governos dos já citados presidentes Collor (1990 - 1992) e Fernando Henrique (1995 - 2002). Naqueles períodos o campo educacional foi fortemente conduzido por ideais de uma formação de um sujeito/profissional “capacitado tecnicamente, com vistas à competitividade e à produtividade de maneira a atender ao interesse do capital e do poder empresarial” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 359). De acordo com Costa e Gonçalves (2022), os documentos são atravessados por ideais neoliberais que são representados por *reformadores empresariais* da educação, com o objetivo de inserir no país uma educação conduzida por princípios mercadológicos e pragmáticos.

Nesse contexto, ainda na década de 1990, foi criada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem por objetivo regular a educação nacional. De acordo com Martinez, Kailer e Tozetto (2022), a partir da sanção da referida lei, o Conselho Nacional de Educação elaborou, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, que definiam a jornada de trabalho, princípios formativos, o que se entendia por docência e a organização dos currículos dos cursos de formação de professores em todo o país. Ainda de acordo com as autoras, essas diretrizes, mais especificamente a Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, expressavam os interesses de instituições privadas carregadas com a ideia de competências e habilidades, visando a uma formação docente aligeirada.

Nesse cenário, a partir do ano de 2004, formou-se um longo debate nacional, articulado pelo CNE, com o envolvimento de diversas associações, instituições e entidades do campo da formação de professores, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Anfope, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (ForumDIR), que resultou na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 365).

Portanto, através da resistência à formação com ideais neoliberais centradas na formação por competências, as instituições de ensino público propuseram um documento que norteasse a Educação brasileira com reais interesses da classe trabalhadora docente. A

Resolução CNE/CP nº 2/2015 “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 1), documento este que foi recebido como uma conquista pelos sujeitos que atuam na Educação, um documento constituído por ideias que rompiam com a formação pautada em competências e valorizavam os profissionais do magistério, como no título do capítulo VII “Dos profissionais do magistério e sua valorização” (Brasil, 2015, p. 14), assumindo assim a responsabilidade pela valorização e pela formação inicial e continuada do docente, como aponta o parágrafo terceiro do artigo oitavo:

§3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015, p. 15).

De acordo com Lavoura, Alves e Junior (2020), entre o ano de 2016 e 2018 o governo brasileiro se dedicou à tomada de medidas que buscavam conter a crise do capital e a recessão na qual o país se encontrava. Com este objetivo, o resultado foi a retirada de direitos trabalhistas e corte de gastos em áreas fundamentais à vida dos sujeitos mais pobres, ou seja, elevados cortes na área da saúde e educação.

Três anos após a conquista da Resolução de 2015, o MEC “reuniu jornalistas, no dia 13 de dezembro de 2018, para anunciar, por intermédio de uma apresentação oral com uso do PowerPoint®, a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (Pereira, 2022, p. 445). Mas foi no final de 2019 que ocorreu o retrocesso nas políticas públicas de formação de professores, intensificando as normalizações neoliberais iniciadas na década de 1990. Com a aprovação da Resolução do Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, documento que leva o nome de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial De Professores para a Educação Básica”, revogou-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, com a imposição de um prazo de dois anos às instituições de ensino superior que ainda não estavam normalizadas de acordo com os critérios implementados pela Resolução de 2015, e um prazo maior, de três anos, às que já estavam executando a formação de professores de acordo com a resolução anterior, a de

2002. O objetivo do documento era atender ao artigo 62 da LDB, que impõe em seu parágrafo oitavo que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)” (Brasil, 1996, s/p.).

A revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 foi realizada de forma impositiva, negligenciando a autonomia universitária e a participação das entidades científicas do campo da Educação. Nessas condições, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 foi aprovada com o intuito de adequar a formação dos professores às concepções que advêm de um governo autoritário com interesses em políticas neoliberais e conservadoras e o interesse em controlar e regular o trabalho docente (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 370).

Essa diretriz para a formação de professores é resultado das propostas de uma base para a formação que foi citada a primeira vez em dezembro de 2018, no governo do 37º presidente do Brasil, Michel Temer (2016-2019), passando pela terceira versão do Parecer do CNE. Posta para consulta pública no ano de 2019, no governo do 38º presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), chegou à versão final em dezembro de 2019, conforme Pires e Cardoso (2020). “Há um projeto em curso, pois o movimento de revogação das DCN de 2015 tem relação com um contexto político mais amplo, que visa a atender ao capital, o qual passa a exigir um novo perfil formativo do trabalhador da educação, formado por competências” (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 367). O documento incorporou à educação orientações de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM).

E a educação passa a funcionar de acordo com a lógica empresarial e do mercado, fundamentada nos princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade. Alinhada às agendas dos organismos internacionais, o neoliberalismo vislumbra a educação como elemento estratégico para o seu fortalecimento, e a partir das parcerias público-privadas transforma a educação pública em mercadoria (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 359).

Essas políticas que conduzem a formação dos docentes estão direcionadas à tensão de grupos com viés empresarial e grupos de resistência constituídos por professores e instituições de ensino superior público, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

De acordo com a Anfope (2021), há na Resolução de 2019 o objetivo de atuar na formação de professores promovendo o empreendedorismo, e com isso:

[...] têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários; redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior, avaliar estudantes através do ENADE – Exame Nacional de Cursos – creditar cursos e autorizar as instituições sintonizadas com a BNC da Formação e, portanto com a BNCC, aprofundando a interferência no trabalho docente universitário e o controle político e ideológico sobre o magistério da educação básica (Anfope, 2021, p. 46).

Segundo Martinez, Kailer e Tozetto (2022), a BNCC-Educação Básica foi estruturada no mundo do trabalho e deposita nos docentes a responsabilidade pelo sucesso da educação. Partindo da mesma percepção, Costa e Gonçalves (2022) apontam que se tem observado no Brasil um crescente interesse do empresariado pelas questões e demandas educacionais, principalmente a formação de professores. Este foi um dos principais alvos dos reformistas da política educacional: “A narrativa reformista exprime a percepção de que a responsabilidade pelo baixo desempenho em avaliações de larga escala está intrinsicamente ligada ao trabalho do professor e à ‘má qualidade’ da educação pública no país” (Costa; Gonçalves, 2022, s/p.).

Com base nos interesses do sistema neoliberal, a BNCC-Educação Básica (BRASIL, 2017) apresenta-se como aliada à efetivação de propostas curriculares, que contribuem para a padronização e o reducionismo curricular. Para isso, basta a formação do trabalhador flexível que necessita de conhecimentos para a resolução de problemas lógicos, sendo avaliado por competências e habilidades. Nessa lógica, ao professor cabe adotar práticas que valorize a experiência e o saber fazer e desconsiderar os conteúdos teóricos que possibilitem uma emancipação do sujeito (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 364).

Diferente da Resolução anterior – a de 2015, onde houve uma grande participação dos professores em sua formulação e a defesa dos ideais docentes –, sem a participação dos docentes que compõem o ensino público, foi formulada de forma aligeirada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, com a qual firmou-se uma grande distância entre a concepção do que se entende e se espera da formação de professores e os ideais neoliberais defendidos pelos documentos. Ao se analisar a Resolução de 2019, pode-se perceber que há um

alinhamento dessa política com as exigências mercadológicas competitivas (Manfré, 2021). A formulação do citado documento, segundo Manfré, foi justificada pela necessidade de alinhar a formação dos professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e esse documento defende a ideia de que os estudantes de todo o território nacional sejam formados por meio de um conjunto de competências de forma padronizada. Outro ponto utilizado como defesa da formulação desse dispositivo foi a fragmentação dos currículos, e a maior quantidade de elementos teóricos do que práticos.

[...] a Base apresenta como objetivo geral formar indivíduos com competências e habilidades entendidas como essenciais para se viver no século XXI. Assim, as políticas de formação docente também necessitam estar alinhadas a essas competências entendidas como molas propulsoras na modernização de práticas pedagógicas e na atualização constante dos professores, afirmam os defensores da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (Manfré, 2021, p. 83).

Por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu-se também uma Base Nacional Comum para a formação inicial em todo o território brasileiro, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação inicial): “A elaboração de uma Base Nacional tem por objetivo principal definir quais são os conhecimentos mínimos e indispensáveis que os estudantes da educação básica devem construir ao longo de todo o seu processo de escolarização” (Gerhardt; Santaiana, 2019, s/p.). E o mesmo pode ser dito sobre a BNC-Formação inicial, afinal, ela normaliza e direciona, de maneira impositiva, os conteúdos e os prazos e a maneira como devem ser trabalhados em sala de aula, nos cursos de licenciatura: “O funcionamento desta rede de exercício do poder incentiva, conduz e produz, os modos de sujeição dos indivíduos gradativamente, desde o seu nascimento até a sua velhice” (Gerhardt; Santaiana, 2019, s/p.); afinal, além de conduzir a formação do professor, em todo o corpo do texto, a BNC-Formação inicial dita que a formação deve ter ênfase no preparo e no direcionamento desses sujeitos em formação para que tenham a capacitação de pôr em prática a BNCC.

Há na BNC-Formação inicial três dimensões para a formação docente, sendo elas: conhecimento profissional, engajamento profissional e prática profissional. De acordo com Manfré (2021), percebe-se nesses elementos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, aprovada em 20 de dezembro de 2019, demonstram ser inovadoras, ofertando a ideia de uma formação direcionada à prática e menos teórica. Mas “O

que está posto no debate desenvolvido é um certo reducionismo da capacidade crítica formativa dos docentes uma vez que o docente não é reconhecido como alguém que formula propostas curriculares, mas apenas as executa” (Manfré, 2021, p. 87). Essas dimensões se aproximam de uma perspectiva mercadológica de pensar a formação e a prática docente, afinal, nesse cenário a formação inicial de professores normalizada pela BNC-Formação inicial é esvaziada da formação crítica e entra em foco a formação centrada na prática.

[...] o perfil docente esperado ao final da licenciatura é aquele permeado por competências específicas tais como aprender a aprender, aprender a fazer constantemente, aprender a executar – um rol de competências já posto por Perrenoud (2002) – perfil este muitas vezes desvinculado do aprender a pensar e a criticar (Manfré, 2021, p. 84).

Há o objetivo de formar um sujeito disciplinado, normalizado, controlando por dentro a sua formação e posteriormente a sua prática e vivência como docente, e interferindo na formação de outros sujeitos (alunos). É uma biopolítica que interfere em diversos aspectos da existência desse professor em processo de formação: “O conceito de formação presente no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores é sinônimo de qualificação, de capacitação, de instrumentalização, de aquisição de competências e de habilidades” (Manfré, 2021, p. 88).

Para problematizar o tema, é necessário assumir um posicionamento e eger uma referência e uma definição para o que se compreende por currículo. Portanto, optou-se por pensar o currículo como:

[...] aquilo que é historicamente construído por meio de disputas políticas e de diferentes projetos de educação e nação, de forma que a seleção e a organização dos conhecimentos tidos como importantes são realizadas com base em princípios e valores estabelecidos nas relações de saber-poder com o propósito de produzir subjetividades desejadas (Pires; Cardoso, 2020, p. 74).

Portanto, pode-se entender os referidos documentos que normalizam e que conduzem a Educação como práticas de condução de conduta, afinal são formulados de maneiras parciais, ou seja, não é um documento criado de forma neutra ou ingênua. Para as autoras, esses documentos ditam e moldam a forma com que os sujeitos veem, se portam e agem no mundo e a forma com que se percebem como sujeitos: “Desse modo, não por meio de uma força repressora, mas de forma sutil, as instituições educativas, ou seja, o currículo, perante

suas regras, hierarquizações e classificações, produzem socialmente indivíduos e saberes desejados” (Pires; Cardoso, 2020, p. 74). Este delineamento, regras, hierarquizações e afins são impostos mediante campos temáticos, que foram criados apenas para gerir a prática docente, e que têm por finalidade propor ações e produção de subjetividades mediante práticas e discursos, buscando formar sujeitos inseridos nas lógicas neoliberais da sociedade contemporânea (Gerhardt; Santaiana, 2019).

[...] o que estejamos testemunhando seja uma mudança epistemológica profunda, de um paradigma educacional moderno para um pós-moderno – deixando para trás o “autêntico” aprendiz moderno/de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de “sociabilidade”, o exemplo mais bem acabado de mercantilização do social (Ball, 2013, p. 152).

Neste ponto, se faz necessário problematizar, à luz da filosofia de Michel Foucault, aquilo que estava ligado ao poder disciplinar e suas tecnologias que operam sobre o corpo e os domínios da vida, o biopoder e a biopolítica, e suas estratégias de gestão da vida. Afinal, assume-se a ideia de que o currículo como forma de normalizar as práticas e os conteúdos ministrados nas formações é uma tecnologia biopolítica, que normaliza as questões sobre a vida dos sujeitos e, por não ser “neutra”, normaliza por um viés mercadológico, atendendo às demandas do capitalismo neoliberal.

Foucault faz um esclarecimento em suas aulas sobre o liberalismo e define a concorrência entre os sujeitos, nessa nova prática neoliberal de mercado, da seguinte forma:

A concorrência é uma essência. Pois, de fato, o que é a concorrência? Não é de modo algum um dado natural. A concorrência é um *êidos*. A concorrência é um princípio de formalização. A concorrência possui uma lógica interna, tem sua estrutura própria. Seus efeitos só se produzem se essa lógica é respeitada. É, de certo modo, um jogo formal entre desigualdades. Não é um jogo natural entre indivíduos e comportamentos (2008a, p. 163).

Portanto, a concorrência não é algo natural entre os sujeitos, mas algo intensificado pelo neoliberalismo, que, na busca da gestão das liberdades dos sujeitos, “intensifica as relações de governo de si e dos outros por meio da noção de concorrência” (Pires; Cardoso, 2020, p. 75). Seguindo a argumentação de Pires e Cardoso sobre o currículo, pode-se entendê-lo e entender demais diretrizes que o constituem como ações de biopolítica de governo de si e dos outros.

Segundo as autoras, a partir do *impeachment* da 36ª presidente do Brasil, Dilma Rousseff (2011-2016), partidos políticos que apoiaram a destituição da ex-presidente passaram a ter grande participação no governo de seu sucessor, Michel Temer. E neste momento, esses partidos que ocupavam cargos importantes no Ministério da Educação (MEC) reassumiram projetos educacionais da época do governo de Fernando Henrique Cardoso, o 34º presidente do Brasil.

Essas reformas nas políticas educacionais de currículo foram o que sustentou a retomada de iniciativas neoliberais na Educação, iniciativas essas fundamentadas em reformas: “reformas nas políticas educacionais de currículo ancorada na perspectiva das competências e habilidades” (Pires; Cardoso, 2020, p. 76). Tais iniciativas deram base para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que segundo as autoras, após treze anos de estudos dos pesquisadores da área da Educação, foi revogada em 2015.

Ainda de acordo com as autoras, as decisões que atingiram a educação promovidas pelo MEC, nesse contexto pós *impeachment*, tornaram-se mais aligeiradas, com menos debates e com menor participação da comunidade acadêmica.

Foi assim que, em dezembro de 2018, o MEC lançou a Proposta de BNC para a Formação de Professores da Educação Básica e, em 8 de abril de 2019, o CNE convocou uma Comissão Bicameral, composta por 10 membros, para conduzir reuniões e debates com agentes da Educação brasileira, com o objetivo de revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (Pires; Cardoso, 2020, p. 77).

A partir dessa revisão e atualização da Resolução de 2015, que revogava a Resolução de 2002, instituíram a BNC da Formação Docente para atender as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o Todos pela Educação e Todos pela Base, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino” (Pires; Cardoso, 2020, p. 77). A Resolução nº 2 de 2015, formulada após amplos estudos e participação dos docentes, era defendida pelos professores, pois era um documento que atendia aos seus interesses, diferente da Resolução nº 2 de 2019, que foi pouco debatida, formulada de maneira aligeirada e com a participação quase que exclusiva do setor privado. A argumentação é a de que era necessário atingir os níveis desejados para a Educação

nacional, buscando superar a condição de subdesenvolvimento, fazendo com que o sistema educacional, por meio de políticas curriculares, atendesse as demandas elencadas pelos países desenvolvidos, para que o Brasil entrasse no “jogo” da globalização. Portanto, as diretrizes para a formação inicial de professores operam por meio de uma racionalidade neoliberal. Um currículo que produzirá professores e alunos alinhados às regras do mercado (Pires; Cardoso, 2020). Esses documentos podem produzir ou serem vistos como o que Foucault chama de *dispositivo*:

A condição de possibilidade do poder, em todo caso, o ponto de vista que permite tornar seu exercício inteligível até em seus efeitos mais "periféricos" e, também, enseja empregar seus mecanismos como chave de inteligibilidade do campo social, não deve ser procurada na existência primeira de um ponto central, num foco único de soberania de onde partiriam formas derivadas e descendentes; é o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis (1999, p. 89).

A partir dessa compreensão, Gerhardt e Santaiana (2019) apontam que, pelo fato de o documento ter abrangência nacional, ele pode ser compreendido como uma estratégia de governo, que exerce o controle, regula e conduz a vida dos estudantes, no caso da BNCC, dos estudantes da Educação Básica, e no caso da formação de professores, seu processo de formação e posteriormente sua prática. Esses documentos são uma das formas pelas quais a biopolítica atinge a formação docente, determinando “os conhecimentos que são necessários para os indivíduos conduzirem suas experiências de vida individuais dentro da coletividade social e serem inseridos na lógica da sociedade capitalista” (Gerhardt; Santaiana, 2019, s/p.).

Essa formação para o mercado é um tipo de biopolítica, afinal age sobre os corpos dos sujeitos ao normalizar as práticas e as condutas da formação de professores, e isso posteriormente atingirá a todos os sujeitos do território brasileiro. Essa é uma das formas com que a biopolítica atua na vida dos sujeitos, normalizando-os através de documentos. Mediante esse currículo, ela os controla e os forma com o intuito de desenvolver a prática, transmitir o discurso do mercado, o dispositivo da competição entre sujeitos por meio da formação do capital humano e do empreendedorismo de si, e tudo isso apenas tende a fortificar e possibilitar que o neoliberalismo se perpetue e se desenvolva cada vez mais: “o biopoder não se concentra somente no corpo individual do estudante, como o poder disciplinar, mas ele objetiva utilizar técnicas para governar e ter poder sobre a(s) vida(s) coletiva(s) de uma determinada população”

(Gerhardt; Santaiana, 2019, s/p.). No tocante à formação de professores e ao aligeiramento da formação:

[...] explicita-se no campo das instituições educativas a busca pela eficiência e pela eficácia as quais passaram a ser perseguidas sem maiores considerações quanto à natureza do trabalho escolar num processo em que valores eminentemente educacionais foram substituídos por outros de caráter econômico: maximização da produção (formar mais estudantes em menos tempo) e minimização das despesas (menores gastos). Assim, o processo educativo torna-se um mero adaptar-se à realidade imediata sem possibilidade de críticas e de resistências ao status (Manfré, 2021, p. 81).

2.5.1 Intervenção da governamentalidade biopolítica na formação de professores

De acordo com Pires e Cardoso (2020), há décadas que os discursos de responsabilização do professor pelas políticas educacionais brasileiras, em relação ao baixo “rendimento” dos educandos, têm se configurado como uma tecnologia de governo neoliberal e estando impregnados por tais políticas, como uma prática de produção de verdades em busca de dar legitimidade e justificativas às reformas curriculares constantes.

Partindo de uma análise de modo mais geral sobre os documentos normativos da educação, fez-se nessa parte do trabalho uma abordagem da Lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDB 9394 (Brasil, 1996), e do Parecer CNE/CP 22/2019, que estabelece a BNC-Formação inicial.

Ao serem nomeados como os documentos norteadores da formação de professores no Brasil, eles delineiam e fixam as bordas teórico-práticas do que cabe ou não na fabricação de um (suposto) ideal de professor, ainda visto como alguém comum, normal, necessário, nem sempre, contudo, invariável e unidirecional (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 99).

Nesse campo de problematização é que se encontra a questão dos *currículos* e *leis* que governam a Educação: “podemos citar a própria BNC-Formação inicial que, ao prever uma padronização dos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica, envia possibilidades outras de se pensar o professor fora de uma ordem preestabelecida” (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 105). Portanto, os documentos propõem normas, e as avaliações, no

âmbito do poder disciplinar, aferem a “qualidade” do rendimento dos educandos e do sistema de ensino. A partir dessas reflexões sobre a padronização, a normalização e a condução, pode-se retomar as obras de Foucault já trabalhadas no capítulo anterior, as quais tratam das diferentes formas do poder, afinal, para tratar de tais temas, a fundamentação teórica foucaultiana pode colaborar para uma compreensão mais aprofundada, dando ênfase nos detalhes que poderiam ser deixados de lado ou mal compreendidos por olhares menos atentos.

Portanto, para a referida investida sobre a padronização proposta pelo documento de uma base para a formação de professores no território nacional, pode-se problematizar acerca do poder disciplinar, que normaliza os corpos, conduzindo as condutas dos sujeitos para assim padronizá-las: “Projetar seres humanos, a partir de um único ponto, limitante de sentidos-vida, traduz um enraizamento curricular” (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 101).

Essas políticas para a educação, aquelas dos documentos normativos, visam muito mais à população do que ao indivíduo. No livro “Vocabulário de Foucault”, no verbete *Biopoder*, Edgardo Castro expõe a *disciplina* como “[...] uma anátomo-política do corpo humano” (2009, p. 57), e no mesmo verbete expõe a biopolítica como política do “corpo-espécie” (2009, p. 58). Portanto, o autor explica uma diferença entre o que ele chama de anátomo-política do corpo indivíduo e a anátomo-política do corpo espécie. Os objetos são diferentes, o poder disciplinar atua na individualização dos corpos. O efeito prático das políticas sobre a educação, na forma de documentos ou normas, tem a finalidade de fazer uma descrição política do corpo espécie, ou seja, da categoria docente, o professor, não um ou outro sujeito, mas todos os indivíduos que desempenham esse papel social, ou no contexto do presente texto, os sujeitos em formação para a execução desse papel social.

No que diz respeito a esses documentos normativos, o que pode ser compreendido como a instituição de sequestro e normalização é o próprio MEC, pois é por meio dele “[...] que se institui a lei nacional e dispara um efeito dominó nos estados e municípios para adequação de suas propostas curriculares” (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 105).

Algumas questões, amplamente discutidas por outros pesquisadores, não podem passar despercebidas no presente texto, portanto se fez necessário abordar a LDB e o Art. 61, que trata da formação adequada dos profissionais da educação, inclusive o Inciso IV, o qual foi acrescentado em 2017, e passou a reconhecer os profissionais com “notório saber” como aptos para a prática de ensino. Porém, dentro dessa lógica, o próprio documento se contradiz, no parágrafo do Inciso V:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996, s/p.).

E as principais dúvidas daqueles que questionam o documento cercam a questão de que “uma formação básica sólida estaria ao alcance de um profissional de notório saber? Este profissional teria realizado os estágios supervisionados? Ou ainda, as experiências anteriores contemplam currículos ou indicações e recomendações de outras instituições?” (Fioratti; Lima; Justina, 2022, p. 234). Os autores ainda complementam que esse é apenas um dos exemplos de que as leis podem contemplar mais de uma interpretação sobre as formas de ser professor.

O Art. 62 dessa mesma lei traz a questão da responsabilidade do poder público em fornecer formação inicial, continuada e capacitação aos professores, dando ênfase ao acesso a cursos de ensino superior. Porém, a partir de 2009, já contendo parágrafos que contemplam a questão da formação à distância, podendo ser compreendida como uma formação com viés neoliberal e que ocorre de forma acelerada. Contudo, ainda assim, depositando no poder público a responsabilidade pela formação dos professores. Há também o Art. 64, que trata da valorização do profissional docente, mas o que é exposto nesse texto é deixado de lado, ou pouco considerado pelo próximo documento abordado, a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, havendo uma grande descontinuidade e contradição constante.

A história da educação brasileira, no que tange às políticas públicas, é preenchida por inúmeras descontinuidades. Ainda é comum a lógica partidária de que os programas, os projetos, dentre outras iniciativas, devam atender as meras exigências de cada governo e de que seu desenvolvimento tenha o mesmo tempo cronológico do mandato de seu feitor (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 103).

Neste trecho do texto, para prosseguir com a problematização, abordar-se-á o Parecer CNE/CP nº 22/2019, juntamente com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. O texto do parecer começa expondo que o intuito dessa nova resolução é rever a

Resolução de 2015, a qual define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015.” (Brasil, 2019a, p. 01). E inicia venerando a Base Nacional Comum Curricular por ter “inaugurada uma nova era da Educação Básica em nosso país”; e que “[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (Brasil, 2019a, p. 01). Portanto, com o surgimento desse documento que engessa a prática docente e normaliza o processo de formação de uma nação inteira, surge também a necessidade de (de)formar esse professor e adequá-lo ao processo de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e impostos por meio do poder governamental. Dessa forma, entendemos com Costa, Oliveira e Aikawa, que:

[...] a BNC-Formação atua na proliferação, ampliação e/ou mesmo confere um status/verniz ao velho discurso neoliberal de enunciados que delineiam os modos de pensar o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais do professor, bem como determina o aceitável em nossa concepção de professor por meio de um viés meramente técnico (2022, p. 99).

No documento do parecer, como forma de justificar essa investida sobre a formação docente, seguem-se em quatro páginas, da página 4 a 7, uma sequência de indicadores de governamentalidade biopolítica, ou melhor, uma sequência de indicadores de desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala: “Será que, realmente, a formação docente é um dos principais fatores para o resultado das avaliações em larga escala a ponto de esses resultados aparecerem nesta base nacional para formação docente?” (Fioratti; Lima; Justina, 2022, p. 236).

Certamente, quanto mais preparado o professor melhor será a qualidade do processo educativo conduzido por ele, porém, vale ressaltar que a formação docente há de ser melhorada continuamente pela natureza da própria profissão, não por resultados insuficientes em avaliações externas à escola. Outrossim, resultados de avaliações em larga escala devem ser considerados para outras políticas do sistema educacional, especialmente àquelas que ditam as alocações de recursos (Fioratti; Lima; Justina, 2022, p. 236).

De acordo com os autores, as avaliações reconhecem o desenvolvimento dos estudantes e devem ser consideradas para repensar as práticas docentes, porém não devem ser utilizadas como forma de culpabilizar o docente, deveriam ser utilizadas “como uma forma de melhoria educacional pela própria natureza da profissão, até porque independente de um nível maior de aprendizagem estudantil a formação docente deve ser constante” (Fioratti; Lima; Justina, 2022, p. 236).

[...] os discursos que circundam tal documento começam a estabelecer relações que caso o desenvolvimento dos estudantes não esteja bom, a culpa venha a ser recaída sobre o profissional direto em sala de aula e, conseqüentemente, confere a ele o título de “mau professor”, fazendo-o repensar práticas para superar tal perspectiva, mas não visando sua reflexão de prática docente (Fioratti; Lima; Justina, 2022, p. 237).

Já, na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, essa questão é trazida da seguinte forma:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender (Brasil, 2019b, p. 2).

E esta ideia é reforçada novamente no capítulo III – “Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente”, no Art. 7º, Inciso VI, que propõe o “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019b, p. 4).

A partir da análise de tais pontos, pode-se assumir um posicionamento contra uma base nacional, visando a dimensão do Brasil, suas características e a diferença de cada região do país. Visto que a formação docente deve ser adequada à realidade na qual o docente está inserido, essa base foge à ideia de processo de formação, construção de saberes e desenvolvimento da prática de forma gradativa e contínua, responsabilizando o professor em formação pelo seu processo de qualificação, afinal, ao oferecer uma base comum, tira-se dos poderes governamentais a responsabilização pelo apoio e formação contínua do docente e deposita sobre ele, mediante discursos neoliberais de empreendedorismo de si, a

responsabilização e a competição entre sujeitos, a responsabilidade por sua formação e a culpa pelo fracasso escolar.

O teor salvacionista, de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta, para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos, pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta. Isso está explícito também na contextualização dos pareceres em que se discorre sobre os desafios que o país enfrenta na carreira do magistério, como a escassez de licenciandos pelo desprestígio da profissão, estruturas curriculares de formação fragmentadas com formação abreviada e mostrando a evolução dos indicadores dos sistemas educacionais de dez países por meio de suas diretrizes curriculares (Pires; Cardoso, 2020, p. 79).

Pode-se perceber um caráter de imposição presente no documento, estando presente por todo o corpo do texto o verbo “dever” como imperativo, mais precisamente, o verbo no imperativo aparece 51 vezes ao longo do texto. Essa formação embasada em competências socioemocionais é uma imposição. Foi imposta à formação docente mediante a BNCC, e mediante a BNC-Formação inicial foi apenas efetivada:

Nesta Resolução, um documento de nove capítulos e trinta artigos, a palavra “competência” foi utilizada 51 vezes! Além disso, vários artigos e incisos dessa Resolução (como, por exemplo, os Artigos 2, 3, 8 Incisos II e IV) assumem explicitamente que as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos estão em sintonia com aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). Ou seja, as licenciaturas transformam-se, de maneira simplista e reducionista, em meros cursos preparatórios para os futuros professores implantarem a BNCC-Educação Básica quando estes assumirem a docência (Pereira, 2022, p. 449).

Portanto, ao se tratar da Resolução de 2019, deve-se considerar esse caráter impositivo. O Art. 3º do referido documento impõe que o licenciando deverá desenvolver competências gerais docentes, no mesmo sentido das competências da BNCC, assumindo assim que os aprendizados dos docentes devem ser direcionados por competências.

Outro ponto do documento que chama a atenção e que não pode ser deixado de lado é o Art. 4º e seus três incisos:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil, 2019b, p. 2).

Estas competências, segundo Costa, Oliveira e Aikawa (2022), como toda a BNC-Formação inicial, é uma materialização de pressões políticas e econômicas globais. Tais políticas advém da globalização e, por pressões externas, investem sobre a qualificação da mão-de-obra dos professores e posteriormente de seus educandos.

O conhecimento profissional é um tecnicismo (re)visto, pois se resume ao conhecimento do conteúdo e das técnicas de como ensiná-lo. A prática profissional é concebida como planejamento, organização dos espaços, avaliação e condução de práticas para atendimento das ditas aprendizagens. O engajamento profissional é a autorresponsabilização do professor por todo o sucesso ou não da aprendizagem dos estudantes, além de apontar as necessidades de medidas para a superação das realidades encontradas (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 106).

Portanto, o professor é aquele que é normalizado e sobre ele recai um processo de condução de condutas e a criação de discursos de responsabilização, e sua formação nada mais é do que um processo técnico de aprendizagem para fazer funcionar, ou seja, aplicar uma Base Nacional Comum Curricular para todo um território nacional, e caso esse investimento tenha resultados negativos, a culpa recai sobre o docente, afinal, ele é o responsável pelo seu processo de formação.

A governamentalidade apresenta-se a partir de toda a dimensão burocrática que estipula um parâmetro para enquadrar os professores, nos quais são estipuladas notas de cursos, comportamentos, competências e habilidades, bem como níveis aceitáveis para cada uma dessas categorias (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 106).

Outra questão alarmante é o fato de que o documento afirma no Art. 7º, inciso II, que a formação de professores é concebida como um conjunto de requisitos alicerçados na

prática: “reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (Brasil, 2019, p. 4). Claramente se pode perceber a retomada da formação proposta na Resolução de 2002 e que foi superada pela Resolução de 2015.

A Resolução CNE/CP N° 2/2019 (Brasil, 2019) preconiza uma reforma educacional caracterizada por uma concepção de formação docente estritamente ligada às competências e às habilidades, suscitando o princípio da docência por pressupostos que já haviam sido excedidos pelos estudiosos da área. Entretanto, o que vemos na Resolução CNE/CP N° 2/2019 (BRASIL, 2019) é o retorno, de maneira expressiva, da concepção de docência como uma técnica (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 368).

De acordo com as autoras, ao se instituir uma forma de se aplicar a BNCC no processo de formação docente, principalmente por meio de um currículo pautado em competências, tem-se dado prioridade para uma formação da prática e um esvaziamento do caráter intelectual formativo, tirando de foco a formação integral do licenciando, indo contra o que se espera de uma formação sólida e humanitária e dando ênfase nos conteúdos específicos emanados pelos organismos internacionais. E isso se confirma ainda no Art. 7º, no inciso VI “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019b, p. 4). Ou seja, um fortalecimento da ideia de que são os sujeitos que devem estar sempre investindo em seu capital humano, para assim ampliarem a sua chance na concorrência entre os sujeitos constituintes dessa classe trabalhadora.

Trata-se, no documento do MEC, de um professor qualificado perante os novos paradigmas do conhecimento, como treinador de habilidades e de competências do aluno como um futuro trabalhador, tolerante, empreendedor, flexivo e criativo. Um modelo pragmático de conhecimento, fundado em um novo tipo de pragmatismo que considera que a verdade somente pode advir da prática (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 370).

Por meio da Resolução de 2019, o professor é direcionado mediante uma formação que dá ênfase às competências e a uma formação e uma prática docente reduzidas à técnica, reduzidas à prática pela prática, e isso está presente principalmente no Art. 8º, inciso II:

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

Nesse ponto do documento, as aprendizagens significativas são entendidas como sinônimas de aplicabilidade prática, e o protagonismo, como sinônimo de desempenho, ou seja, discursos neoliberais que se impregnam na educação através dos documentos normativos, o que pode ser visto se concretizando no Art. 12, inciso III, onde vai se tratar do domínio dos professores em formação inicial sobre a gestão e do planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma gestão de processos formativos que é entendida através de nossas leituras como elemento identificado com a gestão da vida, da governamentalidade, e como forma de esvaziamento da crítica na formação e na prática. Há ainda o Art. 15, que em seu parágrafo terceiro traz:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019b, p. 9).

Um processo de formação harmônico que inviabiliza a formação crítica de professores e inviabiliza movimentos de resistência, contraconduta e governo de si.

Além da retórica das habilidades e competências, recorrentemente utilizada ao longo do texto, assume-se uma ideia, a meu ver, completamente simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implantação da Base Nacional Comum Curricular (Pereira, 2022, p. 447).

De acordo com Martinez; Kailer e Tozetto, o conhecimento é percebido como representação, ou seja, o conhecimento é o que é, ao professor cabe apenas aproximar relações com a eficácia necessária para atender as demandas mercadológicas: “Trata-se de uma noção de prática limitada ao âmbito do saber fazer em sala de aula, chegando ao máximo à escola –

perde-se, assim, a perspectiva de totalidade dos processos de ensino e de aprendizagem” (2022, p. 370).

O conceito de docência não se sustenta na problematização, ele se limita à atuação profissional pela aproximação do *modus operandi* profissional, como um técnico que aplica modelos prontos, que segue regras e normas instituídas por outros. Não há intenção de formar um intelectual crítico, emancipado, com perspectivas de transformação, de maneira que possa interpretar, criticar, analisar situações da realidade concreta. A proposta de docência está mais próxima de um trabalhador que exerce uma função de forma criativa, responsável, obediente e capaz de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos (Martinez; Kailer; Tozetto, 2022, p. 370).

Além da questão da culpabilização do professor e da formação por competências, há o alinhamento da educação brasileira aos parâmetros de outros países; afinal, realmente há interesse no alinhamento da educação brasileira ao neoliberalismo? Percebe-se que os ideais neoliberais em muito estão enraizados no documento, que, além de procurar um culpado pelos baixos índices, ainda busca referência em países “mais desenvolvidos”:

No que concerne à melhoria dos resultados educacionais, principalmente quanto ao desempenho escolar dos estudantes, vale salientar que os referenciais docentes são de fundamental importância para se compreender esta problemática. Como evidências dessa asserção, apresentamos brevemente o resultado de experiências internacionais que podem nos inspirar na construção de diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil (Brasil, 2019a, p. 09).

De acordo com Fioratti, Lima e Justina (2022), o objetivo ao se referir aos países tidos como exemplo, como topo da educação mundial, é legitimar tal ação, como “autoridade de fala”, ou seja, nada mais que meios de produzir valor de verdade no discurso, apenas reforçando a ideia de inferioridade do Brasil frente aos demais países de “primeiro mundo”, alinhando os discursos às lógicas de “fim de mundo” neoliberais. A partir do momento em que se elenca um ranking, há competição e comparação entre sujeitos e nações, portanto, há sempre um “inferior” no jogo neoliberal.

A aceitação do discurso da maior valorização da produção de conhecimento internacional, de que instituições e pesquisadores de renome internacional têm

melhores informações a trazer, vem apenas fortalecer o discurso equivocado de que os professores nacionais, e agora também os pesquisadores, são insuficientes. Certamente as experiências internacionais são relevantes e devem ser consideradas, porém, é fantasioso considerá-las independente de uma análise profunda que transponha os conhecimentos construídos no exterior para a realidade nacional, que incluem para além de aspectos culturais e sociais, a falta de investimentos, incentivo e reconhecimento (Fioratti; Lima; Justina, 2022, p. 238).

No que diz respeito às competências exigidas:

[...] é essencial ressaltar que as competências que os professores precisam desenvolver são específicas, e vão além das competências da BNCC. Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (Brasil, 2019a, p. 13).

Este ponto é indispensável para a presente problematização, afinal, torna-se necessário refletir sobre tais competências e o que realmente é indispensável para a formação de um sujeito, mas mais do que nunca se percebe que essa formação está dando ênfase à construção de um sujeito alinhado às demandas do mercado e, portanto, responsabilizando-o por sua formação, atuação, mérito, e possíveis fracassos e frustrações. Fioratti, Lima e Justina (2022) apontam que o objetivo implícito do documento é que a formação é ofertada ao docente, então qualquer consequência, como o fracasso escolar, é responsabilidade dele.

A Base Nacional Comum Curricular está alinhada a esse tipo de projeto de sociedade. Engana-se quem pensa que o perigo que ela representa está restrito apenas ao campo educacional. Sua finalidade e periculosidade ultrapassam a dimensão escolar e estabelecem-se numa política de governmentação que tenta conduzir corpos para competências, habilidades e qualidades do ensino. Na tentativa de preparar professores para a tão propalada coerência, a BNC-Formação também corrobora para o afundamento e o desmonte da educação brasileira ao preconizar a formação de professores por linhas neoliberais como padronização, homogeneização e racionalização (Costa; Oliveira; Aikawa, 2022, p. 104).

Em face da extensão de todos os pontos elencados até aqui, no próximo capítulo pretende-se abordar os conceitos de *crítica*, *contraconduta* e *problematização* como práticas de resistência que buscam combater a submissão da subjetividade e, desse modo, abordar tais temas como forma de afirmar a liberdade e a possibilidade de o sujeito docente se recusar às abstrações da violência econômica e ideológica do Estado, recusar essa forma específica de biopoder que ignora as individualidades e negligência a formação de uma postura crítica. Pensar por meio desse prisma, do *êthos*, da atitude crítica, a formação de professores como um exercício de liberdade pode promover uma verdadeira formação ética docente.

3. ATITUDE CRÍTICA: PROBLEMATIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E CONTRACONDUTA

“Na realidade, a questão que gostaria de falar a vocês, e que quero sempre vos falar, é: O que é a crítica?” (Foucault, 1990, p. 1).

Após as discussões dos dois capítulos anteriores, pensando na genealogia do poder, refletindo sobre a condução das condutas e a ação conjunta da disciplina com a biopolítica na normalização do corpo-espécie, isto é, dos indivíduos; pensando também nos documentos normativos e nas avaliações como dispositivos legais e práticos de condução, torna-se necessário estudar agora o que se poderia chamar de possibilidade de resistência, ou ainda, de contraconduta.

Portanto, este capítulo tem o objetivo de analisar a noção de crítica entendida como postura de problematização e resistência, para então refletir acerca da formação de professores com o auxílio dos textos *Polêmica, política e problematização*, *O cuidado com a verdade* e *Que são as luzes?* do filósofo Michel Foucault, a parte de seus trabalhos dedicada aos estudos sobre a ética; e para pensar sobre a possibilidade de uma prática de resistência frente à normalização dos saberes e das práticas na formação dos professores ocasionada pelos documentos normativos. É necessário salientar que em 1978, o ano em que Foucault proferiu a conferência *O que é a crítica?* – um dos textos que serviu de alicerce para pensar a crítica no presente capítulo – ele estava ministrando o curso *Segurança, território e população* no Collège de France, no qual abordava a genealogia da governamentalidade, cujo estudo influenciou o ponto de partida para a sua análise sobre a crítica. Portanto, o filósofo parte de uma análise da resistência em face do excesso de governo do poder pastoral para então pensar de forma histórica e filosófica as diferentes práticas de resistência à condução das ações e da consciência, ou seja, para pensar as práticas de contraconduta.

3.1 Crítica e Aufklärung

“[...] qual é então esse acontecimento que se chama Aufklärung e que determinou, pelo menos em parte, o que somos, pensamos e fazemos?” (Foucault, 2014c, p. 335).

A pergunta sobre o que é a Aufklärung (esclarecimento) é uma pergunta sobre o acontecimento, o “agora”, sobre o Iluminismo na época em que vivia Kant, no caso, a época em que ele buscou refletir e responder a pergunta sobre o que é o tempo presente. Foucault no

texto “*What is Enligthenment?*” (2014c) faz uma análise sobre o que Kant indicou como uma resposta possível à pergunta sobre o que é a Aufklärung. Esta análise fugia às três possibilidades de respostas da época: 1- Uma época do mundo por meio da qual se assume toda uma realidade diferente da anterior; 2 - Tentar entender o presente pelos sinais dos acontecimentos (hermenêutica histórica), dessa forma tratar o presente como época pela qual se reconhecesse a diferença absoluta de uma época passada; e 3 - O presente como ponto de transição para um mundo novo, uma nova organização social.

“Ora, a maneira pela qual Kant coloca a questão da Aufklärung é totalmente diferente: nem uma época do mundo à qual se pertence, nem um acontecimento do qual se percebe os sinais, nem a aurora de uma realização” (Foucault, 2014c, p. 337). Kant desconsiderou aquelas repostas como possibilidades de entender o presente, indicando ademais que não se deveria tratar o presente como alternativa de um tempo que virá ou de uma realidade diferente da anterior. Ele entendeu a Aufklärung como “saída”. Segundo Foucault, a novidade que Kant trouxe ao refutar as três alternativas de respostas aponta para uma reflexão filosófica sobre a atualidade: “Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura. Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (Foucault, 2014c, p. 337).

De acordo com Foucault (2014c), Kant aponta que a saída que caracteriza o movimento chamado de Iluminismo é um processo de libertação do estado de menoridade. A menoridade é “um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão” (Foucault, 2014c, p. 337). Segundo o filósofo, o indivíduo é o responsável por esse estado de menoridade em que se encontra e cabe ao próprio indivíduo a atitude de mudança que o permita superar tal estado. As condições para a saída da menoridade são “simultaneamente espirituais e institucionais, éticas e políticas” (Foucault, 2014c, p. 338).

Há, segundo Kant (2011), um imperativo para que se obedeça e não raciocine, e é através desse imperativo que se exerce a disciplina militar, o poder político e a autoridade religiosa: “O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!” (Kant, 2011, p. 65). Segundo o filósofo, a limitação da liberdade se apresenta por todas as partes.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer o uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento,

mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant, 2011, p. 63).

Este esclarecimento é caracterizado pela saída da menoridade. De acordo com Kant (2011), por preguiça e covardia boa parte das pessoas continuam no estado de menoridade, conduzidos por mentores durante toda a vida. Isso, segundo o autor, explica a facilidade de outros constituírem-se como tutores: “É tão cômodo ser menor”. E ainda: “[...] então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis” (Kant, 2011, p. 64).

Quando o sujeito tem um papel a cumprir na sociedade, quando se é um funcionário e se ocupa uma posição definida, não se deve praticar a obediência cega e tola, “mas que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas; e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver portanto, aí, uso livre da razão” (Foucault, 2014c, p. 339). Ou seja, este é um uso privado da razão. “Em compensação, quando se raciocina apenas para fazer uso de sua razão, quando se raciocina como ser racional (e não como peça de uma máquina), quando se raciocina como membro da humanidade racional, então o uso da razão deve ser livre e público” (Foucault, 2014c, p. 339). Com o Iluminismo, para Kant, a humanidade começou a superar o seu estado de menoridade, ou seja, o Iluminismo é o momento em que a humanidade passou a ser guiada pela razão em busca da maioridade.

Então, a *Aufklärung*, de acordo com Kant (2011), é o momento em que a humanidade fará o uso da razão sem se submeter a autoridades. De acordo com Foucault (2014c), é nesse momento que a Crítica se torna necessária, afinal, é a crítica que tem o papel de delimitar quando o uso da razão será legítimo: “A Crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da Crítica” (Foucault, 2014c, p. 341).

Foucault demonstra interesse em relação ao texto de Kant quanto à iniciativa dele de escrever sobre a atualidade como diferença na história. “A reflexão sobre ‘a atualidade’ como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular me parece ser a novidade desse texto” (Foucault, 2014c, p. 341). Se a atualidade não é o presente, Foucault aponta que a atualidade é a diferença na história, como diferença e como motivo para uma tarefa filosófica de interrogar o presente e o que é vivido. Esta reflexão sobre a atualidade é um posicionamento filosófico que marca a diferença de Kant em relação à época dele, questionando

o presente e produzindo o que Foucault aponta como “o esboço do que se poderia chamar de atitude de modernidade” (Foucault, 2014c, p. 341).

“Referindo-me ao texto de Kant pergunto-me se não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade” (Foucault, 2014c, p. 341). Nessa altura do texto, Foucault faz uma passagem abandonando a Kant e assumindo o cerne da discussão, apontando o que pretendeu fazer em seu próprio trabalho. Foucault define a atitude de modernidade como interrogação filosófica, ou seja, como *problematização*. Segundo o filósofo, a *Aufklärung* propôs uma interrogação filosófica que problematiza o presente, o ser histórico e a constituição do sujeito. Dessa forma, a filosofia fundamentada nessa interrogação, filosofia esta que Foucault também adotou em suas obras, passaria a se ocupar com uma ontologia tanto do presente quanto da constituição do sujeito, por conseguinte, do ser-histórico.

Foucault aponta que não acredita que “nos tornaremos maiores”, nem mesmo que a *Aufklärung* nos tornou maiores:

Parece-me que esta é, inclusive, uma maneira de filosofar que não foi sem importância nem eficácia nesses dois últimos séculos. É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (2014c, p. 351).

A referida tarefa filosófica é tratada por Foucault como um *êthos* consciente da crítica do que dizemos, pensamos e fazemos, como uma ontologia histórica de nós mesmos. Segundo ele, a *Aufklärung* definiu uma nova forma de filosofar. Este *êthos* buscava escapar da dicotomia, caracterizando-se como uma atitude-limite, fugindo à alternativa do dentro e do fora: “A crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles” (Foucault, 2014c, p. 347). Tal postura é de uma crítica prática na forma de uma ultrapassagem possível, uma pesquisa histórica dos acontecimentos.

Como aponta Foucault (2014a), sua atitude filosófica, ou seja, sua maneira de pensar, sentir, agir e trabalhar, não se situava na busca por soluções para as interrogações por meio dos saberes instituídos, mas no limite desses saberes, buscado problematizar pontos ainda não alcançados, lançando interrogações e problematizações aos saberes instituídos.

Esse *êthos* como filosofia da interrogação do presente é uma atitude experimental, ou seja, uma atitude de problematização: “[...] esse trabalho realizado nos limites de nós

mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade” (Foucault, 2014c, p. 348). Esta atitude experimental é uma atitude de risco, de pensar na extremidade do problema, não na certeza da teoria ou na conveniência das ideias: “O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais” (Foucault, 2014c, p. 348).

Foucault propôs então uma reflexão sobre essa outra postura filosófica, uma possível objeção: “[...] limitando-se a esse tipo de pesquisas e de provas sempre parciais e locais, não há o risco de nos deixarmos determinar por estruturas mais gerais, sobre as quais tendemos a não ter nem consciência nem domínio?” (Foucault, 2014c, p. 349). Mas, segundo o filósofo, o trabalho do pensamento parte de um referencial, dos saberes instituídos, de uma problematização. Esta postura de problematização renuncia à ideia de que nos saberes existem as respostas para os problemas. Os saberes podem servir como um prisma para observar os problemas. Foucault aponta como essa postura crítica de problematização foi abordada em seu trabalho:

Em *História da loucura*, tratava-se de saber como e por que a loucura, em um dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das práticas penais e das instituições penitenciárias no final do século XVIII e início do XIX. Como atualmente se problematiza a atividade sexual? (2014b, p. 236).

Foucault define o que é o trabalho do pensamento, que pensar é problematizar. Pensar não é representar, nem manipular teses, nem formular perguntas e para elas dar uma resposta. Para Foucault, pensar é uma análise crítica dos modos como se constituíram as diferentes soluções para os problemas, mas antes disso, dos modos como os próprios problemas foram formulados.

3.2 Crítica e problematização

Neste momento do texto, assume-se o objetivo de pensar a *crítica*¹³ como aquilo que Foucault (2014a) chamou de *problematização*, mas pensar a problematização como modo de investigação, assinalando uma possível proposta metodológica. Para tal empreitada, será feito o uso da entrevista concedida por Foucault a Paul Rabinow em 1984, ano de sua morte. Rabinow inicia a entrevista com uma pergunta, e este é um ponto de grande valor para a presente reflexão: “Por que o senhor se mantém afastado da polêmica?” (Foucault, 2014a, p. 225).

Nesta entrevista, Foucault expõe a ideia de crítica como a “busca da verdade contra a prática da polêmica” (Oliveira, 2019, p. 182), afinal recusava-se a participar de debates e discussões em que, para as partes envolvidas, houvesse definições apressadas, ataques pessoais, afrontas e adjetivos caricatos. Foucault define o sujeito que toma tal postura como *polemista*: “Essas não são as minhas maneiras de fazer; não pertencem ao mundo daqueles que delas se utilizam” (Foucault, 2014a, p. 225).

Para o filósofo, os sujeitos que compõem um diálogo ou discussão, o que Foucault define como o “jogo sério das perguntas e das respostas”, possuem *direitos imanes* e a discussão não deve ferir tais direitos:

No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma imanes à discussão. Eles decorrem apenas da situação de diálogo. Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio. Quanto àquele que responde, ele tampouco dispõe de um direito a mais em relação à própria discussão; ele está ligado, pela lógica do seu próprio discurso, ao que disse previamente e, pela aceitação do diálogo, ao questionamento do outro (Foucault, 2014a, p. 225).

Dessa forma, a discussão atenderia às demandas e aos direitos de cada sujeito, possibilitando e garantindo um jogo de perguntas e respostas “simultaneamente agradável e difícil” (Foucault, 2014a, p. 225). Já o polemista, de acordo com Foucault, é aquele que irá se municiar dos privilégios que detém. É aquele que não aceita se recolocar, assume no diálogo uma postura de batalha, um empreendimento de guerra e vê, no outro, um adversário a ser

¹³ “[...] a atitude crítica na perspectiva foucaultiana pode ser entendida como uma forma de contraconduta, como uma forma de luta contra os dispositivos que visam governar as vidas” (Manfré, 2020, p. 226).

superado, um inimigo que está errado¹⁴, não um “um parceiro na busca da verdade” (Foucault, 2014a, p. 225).

Para o polemista, o diálogo e a verdade não são um modo de vida como busca, debate e investigação, mas um modo de viver já determinado, uma garantia de sobrevivência. Sua empreitada, de fato, é apenas pela guerra e pela destruição da alteridade, cuja existência ameaça sua verdade e seu modo de vida predefinidos (Oliveira, 2019, p. 183).

A partir desse ponto, Foucault expõe que a polêmica como figura parasitária da discussão possui uma herança histórica definida em três moldes: a polêmica de práticas religiosas, jurídicas e políticas. Como prática religiosa, ela define o “ponto de dogma intangível” e a partir disso se transforma em “culpabilidade” (Foucault, 2014a, p. 226). A polêmica como prática jurídica “não se relaciona com um interlocutor, mas com um suspeito”, ela reúne provas e “lança a condenação” (Foucault, 2014a, p. 226). Como prática política, ela “define alianças, recruta partidários, produz a coalização de interesses ou opiniões”; esta polêmica derivada da prática política “faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter” (Foucault, 2014a, p. 226).

As “excomunhões, condenações, batalhas” são, de acordo com o filósofo, uma forma teatral de esterilizar a discussão. Foucault pergunta: “alguém já viu uma ideia nova surgir de uma polêmica?” (2014a, p. 227); mas, de acordo com ele, não haveria outra possibilidade na polêmica, afinal os interlocutores não são estimulados ao avanço do que dizem e à defesa de suas ideias. Na polêmica, os interlocutores se fecham e buscam se defender e provar sua inocência. E como diz Foucault, essa comédia imita a guerra, onde se deseja a vitória sobre o outro, em busca não da verdade, mas de seu aniquilamento.

“Onde o senhor na verdade se situa?” (Foucault, 2014a, p. 227). Com esta pergunta fundamental, Paul Rabinow leva Foucault a refletir e a comentar qual seria o contraponto para a polêmica e, com isso, leva o leitor a pensar, mediante a resposta do “filósofo”, sobre qual o papel do estudioso, do pesquisador, o papel do sujeito crítico, e o que seria essa crítica.

É verdade que minha atitude não decorre dessa forma de crítica que, a pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto uma, que

¹⁴ “O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído” (Foucault, 2014a, p. 226).

seria a boa. Ela é de preferência da ordem da "problematização": ou seja, da elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política (Foucault, 2014a, p. 228).

Neste ponto da entrevista, após a exposição sobre a polêmica, o autor introduz um segundo termo que norteará a proposta do presente item: a *problematização*. Sobre este tipo de postura crítica pautada na filosofia de Michel Foucault, Oliveira aponta:

Fazer a crítica constituir-se-ia, então, ocasião para a possibilidade de dar voz, mas não ao modo dos intelectuais porta-vozes, homens engajados no trabalho de dar voz aos excluídos, pobres e subalternos, fazendo falar sua própria voz como intérpretes, reiterando um certo imperialismo universal do discurso – ao modo, desde a Modernidade, da opinião pública ou, na contemporaneidade, dos especialistas das humanidades que vão a campo colher e apresentar, aos olhos dos círculos dos intelectuais, a experiência representada do outro como argumento para um projeto de transformação social (2019, p. 187).

A partir deste ponto de vista, pode-se pensar a postura crítica, segundo Manfré (2020), como forma de problematização. Ela possibilita ao pesquisador interrogar o seu objeto de estudo, interrogar o hoje e entendê-lo como acontecimento, como imprevisibilidade e com novas possibilidades de encarar a realidade: “[...]sugere-se ao sujeito a modificação de sua relação consigo mesmo, a problematização de sua realidade, não aceitando docilmente os modelos que são impostos à Educação sem uma reflexão e problematização contínuas” (Manfré, 2020, p. 224). Tem-se a visão de que as normalizações e a condução de conduta às quais se é submetido são algo imutável, algo que é imposto, não havendo possibilidades para a diferença. Mas Foucault, ao tratar da problematização, disponibiliza uma possibilidade aos sujeitos de repensarem a sua realidade, no contexto em que se está inserido e sobre como se é conduzido.

Antes de procurar interpretar as representações dadas, Foucault visava conjugar um domínio de fatos, práticas e pensamentos de modo a reunir as maneiras pelas quais um dado acontecimento ou objeto entraria no campo do pensamento como um problema. Um problema que, por sua vez, teria sido pensado de diferentes maneiras (Oliveira, 2019, p. 188).

Segundo Oliveira, antes de buscar responder às perguntas advindas de um determinado acontecimento, a atividade crítica proposta por Foucault faria emergir um problema correlacionado com seus “múltiplos elementos de constituição”, e isso possibilitaria reelaborar o próprio problema em outras direções.

De acordo com Foucault, foi na busca por evidenciar a *história do pensamento* e de distingui-la da *história das ideias* que se distinguem os elementos os quais ele reportou como problema ou problematização. De acordo com o filósofo, o pensamento coincide com as formas com que os sujeitos problematizam o seu próprio tempo:

O pensamento não é o que se apresenta em uma conduta e lhe dá sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (Foucault, 2014a, p. 232).

Esta dinâmica de pensar e reelaborar a realidade na qual se está inserido parte de um posicionamento das problematizações. Segundo Oliveira (2011), a conformidade de um sujeito a um modo de vida sem problematização resulta em uma vida sem reflexão. De acordo com este autor, o que sobra ao sujeito é um posicionamento de conformidade com os enquadramentos sociais, religiosos e políticos, em termos foucaultianos. Ao não adotar um posicionamento crítico, uma atitude crítica, o indivíduo está sujeito a uma condução dócil: “A problematização da própria vida e da própria existência é o que assegura um ponto de resistência ao poder, é o que garante ao sujeito criar para si modos atualizados de ser e ao mesmo tempo atualizar o cuidado e relação consigo mesmo” (Oliveira, 2011, p. 88). A problematização é uma possibilidade que Foucault aponta como modo de pensar e agir. Assim, de acordo com Manfré (2020), por meio da problematização o sujeito pode projetar uma vida ausente de determinismos.

Esse trabalho da história do pensamento, segundo Foucault, é encontrar a forma geral do problema que torna as soluções estabelecidas possíveis¹⁵: “essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento” (2014a, p. 233). De acordo com ele, trata-se de uma análise crítica que busca entender como são construídas as diferentes soluções para um dado problema. Portanto, o “trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de

¹⁵ “Logo, o trabalho do pensamento é o trabalho de problematização: a elaboração de um dado em questão; o mapeamento e a análise da transformação de complicações e dificuldades em problemas para os quais diversas soluções são formuladas; a identificação do ponto de problematização, a singularidade que dá a condição de possibilidade de diferentes soluções serem produzidas” (Oliveira, 2019, p. 190).

representações, mas como um trabalho do pensamento” (Foucault, 2014a, p. 233). Portanto, a filosofia é a possibilidade de pensar além das soluções. De acordo com Diello (2009), é o que possibilita problematizar e contemplar as questões e as situações, pensando-as por meio da relação do pensamento com a verdade. Partindo desse ponto de vista, não há respostas a serem dadas, mas sim a possibilidade de problematizar o que é dado e com isso produzir outros movimentos e possibilidades.

A problematização da atualidade, diante disto, não deve ser apenas uma atitude crítica a ser dita, pensada ou refletida, ela tem de além de ser diálogo, converter-se em ação, em um modo de ser e de responder à atualidade. O discurso do sujeito que problematiza sua atualidade deve converter-se em prática de vida, em modos de agir que estilizem a vida e ao mesmo tempo seja reflexo de uma íntima relação consigo ocasionada pelo cuidado e conhecimento de si. Não há estilização ética da vida se não houver união de discurso e ação do sujeito, isto é, falar o que se vive e viver o que se fala, e isto dentro das possibilidades abertas pelo acontecimento que lança o sujeito diante da contínua elaboração ética de si (Oliveira, 2011, p. 137).

A partir do exposto, afirma-se a problematização como um modo de investigação, portanto, uma investigação dos modos de pensar a sujeição, a condução de condutas e a normalização dos professores. Afinal, como foi considerado nos dois primeiros capítulos, o problema está na normalização das condutas dos sujeitos (professores em formação), como foi identificado na abordagem dos documentos normativos, mais precisamente as resoluções do CNE/CP dos anos de 2002, 2015 e especialmente de 2019. Ao se adotar um *êthos*, ou uma atitude crítica, torna-se possível questionar os reais motivos pelos quais se é normalizado e conduzido na formação, quais os reais objetivos dessa direção e desses dispositivos de normalização mercadológica empresarial. Pode-se adotar um posicionamento de problematização, pois uma das possibilidades ou modo com que se pode questionar a condução das condutas na formação é por meio daquilo que Foucault chamou de problematização, portanto, problematizar os modos de sujeição e submissão presentes na formação de professores e impostos pelos documentos normativos.

Problematizar o hoje, vê-lo como acontecimento e como atualidade que nunca se repete são disposições do sujeito que se encontram interligadas e que ao mesmo tempo tem uma profunda ligação com os modos pelos quais o sujeito em cada tempo escolhe a si como forma a ser atualizada. Problematizar, acontecimento e atualidade no pensamento de Foucault são realidades que colocam o sujeito diante de situações reais que o convoca a criar e recriar a própria vida, procurando a melhor forma possível de ser, viver e agir (Oliveira, 2011, p. 137).

3.3 Crítica e práticas de contraconduta

A partir do exposto, faz-se necessário retornar a alguns pontos tratados no primeiro capítulo desta dissertação. Acredita-se que o ponto abordado anteriormente, a contraconduta, seja um tema indispensável para prosseguir com o objetivo de problematizar a normalização que ocorre na formação docente através dos documentos normativos.

Em *Território, segurança e população*, o comentado curso de Foucault proferido em 1978 no *Collège de France*, mais precisamente na aula de 1º de março, ao problematizar as questões referentes ao poder e às contracondutas, Foucault estende sua analítica para uma compreensão de diferentes práticas de governo. Dito de outro modo, Foucault fez “uma genealogia da governamentalidade” (Costa, 2019, p. 62). E foi a partir desse esforço de entender as diferentes formas históricas de governar os outros, que Foucault percebeu “[...] uma certa forma de condução de condutas desenvolvida e ampliada pelo cristianismo desde os seus primórdios, a partir do século III até o século XVI, a que Foucault se refere como poder pastoral” (Costa, 2019, p. 62).

De acordo com Foucault (2008b), essa arte pastoral possibilitou uma forma de condução dos indivíduos, de se conduzir e de controlar os outros, foi uma base que sustentou e possibilitou o surgimento de um Estado moderno governamentalizado nos séculos XVII e XVIII. Como exposto no primeiro capítulo, mais precisamente no item 1.2.1, o poder pastoral ao sujeitar os indivíduos produz atitudes de obediência mediante o discurso da salvação e os dispositivos de vigilância e confissão, e de condução através do regime de verdade.

Foucault (2008b) aponta que essa arte pastoral de governar passou por crises, ou seja, por movimentos de resistência. As práticas de governo, de condução de condutas colocadas pelo poder pastoral, fizeram surgir como práticas de resistência os movimentos de contraconduta. De acordo com Costa, é na contraconduta que Foucault situa a genealogia de uma atitude e as possibilidades de resistência às práticas de governo: “A contraconduta designa, portanto, o movimento nos jogos de poder capaz de criar outras possibilidades de ação, na medida em que recusa, não propriamente o governo, mas o modo como se é governado” (2019, p. 68).

Segundo Foucault, o objetivo do pastorado é a difusão de seus domínios, alcançar cada vez mais sujeitos e sujeitá-los com o discurso de conduzir sua conduta até a salvação. Porém, a resistência, mais especificamente a contraconduta, surgem com outro objetivo:

São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir (2008b, p. 257).

“As técnicas e procedimentos do poder pastoral amplamente desenvolvidos pela Igreja desde a patrística grega, e mais especificamente por São Gregório de Nazianzo no século IV, receberam a designação de *oikonomia psuchôn*, ou seja, economia das almas” (Costa, 2019, p. 64). De acordo com este autor, esse termo chega ao mundo romano como *regime animarum*, ou regime das almas; já em francês o equivalente seria *économie*, ou economia; mas o termo que melhor poderia ser empregado foi *conduite* (conduta). Estas práticas de condução da conduta através do pastorado tiveram como resposta as contracondutas religiosas. De acordo com Costa (2019), as contracondutas religiosas apareceram como movimento de reação aos modos de governo do poder pastoral cristão, e esse movimento de contraconduta contribuiu para a reformulação do que se entendia por poder. A partir dessas práticas de resistência, a noção de poder passou a ser entendido como prática de governo:

Pois, afinal de contas, esta palavra - “conduta” - se refere a duas coisas. A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução. Conduta das almas, creio que é assim que talvez pudéssemos traduzir menos mal essa *oikonomia psuchôn* (Foucault, 2008b, p. 255).

Percebe-se neste curso que é através do poder pastoral que Foucault conduz a discussão sobre o governo. Esta forma de poder colocava como centro de seus objetivos a condução da conduta dos sujeitos: “Forma-se um poder que se pergunta ininterruptamente sobre a maneira de melhor governar o outro, de guiar suas ações com o propósito de conduzi-lo ao melhor lugar” (Costa, 2019, p. 65). De acordo com este autor, essa noção de conduta não é necessariamente o negativo de contraconduta. Segundo Foucault (2008b), esses movimentos de resistência, que nasceram por volta do século XV, que ele chamou de contraconduta, foram imensamente importantes para se pensar o governo dos indivíduos, afinal esses movimentos de

resistência possibilitaram uma ruptura, uma passagem, do pastorado para um *governo político*. A conduta comporta a possibilidade do sujeito se conduzir de outra forma, mesmo em meio à condução exercida por outros. “Portanto, é na ambiguidade comportada nas relações de governo que reside a possibilidade de contracondutas e se evidencia a dimensão ético-política das relações de poder na articulação entre governo de si e governo dos outros” (Costa, 2019, p. 68). No tocante à condução das condutas imposta pelos documentos normativos, não são relações exclusivamente técnicas de governo, mas uma normalização política e moral. É nos movimentos das práticas de governo que se vê surgir movimentos de resistência. Portanto, mesmo que Foucault tivesse percebido esse movimento como resposta ao pastorado, de acordo com Costa (2019), ele faz parte de qualquer relação de poder. A questão da contraconduta, portanto, está ligada à questão da governamentalidade:

[...] podemos afirmar que concomitantemente à história da governamentalidade propriamente política empreendida por Foucault no curso de 78 apresenta-se uma história das contracondutas que acompanham as diferentes tecnologias de governo, elas assinalam a crise de determinadas práticas de governo e movimentam as disposições das estratégias nos jogos de poder (Costa, 2019, p. 69).

A noção de governo, portanto, possibilita pensar a relação da condução e da contraconduta, afinal as relações de poder e o governo não se dão sem resistência. Essa emersão da contraconduta está relacionada com o surgimento do governo pastoral e, de acordo com Costa (2019), o poder pastoral possibilita o surgimento da contraconduta pelo excesso de poder exercido por sua condução. Dessa forma, estabelece-se uma correlação fundadora entre a conduta e a contraconduta. Essas atitudes de resistência, mais precisamente as contracondutas, são limitadores externos com que o pastorado cristão se deparou, são repostas às imposições e possuem o objetivo de introduzir outros modos, outras formas de ser conduzido.

Por limitadores externos deve-se entender, é claro, as resistências passivas das populações que estavam sendo cristianizadas e continuaram a sê-lo até bem tarde na Idade Média; essas populações que, mesmo cristianizadas, permaneceram por muito tempo reticentes a certo número de obrigações que lhes eram impostas pelo pastorado. Resistência, por exemplo, secular à prática, a obrigação da confissão imposta pelo concílio de Latrão em 1215. Resistências ativas também, com que o pastorado se chocou frontalmente, sejam elas práticas que podemos chamar de extracristãs – até que ponto elas o eram é outra questão –, como, digamos, a bruxaria, ou ainda choques frontais com as grandes heresias, na verdade a grande heresia que percorreu a Idade Média e que é, grosso modo, a heresia dualista, cátara. Poderíamos mencionar também, como outro limitador externo, [as] relações [do pastorado] com o

poder político, o problema que [ele] encontrou com o desenvolvimento das estruturas econômicas na segunda metade da Idade Média, etc. (Foucault, 2008b, p. 256).

Realmente, o objetivo da contraconduta, de um posicionamento crítico, não é uma anarquia, um não governo, mas um governo significativo para o sujeito que é conduzido, justificado através de interesses que não atendam somente a critérios que foram copiados do mundo corporativo e somados à Educação como se ela fosse um espaço de formação para o mercado, como já defendido nos documentos normativos, para a competição e para o fortalecimento do mercado neoliberal. Outro ponto importante para a reflexão do texto é uma genealogia das contracondutas, como pode ser percebida na leitura no primeiro capítulo do presente trabalho, essa genealogia está presente na genealogia da sujeição. O filósofo Michel Foucault, ao assinalar as passagens e avanços das práticas de governo e a falha nessas práticas, também assinala que o sujeito pode assumir um posicionamento de resistência, há uma possibilidade de ser conduzido de outra maneira.

“Por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos?” (Foucault, 2008b, p. 260). As contracondutas emergem quando na normalização e na condução os assujeitados se recusam a ser governados de forma excessiva. “Portanto, relações de poder, ao contrário da dominação, implicam em que o indivíduo deve ser livre para escolher ser governado ou não ser governado assim” (Costa, 2019, p. 71). De acordo com este autor, Foucault percebe na postura de contraconduta essa recusa. Trata-se de “uma decisão ética de como governar a si mesmo” (Costa, 2019, p. 71). Decidir como governar a si mesmo é uma decisão ética, e essa é a resposta da crítica, da problematização à normalização das condutas, uma resposta ética de como se governar, possibilitando a saída da condução para um governo ético de si mesmo como prática de liberdade. Segundo Costa, é esse movimento de recusa como prática de liberdade que permitiu a aproximação dessa análise de Foucault aos pensamentos de Kant sobre a *Aufklärung*. E no que diz respeito ao autogoverno, este é um possível caminho para se pensar a questão da conduta, não uma ausência de governo, mas a possibilidade de se auto conduzir enquanto se é conduzido.

Não existe assim um lugar de liberdade absoluta ou de felicidade irrestrita, porém isso não significa que não se deve empreender lutas que tornem a existência humana mais livre, insuflada por uma prevalência mais acentuada do governo de si, quer dizer, do governo que o sujeito exerce sobre si mesmo (Costa, 2019, p. 72).

Após todo o esforço para explicar a questão da conduta e da contraconduta, essa relação de governo e essa reação que possibilitam novas formas de ser governado e que se alteram através da resistência às práticas de governo, Foucault empreende esforços para tratar daquilo que toma o lugar da contraconduta na discussão, a *atitude crítica*:

E parece que entre a alta empreitada kantiana e as pequenas atividades polêmico-profissionais que trazem esse nome de crítica, me parece que houve no Ocidente moderno (a datar, grosseiramente, empiricamente, nos séculos XV-XVI) uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica (Foucault, 1990, p. 2).

Esta expressão, “atitude crítica”, aparece pela primeira vez em uma conferência à *Société française de philosophie*, em 1978, com a qual Foucault propôs uma análise histórica desse termo mediante a problematização do pastorado cristão. Passaremos de forma mais demorada pela questão da atitude crítica no próximo item.

3.4 Atitude crítica, ética e autogoverno: Uma postura de resistência docente

Na conferência de 27 de maio de 1978, intitulada *Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung*, Foucault pretendeu responder à pergunta: O que é a crítica? Mas diferente da abordagem que foi feita em *Segurança, território e população*, naquela conferência Foucault não tratou da crítica e das práticas de resistência mediante o uso do termo contraconduta. Na verdade, este termo não aparece na conferência nem uma vez sequer. Tal situação abre espaço para uma outra abordagem que trata do tema do governo, abordagem essa que Foucault (1990) chamou de *atitude crítica*.

Na ocasião, Foucault retoma a análise do pastorado e apresenta a reelaboração do poder como condução de condutas. No entanto, o termo contraconduta não aparece, estando implícito na noção a ser desenvolvida de atitude crítica, enquanto o *ethos* que caracteriza a ação dos indivíduos de pôr em questão as investidas do poder (Costa, 2019, p. 73).

Esta atitude crítica, de acordo com Costa, é a atitude refletida de se posicionar diante das práticas de governo recusando determinadas formas de ser conduzido. Portanto, frente a

isso, é a atitude crítica o prisma pelo qual Foucault desenvolve sua visão sobre a filosofia, problematizando o âmbito do poder pastoral e das práticas de resistência. “É nesses termos que Foucault aproxima atitude crítica e *Aufklärung* e pode fazer sua inserção na tradição crítica inaugurada por Kant” (Costa, 2019, p. 73); e optou-se nesta pesquisa por fazer uma aproximação ao referido tema, a crítica como *êthos*, como problematização e como atitude de liberdade no que concerne à condução na formação de professores, afinal a atitude crítica possibilita a resistência às práticas de condução e oferece a possibilidade de problematização e formulação de outros modos de se governar.

Segundo Costa (2019), é por meio da abordagem do poder pastoral e das práticas de contraconduta que Foucault se aproxima da noção de atitude crítica. Esta perspectiva possibilita uma aproximação com os textos kantianos, mas Kant aparece em um segundo plano, afinal é mediante a atitude crítica que o sujeito irá diminuir sua dependência em relação às condutas externas, possibilitando um governo de si mesmo, e essa ideia de autogoverno se aproxima da proposta kantiana de maioridade, que consiste na saída da humanidade do estado de menoridade; o que Foucault apontou que ainda não ocorreu como o esperado, ou com sucesso. “Diante disso, a atitude crítica será o suporte histórico-filosófico por meio do qual Foucault desenvolve sua concepção de filosofia empreendendo uma tentativa de conceitualização do estudo das contracondutas no âmbito do poder pastoral e das práticas de resistências” (Costa, 2019, p. 74). Partindo dessa base filosófica, pretendeu-se desenvolver a noção de atitude crítica como prática de resistência às normalizações dos documentos concernentes à formação de professores. Uma atitude crítica como um *êthos*, um posicionamento, um modo de ser e de se conduzir.

A crítica foucaultiana é construída ao redor das contracondutas religiosas que se desenvolveram em razão do excesso de governo do poder pastoral. De acordo com Costa, as lutas da contemporaneidade acontecem em torno da maneira de não se deixar ser governado da forma que acontecia com o pastorado:

[...] as lutas em reação ao poder devem ser da ordem de criar formas de subjetivação que escapem ao modo como o poder determina a liberdade dos indivíduos. Para isso, se faz preciso uma provocação permanente das práticas de governo, estimulando formas de vida livres. Entendemos que é nessa relação que se dá o embate entre poder e liberdade e onde Foucault situa a atitude crítica. Assim, a atitude crítica situada na problemática da liberdade ganha contornos mais finos, o que abre um amplo campo de investigação e problematização (2019, p. 77).

A crítica, segundo Foucault (1990), existe apenas quando se está em relação com outra coisa, como um instrumento, um meio, uma possibilidade ou então um olhar sobre um determinado objeto. De acordo com o filósofo, a crítica tem algo que pode aproximá-la de uma virtude e que esse é o seu objetivo, indicar a “atitude crítica como uma virtude geral” (Foucault, 1990, p. 2).

O governo pastoral cristão era restrito a pequenos grupos, mas de acordo com Foucault (1990), a partir do século XV houve uma grande expansão dessa arte de governar, ou melhor, houve uma grande expansão do questionamento “como governar?”. Foucault aponta que essa é a “Questão fundamental a qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar – arte pedagógica, arte política, arte econômica, se vocês querem – e de todas as instituições de governo, no sentido amplo que tinha a palavra governo nessa época” (1990, p. 3), e com a expansão desse questionamento, de como se governar, houve também a expansão de um segundo questionamento: “como não ser governado?”. Mas este questionamento não trata da escapatória de qualquer forma de governo. Na verdade, Foucault explica que o questionamento que é feito é: “como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles” (1990, p. 3). Portanto, pensar outras formas de se conduzir, uma condução a outro caminho, por outros objetivos e, se possível, uma auto condução.

[...] parece que se poderia colocar deste lado o que se chamaria atitude crítica. Em face, ou como contra-partida, ou antes como parceiro e adversário ao mesmo tempo das artes de governar, como maneira de suspeitar dele, de o recusar, de o limitar, de lhe encontrar uma justa medida, de os transformar, de procurar escapar a essas artes de governar ou, em todo caso, deslocá-lo, a título de reticência essencial (Foucault, 1990, p. 3).

De acordo com Foucault, a definição que melhor se encaixa à atitude crítica é a “arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço” (1990, p. 4). O filósofo aponta que essa definição é muito geral, e então sugere três pontos de ancoragem para se pensar a crítica, sendo o primeiro ponto a crítica de ordem religiosa, ou seja, pôr os escritos religiosos à prova e propor uma reinterpretação, questionando a prática da condução e buscando o acesso à verdade que consta na escritura e se a escritura é mesmo verdadeira. Outro ponto de ancoragem proposto pelo autor é a questão da atitude crítica da ordem jurídica, ou seja, a questão de não querer ser governado “assim”; é a questão dos direitos naturais e universais, ou seja, uma atitude que demonstra resistência aos excessos de governo. O terceiro ponto é não querer ser governado, não aceitar as verdades impostas pelas autoridades sem

práticas de reflexão. De acordo com Foucault, esse é o foco da crítica, esse conjunto de relações entre o poder, a verdade e o sujeito: “[...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida” (1990, p. 5).

É a partir dessas relações que Foucault propõe uma aproximação com aquilo que ele pensava sobre a crítica e os pensamentos de Kant sobre o Iluminismo, ou melhor, sobre o *agora*. Para Kant, a resposta para a pergunta sobre a *Aufklärung* é a saída da menoridade, portanto, práticas de questionamento das formas de governo, coragem de pensar e alcançar a maioridade sem a condução de outros.

O que Kant descrevia como a *Aufklärung* é o que eu tentei até agora descrever como a crítica, como essa atitude crítica que se vê aparecer como atitude específica no Ocidente a partir, creio, do que foi historicamente o grande processo de governamentalização da sociedade (Foucault, 1990, p. 5).

De acordo com Anastasio, incorporar a crítica como atitude é assumir uma postura de uma prática antidogmática a partir do uso “adequado da razão”. De acordo com esta autora, o ponto fundamental para Foucault na filosofia de Kant é a “criação de uma atitude de interrogação ou desconfiança quanto aos excessos praticados pelo exercício de uma razão que, em nome da verdade, produz saberes que podem aprisionar e condicionar os sujeitos” (2017, p. 127).

A crítica, de acordo com Gonçalves, é vista por Foucault como um *êthos*, e Foucault entende “êthos” como uma atitude filosófica, e essa atitude filosófica precisa ser “reativada frequentemente” (Gonçalves, 2018, p. 472). Segundo o autor, ela deve ser constantemente reativada, pois não existe um momento em que os governos se darão em total harmonia. Portanto, pode-se concluir que a atitude crítica deve estar em constante exercício para sempre pensar possibilidades outras de ocorrer esse governo. “A atitude crítica diante dos processos de governamentalização entende que nenhum poder é inevitável enquanto atua sobre os indivíduos” (Gonçalves, 2018, p. 473).

Gonçalves aponta ainda que quando se adota um posicionamento de resistência aos governos individualizantes, pode-se perceber diversos regimes de verdade atuando na definição daquilo que é verdadeiro ou falso. Essas questões estão relacionadas à abordagem da moral e da ética por Foucault, pois quando se fala da problematização e das atitudes de resistências, duas noções surgem como eixos que direcionam o pensamento de Foucault: a noção da atitude

crítica e a noção da ética da liberdade, ou do livre pensamento. De acordo com Gonçalves, Foucault entende essa atitude crítica como uma atitude prática experimental, “ela deve abrir um domínio de pesquisas históricas, mas é de suma importância que ela se coloque à prova da realidade e da atualidade, buscando compreender os pontos em que a mudança é possível e desejável, e determinando a forma precisa a dar a ela” (2018, p. 474). Ainda segundo este autor, para entender a ética como trabalho de constituir a si mesmo, é necessário antes entender o que se compreende por moral. Basicamente, esse percurso que o autor propõe de alcançar o que se entende por ética partindo da compreensão da moral é o mesmo percurso feito por Castro (2009) no verbete “ética”.

Para tratar da ética, Castro inicia abordando a questão da moral. Resumidamente, pode-se entender a moral em duas perspectivas: o *código moral* e a *moralidade dos comportamentos*. Por código moral, “pode-se entender, por um lado, um conjunto de valores e regras que são propostos aos indivíduos e aos grupos por diferentes aparatos prescritivos (a família, as instituições educativas, as igrejas etc.), de maneira mais ou menos explícita” (Castro, 2009, p. 155). Quanto à moralidade dos comportamentos, “pode-se entender por ‘moral’ os comportamentos morais dos indivíduos à medida que se adaptam ou não às regras e aos valores que lhes são propostos” (Castro, 2009, p. 155). E o conjunto dos códigos e dos comportamentos é o que define o sujeito como um sujeito moral.

De acordo com Gonçalves, a ação moral não está resumida a um ato, a um código ou valor, ela está relacionada com o próprio sujeito que a põe em prática, é uma ação do conhecimento e da constituição de si mesmo como sujeito moral. O sujeito ao direcionar suas ações de acordo com o código e os comportamentos morais:

[...] atua sobre si mesmo, conhece a si mesmo, constitui a si mesmo, se põe à prova, aperfeiçoa-se e se transforma. Dessa forma, existe na moral este conjunto de valores e regras que se organizam em torno de um código, assim como uma série de ações e práticas realizadas pelos indivíduos que compõem esse quadro, na medida em que obedecem ou não (Gonçalves, 2018, p. 475).

A ética está implicada, portanto, na relação do sujeito consigo, ou seja, na forma com que ele se constitui como sujeito moral do código: “O termo ética refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral” (Castro, 2009, p. 155).

Podemos dizer então que para Foucault, o termo ética refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral. A ética faz referência à relação consigo mesmo, é um *éthos*, uma prática, um modo de

ser. A liberdade por sua vez, deve ser praticada eticamente (Gonçalves, 2018, p. 476).

De acordo com este autor, deve-se entender a ética não como o cumprir de normas, mas como exercício da liberdade:

[...] a ética não existe sem liberdade, portanto ela não existe sem uma atitude crítica que possibilite aos indivíduos constituírem a si mesmos de maneira livre, recusarem os modelos históricos que resultam em relações de saber/poder/subjetividade e problematizarem livremente tudo aquilo que considerem importante (2018, p. 476).

Quando se adota este posicionamento, pode-se reconhecer a “não-neutralidade desse ou daquele efeito de verdade” (Gonçalves, 2018, p. 474) ao qual essas conduções estão vinculadas. Acredita-se ser este o ponto indispensável que deve ser sempre analisado, afinal tratamos dos documentos normativos da educação, da condução na formação de professores e da atuação de normativas que guiam a formação dos docentes por um viés mercadológico, com discursos sobre o empreendedorismo de si, a culpabilização do docente e sobre os dados elencados pelo dispositivo prático de avaliação de larga escala.

Ademais, pode-se identificar um ponto de inflexão assimétrico entre a condução das condutas e a problematização da sujeição. Este ponto de inflexão assimétrico indica que a formação de professores tem que caminhar através de um movimento de contraconduta que tenha como centro de suas problematizações um *êthos*, ou seja, uma atitude crítica. Uma atitude crítica como prática ético-política, como exercício de liberdade, mais precisamente liberdade de pensamento, criação e ação; pautando assim a formação de professores por uma atitude crítica, não por obediência, não por docilidade. Portanto, está indicada uma formação de professores que tenha como foco o *êthos* como prática de liberdade e como governo de si, como condução de si mesmo no movimento da formação para a prática docente e da formação do pensamento. Concluindo, os documentos normativos continuam normalizando, e este é um ponto do qual não se poderia em um primeiro momento escapar. Mas cabe aos docentes e às instituições de formação assumirem uma postura de contraconduta pautada na formação ética, crítica e reflexiva de professores, possibilitando um governo de si no processo de formação e posteriormente na prática docente pautada na prática da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta conclusão, retomaremos alguns pontos, aqueles elencados na pesquisa e que serviram de marco para a construção das investigações até aqui explanadas.

A questão norteadora ou problema desta investigação foi: “De que forma ocorre a normalização das práticas e dos saberes na formação dos professores por meio dos documentos normativos?”. A justificativa para a eleição deste tema surgiu logo após o fim do curso de Pedagogia, mais precisamente no início de 2020, ao deparar-se com os questionamentos dos docentes e integrantes de um grupo de estudos sobre a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2019, e as possíveis consequências de um documento tão engessado e que caracterizava uma perda dos direitos adquiridos pela classe trabalhadora docente em 2015. Então, a referida questão norteadora partiu da busca por compreender os documentos ao mesmo tempo que se buscava analisá-los por meio de um olhar foucaultiano. Daí nasceu tal inquietação, e essa investida teve grande importância para a formação crítica, afinal, ela nos desafia a assumir um posicionamento, uma atitude crítica, uma existência direcionada pela reflexão. Porém, esse processo não foi um movimento simples, já que se tratava de uma investida da investigação e análise dos documentos normativos publicados pelo MEC e o CNE.

Diante disso, a pesquisa tinha como objetivo geral “Analisar de que forma ocorre a normalização das condutas e dos saberes na formação dos professores por meio dos documentos normativos” e, para isso, foi investido um grande esforço no primeiro capítulo com o intuito de compreender e registrar os entendimentos sobre os processos aos quais o corpo-indivíduo e o corpo-espécie eram sujeitados, através de relações de poder, da normalização dos corpos, da governamentalidade e da biopolítica. Após essa análise, no segundo capítulo, fez-se uma análise dos documentos e buscou-se compreender a relação entre a normalização dos saberes e da prática na formação dos docentes. Pode-se perceber que esse processo da condução das condutas se dava mediante a normalização dos sujeitos educadores, principalmente em relação ao dispositivo da avaliação, que impregnava a prática docente de competitividade, de um viés mercadológico, e depositava sobre o docente a responsabilização pelas falhas da educação. Pode-se perceber que a governamentalidade biopolítica age sobre os corpos buscando um controle da população, e no caso dos documentos, atinge especificamente a toda a população: primeiro os docentes, ao normalizar a sua formação, direcionando-a para uma formação mais tecnológica, que tivesse como foco a aplicação de um documento (BNCC); posteriormente a população no geral, ou seja, por consequência dessa normalização governamental neoliberal, haverá um desmonte da educação. Percebeu-se que nada mais eram do que políticas neoliberais,

completamente enviesadas, que estavam interferindo diretamente na educação, assujeitando os indivíduos aos desenhos da sociedade de mercado. Analisando todos esses aspectos históricos dos documentos, percebeu-se que o investimento veio de longa data, mais precisamente de 2002, das iniciativas neoliberais dos governos da época, e esse processo de desenvolvimento neoliberal foi longo e aconteceu de forma mundial. Houve naquela época um grande investimento de instituições internacionais (OCDE e Banco Mundial) no Brasil, mais precisamente na área da educação, e essas instituições emitiram recomendações para a normalização da educação para atender aos avanços mercadológicos.

Os objetivos específicos foram: apontar como a governamentalidade se faz presente em documentos normativos que regem a formação docente; refletir sobre a crítica como possibilidade de contraconduta em face dos mecanismos empobrecedores da formação de professores; analisar alternativas para que os sujeitos pudessem “escapar” à normatividade exigida pela governamentalidade. O primeiro objetivo específico foi atendido ao longo do primeiro e segundo capítulo, foi um trabalho mais árduo de análise bibliográfica e documental, que demandou um longo tempo, e análises dos elementos levantados pela investigação do referencial teórico e dos documentos normativos. Já os objetivos seguintes foram atendidos no terceiro capítulo, ao se abordar os textos de Michel Foucault que tratavam da crítica: primeiro ao se considerar a contraconduta como prática de resistência, como *êthos*, isto é, como atitude crítica; e ao se propor uma formação crítica pautada na ética, em busca de um autogoverno ou de uma formação pautada na prática da liberdade.

Na pesquisa a hipótese sugerida foi: Que a formação crítica embasada em uma genealogia da resistência pode ser uma forma de escapar aos processos de governamentalidade e normalização da formação de professores. Ao longo do trabalho, pôde-se perceber que em partes essa hipótese se confirmou, mas não de forma tão simplista. Foi preciso maior aprofundamento sobre o que se entendia por crítica, mais precisamente todo o trajeto percorrido no terceiro capítulo que tratou da crítica. Portanto, o problema apontado foi respondido por meio das análises e foi possível propor uma via, uma possibilidade outra de se conduzir, mediante a atitude crítica e a formação pautada na prática da liberdade.

Esta é uma pesquisa teórica. Sua metodologia foi desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica para buscar construir uma fundamentação teórica, para assim poder pôr em prática a pesquisa documental, e poder analisar os documentos com um olhar crítico mais aguçado. O filósofo que norteou esta pesquisa foi Michel Foucault, e os documentos estudados foram as Resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 a de 2019, e a Base Nacional Comum Curricular.

Ao final do trabalho, e considerada a metodologia proposta, percebe-se que é possível, ou melhor, desejável, que haja um trabalho em conjunto entre a instituição de Ensino Superior e os professores da Educação Básica. Está aberta a possibilidade para uma próxima investida sobre o assunto, de aprofundar os documentos em relação aos posicionamentos e às notas emitidas e de fazer uma análise mais concreta, buscando compreender as implicações de forma detalhada das consequências dessas normalizações, além de propor um estudo junto aos docentes sobre as possibilidades de resistência, da formação pautada na liberdade e da compreensão da atitude crítica, divulgando a importância de uma formação ética para a formação e o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

- ALARCON FIORATTI, Netulio; SOARES DE LIMA, Wellington; APARECIDA DELLA JUSTINA, Lourdes, Regulamentações e necessidades formativas para os professores de ciências: um olhar foucaultiano. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 21, p. 223-243, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/16314> Acesso em: 03 nov. 2023.
DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.16314>
- ANASTACIO, Lara Pimentel Figueira. Foucault: atitude crítica e seu lugar na modernidade. **DoisPontos**, [S.l.], v. 14, n. 1, nov. 2017. ISSN 2179-7412. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dp.v14i1.48667>.
- AUGUSTO, Acácio. Política e Polícia. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. 01 ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2011. p.19-35.
- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 144–155, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial. (1988).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Não Paginado.
- BRASIL. **Resolução Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, 2002.
- BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019b.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Helrison Silva. O Lugar das Contracondutas na Genealogia Foucaultiana do Governo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 61–78, 2019. DOI: 10.26512/rfmc.v7i1.20767.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **A BNC-Formação na Contramão das Concepções de Formação do Movimento dos Educadores Representado pela ANFOPE**. In: Anais do Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, set. 2022. Não Paginado. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/250/11>. Acesso em: 7 ago. 2023

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo Editorial. 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIELLO, Maria Luiza. **Michel Foucault e a problematização da subjetivação - Para O Cultivo E A Transformação De Si**. 2009. Dissertação (Mestrado Institucional Em Filosofia) – Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Trad. Gabriela Lafetá Borges, Rev. Wanderson Flor Nascimento. Vol. 82, nº 2, p. 35 - 63, abr/jun 1990.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel, Polêmica, Política e Problematização. In: **Ditos e Escritos V**, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 225-233.

FOUCAULT, Michel, O Cuidado com a Verdade. In: **Ditos e Escritos V**, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 234-246.

FOUCAULT, Michel, O Que São as Luzes. In: **Ditos e Escritos V**, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 335-351.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais Da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 119, n. 33, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. 1 ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GERHARDT, Cláudio; SANTAIANA, Rochele da Silva. A BNCC como Estratégia de Governo da Educação Brasileira. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 8., 2019. Canoas. **Anais**. Canoas, 2019. Disponível em: <https://www.2019.sbece.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSzZPIjtzOjM6Ijg4OCI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiI1>

RODRIGUES, Luana de Cássia Martins. **Programas federais de formação inicial de professores da educação básica no Brasil: maquinaria de uma governamentalidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

SARAIVA, Karla. Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo de; GALLO, Sílvio. **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 413-427.

SENA, Marcos Danillo Lopes de. **A deliberação CEE/SP nº111/2012 e a perspectiva da autonomia universitária: uma leitura a partir do Departamento de Educação da UNESP/Rio Preto**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SILVA, Simone Gonçalves da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian e LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades**. São Paulo: Revista ADUSP, n. 46, jan. 2010. p. 53-59.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96**. Ensaio, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. 01 ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2011. p. 37-52.

WONSIK, Ester Cristiane. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.