

MAÍSA HELENA RAVANINI FICK

**GRITOS DO PODER E ECOS DA RESISTÊNCIA:**  
a condicionalidade da educação nos processos de subjetivação  
do Plano Brasil Sem Miséria



ARARAQUARA – SP

2015

MAÍSA HELENA RAVANINI FICK

**Gritos do Poder e Ecos da Resistência: a**  
condicionalidade da educação nos processos de subjetivação  
do Plano Brasil Sem Miséria

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA/SP

2015

MAÍSA HELENA RAVANINI FICK

**GRITOS DO PODER E ECOS DA RESISTÊNCIA:** a  
condicionalidade da educação nos processos de subjetivação  
do Plano Brasil Sem Miséria

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

**Orientador:** Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 22/01/2015

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

---

**Membro-Titular: Prof. Dra. Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis

---

**Membro-Titular: Prof. Dr. Tony Honorato**  
Universidade Estadual de Londrina- UEL

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP- Campus de Araraquara**

*Aos que lutam contra a pobreza*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a pessoas queridas...

Ao Osmar, querido parceiro de vida, que me mostrou que o caminho da liberdade deve ser buscado nas trilhas do coração. A você, Mirabilia, obrigada pelo amor, pelo carinho, pela parceria, pelo apoio nesses dois anos e meio, pelas conversas, leituras, sugestões e paciência...

Aos familiares queridos, mãe Fátima, pai Gilberto, sogro Osmar e sogra Clarice... obrigada pelo apoio e incentivo.

Aos amigos queridos que me acompanharam: Jeff e Fran, por terem tornado a experiência do mestrado mais que alegre... Toso, Pat, Tamy e Nana, por estarem sempre comigo.

À querida e amada Profa. Soraia pela intervenção potente que me trouxe de volta ao *micro*, pela amizade, amor e carinho assisense... não importa a distância.

Ao caro Prof. Romualdo Dias pelo compartilhamento de ideias e pela receptividade.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus de Araraquara.

À CAPES, pelo apoio parcial de cinco meses a esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Carlos Monarcha.

*“It has to start somewhere*

*It has to start sometime*

*What better place than here?*

*What better time than now?”*

*(Rage Against the Machine)*

*Há de começar em algum lugar*

*Há de começar uma hora*

*Que lugar melhor que aqui?*

*Que hora melhor que agora?*

*(Tradução livre)*

## RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir a condicionalidade da educação do Plano Brasil Sem Miséria e do Bolsa Família, bem como sua implicação nos processos de subjetivação da população pobre. A pobreza vem sendo alvo das políticas de Estado por condenar milhões de brasileiros à condição de miséria e precarização da vida. Paralelamente a esse cenário, disseminam-se discursos que condicionam a população pobre à situação de vulnerabilidade social, embasados numa suposta tendência à criminalidade. A intervenção na população pobre, portanto, é legitimada, entre outros motivos, pelo controle de suas virtualidades, isto é, do que os pobres podem vir a fazer. Entre as práticas exercidas em nossa sociedade para esse controle, a condicionalidade da educação apresenta-se como uma nova modalidade de biopolítica. Desse modo, o governo da vida se apresenta como se estivesse a serviço do governado e as coerções presentes no exercício de poder sobre a vida são sutilmente reconfiguradas em práticas de controle, tornando-as quase imperceptíveis, dada sua capacidade de interpenetração na vida. As tentativas de captura, modelização e disciplinarização se voltam ao que se tornou o coração do capitalismo contemporâneo: a subjetividade. A produção de subjetividade, constituída a partir de sua relação com o mundo e, neste caso, com a educação e seus contornos atuais, reconfigura-se quando o contexto do capitalismo globalizado preza pela capacidade inventiva do sujeito, por sua inteligência e flexibilidade. A educação, como uma das condicionalidades das políticas de distribuição de renda, intervém tanto no indivíduo com seu aparato disciplinar quanto na população com sua tecnologia biopolítica. Essa mesma vida, que é visada em seu processo de produção e reprodução pelo poder, é a que pode resistir: ao poder *sobre* a vida resistimos com a potência *da* vida. Para tanto, propõe-se abordar outra educação a partir dos princípios anarquistas e sua produção de subjetividade, visando à destruição de hierarquias, autoritarismos, relações de dominação e exploração, que enfraquecem a vida por afastá-la de seu processo de expansão. Desse modo, as valiosas contribuições de Foucault, Deleuze e Guattari, Bakunin, Fuganti, Hardt e Negri, entre outros autores, são o ponto de partida para o exercício de composição deste trabalho, que pretende culminar em aberturas para a produção de vida no presente.

**Palavras-chave:** Condicionalidade. Educação. Subjetividade. Plano Brasil Sem Miséria. Anarquismo.

## ABSTRACT

This thesis intends to discuss the Brazil Without Poverty Plan and the Bolsa Família conditionality of education and its implication in subjectivity processes of the poor. Poverty has been the target of government policies to condemn millions of Brazilians to the condition of misery and precariousness of life. Alongside this scenario, spread up speeches that affect the poor to social vulnerability, based on a supposed tendency to crime. The intervention on the poor is legitimate, among other reasons, for control of its potentiality, that is, control for what they may do. Among the activities carried out in our society to this control, the conditionality of education is presented as a new form of biopolitics. Thus, the government of life is presented as though it were on the governed and the constraints present in the exercise of power over life are subtly reconfigured in control practices, making them almost imperceptible, given its interpenetration capacity in life. Capture, modeling and disciplining attempts turn to what has become the heart of contemporary capitalism: subjectivity. The production of subjectivity, constituted from their relationship with the world and in this case, to education and its current contours, reconfigures itself, especially when the context of globalized capitalism values the inventiveness of the subject, for their intelligence and flexibility. Education, as one of the conditionalities of the income distribution policies, intervenes in both the individual with his disciplinary apparatus as in the population with its biopolitics technology. This same life, which is the target in the process of production and reproduction for power, is the one that can resist: the power *over* life resists with the power *of* life. We propose to approach other education from anarchist principles and its production of subjectivity, aiming at the destruction of hierarchies, authoritarianism, relations of domination and exploitation that weaken the life to get it away from its expansion process. Thus, the generous contributions of Foucault, Deleuze and Guattari, Bakunin, Fuganti, Hardt and Negri, among other authors, are the starting point for the exercise composition of this theses that intends to culminate in openings for the production of life in the present.

Keywords: Conditionality. Education. Subjectivity. Brazil Without Poverty Plan. Anarchism.



## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>Exposição 1-Travessias: entre a pobreza e o controle .....</b>	<b>14</b>
<b>Exposição 2-Emaranhado: educação e subjetividade.....</b>	<b>31</b>
<b>Exposição 3: Vírus-Resistência .....</b>	<b>49</b>
<b>Conclusão-Amálgama .....</b>	<b>67</b>
<b>Referências.....</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

As problematizações desta dissertação estão no presente. Não no presente descolado do passado – pelo contrário, há muito do passado em suas linhas –, mas do presente que busca um pensamento no presente e para o presente. Embora tudo o que se escreva aqui seja referenciado por autores, a composição feita com suas ideias vem marcada de forma significativa por nossa própria autoria. A relação estabelecida com os “objetos” de pesquisa vem atravessada por um distanciamento crítico que nos permite apontar, questionar, problematizar sem a audácia de produzir respostas. Tem-se, portanto, um entendimento consciente de suas limitações enquanto pesquisa e recorte da realidade. Estes são contornos que delineiam esta dissertação em sua proposta de *ensaiar* sobre o pensamento, a escrita e a vida, conforme nos indica Larrosa (2004).

O ensaio, nessa perspectiva, é “uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita”. E habitar o mundo implica estarmos atentos ao que ele nos oferece enquanto possibilidade de uma nova experiência do presente. A escrita que estabelece essa relação com o presente vincula, de modo estreito, o ensaio à atualidade, ao mesmo tempo em que é produzida através da distância. Sabendo que nossas palavras são mortais porque carregadas de finitude, de fugacidade, estamos certos de sua vida: fomos tocados a escrever em determinado tempo. E o tempo presente em que vivemos nos acomete de desassossego, um desassossego nutrido pelo compromisso que mantemos com o mundo e com o sofrimento humano: “é essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada. A questão do ensaio é o que nos acontece agora, quem somos agora [...]”. Nesse desassossego, desponta, de modo intenso, violento e avassalador, o sofrimento humano de milhões de seres humanos com a miséria, com as desigualdades sociais, com a exploração, com as condições precárias de existência. (LARROSA, 2004: pp.32-34).

Dos encontros da vida às marcas em nossos corpos, que pedem passagem para estados inéditos de criação de um corpo outro, de uma nova existência, de novos conhecimentos, a exigência era a existencialização das marcas: *marca-anarquismo*, *marca-subjetivação*, *marca-mundo*, *marca-educação*, *marca-psicologia*, *marca-revolução*, *marca-outromundo*, *marca-resistência*, *marca-poder*, *marca-sujeição*, *marca-multidãoemim*, *marca-Estado*, *marca-vida*, *marca-pobreza*.

A vivacidade do desassossego exigiu um mergulho num corpo conceitual que o encarnasse. Guiados pelo rigor ético-estético-político de que nos fala Rolnik (1993), mergulhamos na escuta às diferenças em nós, na criação de um campo de saberes que seja atravessado pelas marcas da vida e na luta contra as forças que obstruem em nós a vontade de viver, de criar, de nos diferenciarmos de nós mesmos.

Desse modo, pensamos como Deleuze: “acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle [...]”. Essa afirmativa nos conduziu pelo trabalho de pesquisa que se fez em torno da população pobre gerida pelas políticas de distribuição de renda, como o Plano Brasil Sem Miséria e o Bolsa Família. O que o Estado estaria a fazer desse sofrimento humano? (2010:222).

Conscientes dos impactos que os programas têm nas famílias beneficiárias e de sua significativa aceitação, em que pese a polêmica disseminada pelas mídias e redes sociais, pretendemos desmontar seu funcionamento, estranhá-lo para produzir questões em torno da condicionalidade da educação, em seu alinhamento com os princípios do capitalismo globalizado, e sua produção de subjetividades. A princípio, assegurar a educação por meio da condicionalidade afasta crianças do trabalho infantil, permite o alívio da pobreza por meio da transferência da renda, pode gerar novas possibilidades de trabalho e capacitação profissional, faz as cidades e suas economias funcionarem por meio do consumo das famílias beneficiárias; no entanto, o mecanismo da condicionalidade não se resume a tais ações.

Nosso interesse era buscar os meios de sustentação dessas políticas, seus interesses, suas composições e maquinações com a vida dos beneficiários, com o capitalismo globalizado e com o Estado, suas brechas para subversão, seus espaços para resistência da população pobre, sua tentativa de captura das inteligências, sua educação para obediência. Para isso é necessário nos distanciarmos, é necessária “a distância do que nos é mais próximo”, como aponta Larrosa (2004: 34).

Nesse processo de distanciamento, buscamos linhas que nos indicassem análises, aspectos ou detalhes que, se contemplados de outro modo, pareceriam vistos pela primeira vez. “Trata-se de procurar detalhes que possam funcionar como sintomas, também no sentido médico da palavra: sintomas de nossa saúde e de nossa doença, de nossa vida e de nossa rigidez, do que somos e já não podemos ou não queremos mais ser” (Ibidem, p. 35). Esses detalhes deram visibilidade às relações da educação, quais sejam: *a)* com os discursos que a associam à salvação, à prevenção da criminalidade, ao futuro do nosso país, à obediência e

adestramento; *b*) com o Estado e suas estratégias de governo da vida, da população pobre, de gestor da educação permeada por interesses de consolidação; *c*) com a subjetividade tornada o coração do capitalismo, vampirizada, modelizada, serializada, porém dotada de potência de resistência, de fuga, de subversão; *d*) com os princípios anarquistas que desejam destruir toda e qualquer forma de opressão, dominação, exploração e governo na sociedade; e, finalmente, *e*) com a população pobre na condicionalidade das políticas de distribuição de renda.

Nossa escrita, embora posicionada na primeira pessoa do plural, é permeada pelo *eu* e sua implicação com o tema da dissertação nos olhares, pontos de vista, escolha de autores e num posicionamento discursivo e pensante. O ensaísta, para Larrosa, tira algo de si e faz algo consigo mesmo no processo de escrita, de pensamento e de ensaio. Esta escrita, por sua vez, traz o tom de sua subjetividade em sua expressão de mundo, arca com a responsabilidade do que é dito num exercício de apostar na vida num movimento de reinvenção: “[ele] põe em jogo a si mesmo nesse questionamento. Por isso, o ensaio é, também, olhar a existência a partir dos possíveis, ensaiar novas possibilidades de vida” (Ibid., p.37).

Desse modo, há uma *exposição* do ensaísta, “uma exposição que é um experimento de si no sentido ativo de quem faz uma experiência ou no sentido passional de quem padece uma experiência”. Por esse motivo, denominamos de *exposições* os capítulos desta dissertação por renunciarem à segurança das teorias e dos métodos que comumente aparecem na perspectiva positivista do “fazer ciência” da academia. Para tanto, pensamos em indicar as linhas, os processos, as leis, normas, instituições da condicionalidade que produzem subjetivação. Nossa trajetória em muito se assemelha a uma colcha de retalhos: ora estamos no presente e nos dirigimos ao passado, ora falamos das histórias das beneficiárias e nos servimos da teoria para pensar as políticas de distribuição de renda, ora encontramos concepções hegemônicas e dicotômicas, ora sentimos a força das resistências. Nosso propósito era não assumir um lugar de neutralidade e o resultado foi que, definitivamente, não saímos desse encontro do jeito que entramos (LARROSA, 2004: 38).

Portanto, na **Exposição1-Travessias: entre a pobreza e o controle**, o leitor encontrará o início de nossas problematizações a respeito das políticas de distribuição de renda e combate à miséria, juntamente com um histórico da assistência à população pobre, com o contexto que assistiu à resistência das lutas sociais e que deu contorno ao capitalismo mundial integrado (termo proposto por Guattari). Além disso, discorreremos sobre esse capitalismo contemporâneo e as práticas de controle na subjetividade, além de apresentarmos

o Plano Brasil Sem Miséria, o Programa Bolsa Família e seus desdobramentos na fronteira entre desejo e poder.

Na **“Exposição2-Emaranhado: Educação e subjetividade”**, partimos dos discursos em torno da educação e da condicionalidade da educação para realizar problematizações sobre o governo da população pobre por meio da condicionalidade alinhada aos princípios do capitalismo mundial integrado. Também discorremos sobre a criminalização da pobreza e sua conexão com a condicionalidade alinhada ao empresariamento do Estado e da educação. Nesse contexto, trazemos à discussão a proposta de educação integral do Programa Mais Educação e seu nivelamento com os ditames da globalização.

Já na **“Exposição 3: Vírus-Resistência”** trazemos a potência de resistência da vida às tentativas de captura do poder sobre a vida. A criação da subjetividade tem papel central nesta discussão, sendo, inclusive, ilustrada com histórias dos beneficiários do Bolsa Família na ruptura da vitimização. Embalados pela resistência, trazemos à discussão o projeto anarquista de educação libertária para pensar a proposta de educação integral do Programa Mais Educação. Pretendemos, com isso, apontar possibilidades de resistência que criem novos modos de viver e educar.

Na **Conclusão-Amálgama**, pretendemos expor o ponto nevrálgico capaz de dar liga às discussões levantadas neste trabalho. O exercício de ensaiar, portanto, essas composições atravessadas por Lazzarato, Hardt e Negri, Foucault, Deleuze e Guattari, Rolnik, Pelbart, Fuganti, Gallo e Bakunin, nos traz a afirmação de vida de que Larrosa nos fala constituindo a operação-ensaio:

Que exista alguém dentro de nossa forma de escrever, de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver. Seja a que for. Que mantenhamos, ao menos, a mínima dignidade de escrever sem mentir e sem mentir para nós, de pensar sem mentir para nós, de viver sem mentir e sem mentir para nós (2004:42).

## EXPOSIÇÃO 1-TRAVESSIAS: ENTRE A POBREZA E O CONTROLE

A partir da década de 1990, os programas de distribuição de renda começam a ganhar destaque nas discussões da política brasileira por meio do Projeto de Lei n. 80, cuja proposta era instituir o Programa de Garantia de Renda Mínima. Daí em diante, outros programas como Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás passaram a delinear o cenário de combate às desigualdades sociais num contorno restrito às famílias classificadas como pobres ou extremamente pobres. Com a Lei n. 10.836, de janeiro de 2004, instituiu-se um dos programas mais conhecidos de distribuição de renda no Brasil: o Programa Bolsa Família.

Essas discussões nos remetem ao impacto da pobreza no País, a qual, na época, assolava mais de 60 milhões de brasileiros cujo rendimento *per capita* não ultrapassava meio salário-mínimo (em 1981), e mais de 32 milhões com um rendimento *per capita* que não atingia um quarto desse mesmo salário. Diante dessa situação e da pressão exercida pelos movimentos sociais no combate às desigualdades sociais e de distribuição de renda, o Estado institucionaliza o combate à pobreza e determina os critérios-referência para classificar uma família como pobre ou extremamente pobre (BARROS, HENRIQUES, MENDONÇA, 2000).

A pobreza normalmente é classificada de acordo com a renda familiar *per capita* inferior ao necessário para satisfazer as necessidades básicas referentes à alimentação, habitação, vestuário, transporte etc. Porém, outros indicadores foram agregados à definição da pobreza, os chamados *critérios de privação* que se referem à matrícula de crianças em idade escolar, aos anos de escolaridade dos membros da família, ao acesso ao saneamento básico, à água potável, eletricidade, habitação e bens, como eletrodomésticos. Se a família estiver privada de 4 desses 7 critérios, além da renda, ela será classificada na linha da pobreza crônica. Assim, o Estado brasileiro tenta abranger a pobreza em seu caráter multidimensional nas políticas sociais de combate à miséria e à desigualdade social (Idem).

A pobreza brasileira, carregando os desdobramentos de seu passado escravocrata, se mantém e se nutre de um cenário híbrido: o País se urbanizou, participa do *agrobusiness*, marcha em direção à revolução da informática, mas ainda permanece ancorado na desigualdade da oferta de serviços quando se trata do consumo dos estratos ricos e pobres. Os vetores de tal cenário certamente atravessaram e compuseram as políticas estatais no combate

à fome, à pobreza e à desigualdade social, e nesse percurso se depararam, inclusive, com a resistência de movimentos sociais (OLIVEIRA, 2003).

Na luta contra os contornos da ordem dominante, as ações dos movimentos sociais reverberaram na elaboração das políticas assistenciais que, até 1930, no Brasil, eram caritativas. A pobreza nesse contexto não era entendida como uma questão produzida pela sociedade, mas sim como uma disfunção do indivíduo. A assistência oferecida reforçava relações de dependência com o voluntariado oficial ou privado, de clientelismo e favores entre quem concedia o auxílio e quem o recebia. Além disso, os pobres enfrentavam uma cultura de responsabilização por sua condição socioeconômica e, não raro, eram encaminhados à internação asilar por não se esforçarem para superá-la. As lutas populares, portanto, desempenharam um papel fundamental nas mudanças no campo dos direitos e das políticas sociais, culminando na institucionalização e universalização de direitos que dão acesso à saúde, à educação e à assistência social (CARVALHO, 2008; IVO, 2012).

A resistência popular, enquanto ações coletivas de cunho sociopolítico, brotava em diferentes regiões do País e era resposta à ordem estabelecida. No século XVIII, por exemplo, as lutas eram a via para a libertação do colonialismo das metrópoles; desse período, podemos destacar a Conjuração Baiana, de 1798, cujo objetivo, além da separação da metrópole portuguesa, era derrubar alguns dos pilares da ordem colonial. Já no século XIX, enfatizavam-se, na primeira metade, os motins liderados por diferentes alianças entre grupos (clero, homens livres e populares) e distintos desejos que armavam as rebeliões. Data de 1807 o início do ciclo de levantes da Revolta de Escravos encenada na Bahia e estendida até 1835. Na segunda metade do século XIX, a violência foi a tônica da rebelião das províncias. As lutas contra a escravidão, as oligarquias rurais e a questão agrária, mesmo que sem projetos políticos claros, apareceram na agenda da época. Vale apontar que surgiu nesse período o movimento das Associações de Auxílio Mútuo, que sobreviveu até os anos 30 do século XX. Essas associações tinham como objetivo assegurar a sobrevivência de famílias de assalariados pobres, prática que foi regulamentada em 1860. Elas prestavam auxílio econômico, cultural (com a disponibilização de bibliotecas, jogos, instrução, festas etc.) e habitacional (proporcionando creches, abrigos, hospitais e orfanatos) (GOHN, 1995).

No contexto do advento da República, após a gradual substituição da mão de obra escrava pela assalariada – composta em grande parte por imigrantes – e o desenvolvimento da industrialização (com seu caráter por vezes espasmódico, mas predominantemente de uma lentidão quase inercial), surgem as lutas dos trabalhadores urbanos reivindicando serviços e

protestando contra as políticas locais. Desse período, podemos destacar a Revolta da Vacina, ocorrida em 1904 no Rio de Janeiro, as ligas contra o analfabetismo, de 1915, as ligas pelo voto secreto e pela expansão da educação, e os atos contra o desemprego. A condição de moradia dos operários era também questão de revolta: os cortiços e favelas espelhavam as condições de trabalho que gestaram, por sua vez, inúmeras greves, como a conhecida Greve de 1917 ocorrida em São Paulo (GOHN, 2000).

A partir de 1930, com a ascensão do varguismo, ocorrem avanços significativos no campo das políticas sociais. Com a articulação das elites para inserir o Brasil no mercado internacional de produtos agrícolas e industrializados, surgem condições para o desenvolvimento da burguesia industrial brasileira. Além disso, a classe trabalhadora passa a ser composta pelos migrantes nacionais egressos do campo para a cidade. Nesse momento, o Estado assume a liderança pelo desenvolvimento nacional e cria diversos ministérios e secretarias para lidar com as questões e resistências sociais. Os movimentos sociais da época que se destacaram na história foram o Movimento dos Pioneiros da Educação (1931), a Marcha Contra a Fome (1931), a Revolução Constitucionalista de São Paulo (1932) e as revoltas militares.

O golpe do Estado Novo, em 1937, inicia uma fase abertamente ditatorial em que se conjugaram ações repressivas, paternalistas e de tutela na tentativa de amenizar e controlar os conflitos sociais. Nesse contexto, Vargas investe nas campanhas nacionalistas e no crescimento econômico mediante a criação de empresas estatais, além de intervir na sociedade via legislação trabalhista e se empenhar no controle dos sindicatos e movimentos sociais. Em 1943, por exemplo, por meio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, é elaborada a legislação previdenciária e trabalhista representada pela Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT (GOHN, 2000; CARVALHO, 2001).

A CLT sofria influência da lei sindical corporativista do fascismo italiano, cuja nuance, entre outras, foi intensificar o controle sobre a ação dos sindicatos trabalhistas, conforme mencionado anteriormente. Dessa forma, as mudanças realizadas na jornada de homens e mulheres, nas férias e nos salários impactaram de forma significativa os trabalhadores sindicalizados urbanos, enquanto que os autônomos e os trabalhadores rurais se distanciaram dos benefícios da lei. “Tratava-se, portanto, de uma concepção da política social como privilégio e não como direito. Se ela fosse concebida como direito deveria beneficiar a todos e da mesma maneira”. A vigilância do Estado sobre os sindicatos corrompeu, por vezes,



as ações destes em favor dos trabalhadores e resultou na expressão “sindicalismo pelego” (CARVALHO, 2001:114-5).

Com o fim da Era Vargas, em 1945, tem início a primeira experiência democrática no País, até, novamente, em 1964, nos vermos diante de outro golpe militar. Nesse período, os movimentos sociais fizeram eclodir diversas greves e lutas, entre elas o Movimento dos Agricultores Sem-terra (MASTER), o Movimento da Educação de Base (MEB), a reorganização do movimento sindical, as Ligas Camponesas e as ações da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1964 se instala novo período ditatorial que sufoca muitos dos movimentos de resistência por meio da repressão aos direitos civis e políticos, culminando no Ato Institucional número 5, o conhecido AI-5, que punia os considerados inimigos do regime. Houve a suspensão de direitos políticos e do *habeas corpus*, além da proibição de manifestações populares e de censura aos meios de comunicação (GOHN, 2000; CARVALHO, 2001).

As *benesses* do regime ditatorial eram vividas pelas camadas médias da população brasileira, com a expansão do ensino superior privado e o acesso aos produtos industrializados. A educação passou por mudanças estruturais enviesadas pelo casamento entre o regime militar, seu crescimento econômico e o modelo de modernização do modo capitalista de produção. Isto significou a modelagem de uma educação destinada à preparação técnica que atendesse às demandas do desenvolvimento do País. Dada a conjuntura, reformas foram implementadas visando à obrigatoriedade do chamado 1º grau de ensino, cuja extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos resultou na expansão da escola fundamental (FERREIRA JR; BITTAR, 2006).

No início da década de 1970, mudanças passaram a estremecer os contornos do regime ditatorial. Os movimentos de resistência começaram a emergir com a diminuição da repressão. Florescem as conhecidas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e sua articulação com os movimentos pelo transporte, pelos favelados, pela saúde, por vagas nas escolas etc. Ainda era necessária a significativa mobilização no setor da educação, juntamente com a categoria docente que lutava contra a aceleração na formação e contra o arrocho salarial gestados na expansão do ensino. A partir da década de 1980, a história do Brasil é marcada pela ascensão dos movimentos de massa, como as Diretas Já, que mobilizaram milhões de pessoas em 1984, e a luta pela criação de uma nova Constituição, promulgada em 1988. “Os movimentos sociais que emergiram na cena política, desde o final dos anos 70, conseguiram inscrever em leis, como direitos, várias reivindicações” (GOHN, 2000: 19).

A educação integrou o cenário de universalização de direitos, que, no entanto, em nada contribuiu para a erradicação da desigualdade social. Nesse processo de redemocratização do Brasil, as políticas sociais desempenharam um papel salvacionista e, com a Constituição de 1988, foi criado um sistema nacional e gratuito de assistência médica, o Sistema Único de Saúde (SUS). Os anos 1990 são marcados por significativas transformações na sociedade protagonizadas pelo chamado capitalismo globalizado. Em gestação desde a década de 1970, a reestruturação capitalista encontra alianças nos princípios neoliberais, para os quais o mercado deveria ser o principal agente do bem-estar do indivíduo. Entre as táticas do funcionamento neoliberal, há a quebra do direito universalizado e a deterioração dos serviços públicos, que contribui para a privatização dos serviços (tornados mercadorias para o consumo), terceirização de setores e fundos que deveriam financiar a seguridade social e articulação da parceria público-privado (em que o Estado passa a comprar e transferir serviços à iniciativa privada) (VIANNA, 1998; FIORI, 1997).

Além dessas estratégias, o capitalismo globalizado – também chamado de capitalismo mundial integrado por Guattari – deixa de intervir apenas na economia e na política para invadir os modos de existência do indivíduo, ou seja, ele se apropria das forças subjetivas, sobretudo da potência de criação. A subjetividade, desse modo, passa a ser o coração do capitalismo e essa apropriação se torna o principal combustível da máquina de produção e de alimentação do capital. Os modos de produção *capitalísticos* ocupam-se da sujeição subjetiva por meio da cultura, tornando a essência do lucro capitalista a tomada de poder da subjetividade. A produção de subjetividade se dá em nível social com vistas ao consumo que não se restringe a bens, a produtos, mas a sonhos, devaneios, fantasias, modos de vida (GUATTARI & ROLNIK, 2013).

A subjetividade compreende “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992: 19). Em outras palavras, a subjetividade é atravessada por elementos de naturezas diferentes (como a religião, a economia, a política, a informática, as leis, os costumes locais, familiares), é histórica (pois é produzida de acordo com delimitações históricas), é plural e está em processo. No capitalismo mundial integrado, a produção de subjetividade passa pela modelização de comportamentos, sensibilidades, percepção, memória, relações sociais e sexuais em escala planetária. Conforme diz Guattari,

todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem as dimensões do desejo e da subjetividade.

Tais mutações da subjetividade não funcionam apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social suporte dessas forças produtivas (GUATTARI & ROLNIK, 2013: 33).

O capital na contemporaneidade é hegemônica, funciona em escala planetária e não adere mais às castas, às tradições, às metrópoles, às relações de classes, às burocracias do capitalismo dos Estados-Nações. “Ele tem que apelar para tudo” para não limitar sua liberdade de manobra. “O capitalismo mundial está comprometido numa incontrolável e vertiginosa aceleração” que afeta a vida e as atividades humanas: a sujeição de cada indivíduo é feita pelo controle dos segmentos sociais de sua vida, como seus pensamentos, sentimentos humanos, parentes, seu tempo de lazer – o que desemboca numa prática de controle exercida para além do trabalho. Não cabe mais realizar tal controle somente por meio de coerções diretas, mas deve-se fazê-lo com o acréscimo de dispositivos de controle que requeiram ou a cumplicidade do indivíduo ou seu consentimento passivo. O capitalismo mundial integrado “se apodera dos seres humanos por dentro” e estabelece uma gestão das atitudes coletivas, dos padrões de conduta e de referências com o intuito de compatibilizá-las com o funcionamento do sistema e com os meios de intervenção que possibilitem a manipulação do capital pelos poderes dominantes (ROLNIK, 2006; GUATTARI, 1985: 205).

A vida passa a se basear unicamente num sistema de troca, amparado pelo mercado e pelos poderes do Estado que tentam se apoderar do desejo e fazer com que o indivíduo assuma mecanismos de controle, de repressão e modelização da ordem dominante. Nesse contexto, Guattari aponta que a rede de aparelhos e equipamentos do Estado é, simultaneamente, tudo e nada: tudo quando se refere à modelização e ao controle social; nada porque a própria rede pode escapar ao poder do Estado.

Essa modelização, feita pelo poder de Estado e de mercado, não mais se contenta

em dominar do alto da pirâmide social, de legiferar à distância do povo [...]. O capitalismo mundial integrado está comprometido numa incontrolável e vertiginosa aceleração. Ele tem que apelar para tudo e não pode mais se dar ao luxo de respeitar tradições nacionais, textos e instituições legislativas ou judiciárias, que limitariam no que quer que fosse sua liberdade de manobra (GUATTARI, 1985: 205).

As imagens de mundo veiculadas pela publicidade e pela cultura de massa costuram a contemporaneidade mediante reconfigurações: os paraísos, que antes só existiam no ideário das religiões e recompensariam apenas alguns, estão agora neste mundo e podem ser gozados

por todos, desde que sejam investidos por toda a energia vital de desejo, do conhecimento, do afeto, da imaginação, do intelecto etc., possibilitada pelos serviços e pelo consumo que os tais paraísos nos oferecem. Esse modo de controlar a vida equipara os indivíduos com modos de normalização do desejo, da mesma forma que fazem fábricas e escolas (ROLNIK, 2006; GUATTARI, 1985).

O capitalismo mundial integrado opera a colonização do conjunto do planeta e o controle de todas as atividades humanas por meio da recomposição da produção e da vida social a partir de princípios próprios, que respondem de maneira indefinida a cada crise que enfrenta, dada sua capacidade inventiva. De acordo com seus interesses, o capitalismo contemporâneo se utiliza de sua flexibilidade e capacidade inventiva para nos seduzir, sobretudo quando a rigidez proveniente da experiência repressiva com a Ditadura Militar de 1964 e da disciplina do modelo de produção fordista<sup>1</sup> ainda assombra nossa memória. É a intensidade dessas memórias que respalda e sustenta a criação de uma subjetividade flexível, alinhada ao processo de redemocratização do País ao neoliberalismo. Dessa combinação, uma nova linhagem subjetiva, cuja faceta compreende a “‘plasticidade’ da fronteira entre público e privado e a ‘liberdade’ de apropriação dos bens públicos levada na brincadeira [...]”, se dissemina na sociedade brasileira (ROLNIK, 2006:10).

Neste novo contexto, o cenário social do Brasil dos anos 1990 é invadido pelo desemprego, por reestruturações no mercado de trabalho, enfraquecimento dos sindicatos, flexibilizações nos contratos, aumento do número de trabalhadores na informalidade, privatizações do patrimônio público e primazia do mérito empreendedor dos indivíduos. As reivindicações dos trabalhadores passam das exigências de melhores salários e condições laborais para a manutenção do emprego (GOHN, 2000; PEREIRA, 2012).

No mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992), por exemplo, houve uma tentativa de desmonte da Seguridade Social: foram desvios de orçamento para outros fins, veto de leis e diversas ações que combatiam a ampliação dos direitos sociais. Adiante, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) abriu as portas do País às orientações neoliberais, entre elas a diminuição de gastos com as políticas sociais, retirada do

---

<sup>1</sup> O fordismo se trata de um sistema de produção, criado por Henry Ford, cuja principal característica é a fabricação em massa baseada em uma linha de montagem. O trabalhador realiza técnicas repetitivas para produzir serviços ou produtos padronizados e se especializa na linha de montagem. Em termos de subjetividade, imprime um sentido produtivo à vida individual e coletiva determinando características subjetivas alinhadas ao trabalho, que passa ao lugar central na vida e nas relações. Para mais informações sobre fordismo e subjetividade, ver SANSON, César. *Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à pós-industrial*. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

Estado do setor econômico, incentivo à globalização da economia via comércio exterior e desregulamentação das leis trabalhistas. Houve significativa incompatibilidade entre a agenda do então presidente e os direitos edificados pelos movimentos de resistência que culminaram na Constituição de 1988 (PEREIRA, 2012).

Esse período se desdobrou gradativamente no aumento da precarização da vida, inclusive com a manutenção das altas taxas de pobreza e desigualdade social. Em resposta, o reavivamento das lutas sociais, após uma década de ações neoliberais, conseguiu incorporar algumas reivindicações dos desfavorecidos que serviram de apoio a políticas sociais significativas no combate à fome. O Bolsa Família, instituído em 9 de janeiro de 2004 pela Lei n.10.836, pelo então presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, é o carro-chefe dessas políticas e consiste num programa de distribuição de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Ele integra o Plano Brasil Sem Miséria, cujo foco são as famílias com renda igual ou inferior a R\$ 70 *per capita*/mês (BRASIL, 2011). O Bolsa Família não só pôde garantir a sobrevivência material de famílias extremamente pobres, como também contribuiu com o fôlego necessário para romper com a situação de privação absoluta (REGO & PINZANI, 2013).

Tanto o Bolsa Família quanto o Brasil Sem Miséria agem em três eixos principais: a transferência de renda (que promove o alívio imediato da pobreza), as condicionalidades (que reforçam o acesso a direitos sociais nas áreas da educação, da saúde e da assistência social) e ações e programas complementares (que visam ao desenvolvimento da família e sua inclusão no mercado de trabalho). O saque é feito com um cartão magnético emitido preferencialmente em nome da mulher da família e o valor depende de suas especificidades (se há gestante, crianças ou jovens de até 17 anos na família). É realizada uma coleta de informações para elaboração de um cadastro, o CadÚnico (Cadastro Único), que visa à identificação das famílias de baixa renda e ao conhecimento de sua realidade socioeconômica. Recentemente, com a instituição do Plano Brasil Sem Miséria, ao CadÚnico foi agregada a ferramenta *busca ativa*, voltada para a localização, inclusão, atualização cadastral e encaminhamento das famílias à rede de proteção social. Com isso, mais de 14 milhões de famílias recebem a transferência de renda do Bolsa Família, as quais, em sua grande maioria, são chefiadas por mulheres negras, e mais de 1 milhão foram cadastradas com a ferramenta *busca ativa*. O valor da transferência do benefício do programa Bolsa Família atingiu mais de R\$ 2 bilhões de reais em março de 2014 (BRASIL, 2014a; BRASIL, 2014b).

Os 22 milhões de brasileiros que saíram da condição de extrema pobreza, a partir do Bolsa Família e do Plano Brasil Sem Miséria, cravaram um marco na história do combate à pobreza no Brasil. Da articulação do Plano Brasil Sem Miséria – instituído em 2 de junho de 2011 pelo Decreto n. 7.492 – a 22 Ministérios e entidades públicas e privadas, decorrem diversos programas e ações que atendem aos três principais eixos da política. Dentre eles, destacamos o Brasil Alfabetizado, o Brasil Carinhoso, o Programa Mais Educação, a inclusão dos Catadores de Material Reciclável, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica), o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), o Água para Todos e o Bolsa Verde.

Embora o impacto na vida das famílias beneficiárias e na movimentação da economia nacional seja significativo, o Bolsa Família e o Plano Brasil Sem Miséria repercutem na produção de discursos dos grupos midiáticos hegemônicos. No ano de 2014, sobretudo pelo debate eleitoral que se estabeleceu entre os candidatos à presidência, o Bolsa Família foi alvo de “reintegração de posse” e “curral eleitoral”. Nesse contexto, muitos discursos emergiram nas redes sociais e na mídia afirmando que a política seria um incentivo à procriação, à vagabundagem, à criação de dependência, à recusa ao trabalho, sendo, inclusive, reforçados por políticos eleitos. Um desses casos nos remete ao Deputado Estadual Aldo de Marchi (DEM-SP), que vociferou contra o Bolsa Família e sugeriu que seus beneficiários tivessem o título de eleitor suspenso durante o tempo que “dependessem” do Estado. Ressentido com o resultado das eleições presidenciais, o mesmo deputado afirmou que o candidato que apoiava na ocasião perdeu nas localidades que são habitadas por beneficiários do Bolsa Família, que são dependentes e não querem trabalhar. Além disso, foi categórico ao afirmar que a política é uma “compra de voto oficializada”, equalizando-a à compra de votos com cestas básicas.

Esses discursos revelam a hostilidade contra os programas públicos de combate à pobreza e são sustentados pela incidência do vetor de uma das maiores concentrações de renda do mundo. A pobreza, embora seja fruto de relações sociais construídas a partir de determinados princípios e valores econômicos, políticos e culturais, ainda é explicada na contemporaneidade pelo discurso de culpabilização do indivíduo pobre. Tal concepção traz reverberações dos pilares históricos que sustentaram a pobreza e a desigualdade social no Brasil, tais como a escravidão, as religiões e a concentração de renda. A escravidão, por exemplo, remetia ao sofrimento causado pelas desigualdades com explicações de cunho moral, enquanto que o catolicismo autoritário legitimou, por séculos, a desigualdade e somente por um breve período agiu no combate às causas da pobreza. Além disso, a

concentração de renda manteve o quadro da distribuição desigual da riqueza e foi uma das protagonistas na produção e manutenção do abismo econômico, social e político na sociedade brasileira. Há, nessa conjuntura, um processo voltado à naturalização da pobreza, que a dissemina como um fenômeno natural e imutável, reduzindo-a a questões morais e de criminalidade. Ainda no Brasil, a violência da pobreza é menosprezada em relação à violência contra a pessoa e a propriedade (REGO & PINZANI, 2013).

Contrária às afirmações bastante difundidas de que os beneficiários do Bolsa Família se recusam a trabalhar e optam por aumentar o número de filhos para sobreviver apenas da transferência de renda, a pesquisa realizada com 150 beneficiárias e publicada no livro *Vozes do Bolsa Família* apontou que, deste número, apenas 2 deixaram seus trabalhos como empregadas domésticas por conta do benefício e pelo fato de receberem um “salário” entre R\$150 e R\$200 para trabalharem 6 dias na semana. O benefício, para a maioria dessas famílias, representa a primeira experiência regular de obtenção de renda e as libertou da preocupação de suprir necessidades prementes. Além disso, a totalidade dessas entrevistadas tem que fazer “bicos” para complementar a renda familiar, embora reconheçam as mudanças decorrentes da política em seu cotidiano (REGO & PINZANI, 2013: 85).

O atendimento às famílias pobres pelo Bolsa Família e pelo Plano Brasil Sem Miséria obedece a princípios de focalização (garantindo que os investimentos e gastos das políticas sejam concentrados nos setores pobres da população), de descentralização (como estratégia de envolvimento de organizações e comunidades locais no monitoramento de medidas sociais) e de privatização (para transferência da gestão dos programas sociais do Estado para o mercado). Esses princípios nos indicam o processo de gestão da população pobre por meio da tutela exercida pelo eixo das condicionalidades, sobretudo quando os pobres passam a ser vistos como ameaça à sociedade. No final da década de 1990, por exemplo, o Banco Mundial afirmava a importância de multiplicar os programas assistenciais e de combate à pobreza partindo de um suposto risco que a população pobre representaria em termos de “fratura social”. Nesse sentido, o objetivo era obter resultados nestes segmentos sociais segundo critérios de segurança e assistência (LAVERGNE, 2012).

A focalização da política na “nebulosa dos excluídos”, conforme nos fala Lavergne, mantém-se por meio de mecanismos de poder articulados com a gestão da população pobre a partir de tecnologias sociais e de produção de saberes sobre a miséria, da conexão estabelecida com a família como instituição de controle e de manobras para conduzir condutas da população em questão. Essas práticas constroem e organizam os sujeitos por meio de

discursos (educacionais, sociais, morais, culturais, nutricionais etc.), das instituições e suas formas arquitetônicas (escolas, prisões, indústrias, famílias, igrejas etc.), de leis (como a que institui os programas de distribuição de renda e impõe a matrícula e frequência escolar como uma condição para recebimento do benefício), de enunciados científicos e proposições morais (como os discursos afirmativos sobre a natureza moralmente degenerada do pobre e hereditariamente transmitida), e oferecem à população pobre o horizonte da sobrevivência, embasado na máxima do “fazer viver”. Este exercício de poder sobre a vida, chamado *biopoder* por Foucault, pode indicar linhas que nos fazem questionar como nos tornamos o que somos.

Na trajetória do poder na era clássica, o soberano desfrutava de um privilégio que lhe concedia o direito de decidir sobre a vida e a morte em situações que sentisse sua vida ameaçada pelos súditos e se fosse contestado ou quisessem retirá-lo de sua posição de poder. Nesses casos, “o direito de vida e morte já não é um privilégio absoluto: é condicionado à defesa do soberano e à sua sobrevivência enquanto tal”. Desse modo, o soberano exerce seu poder sobre a vida quando exerce seu direito de matar, marcando seu poder sobre a vida pela morte que pode exigir.

O direito que é formulado como ‘de vida e morte’ é, de fato, o direito de *causar* a morte ou de *deixar viver*. [...] O poder era, antes de tudo, nesse tipo de sociedade, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la (FOUCAULT: 1999, 127-8).

A partir da época clássica e do deslocamento do soberano para o Estado, o Ocidente conhece uma transformação profunda nos mecanismos de poder. O Estado operou na reorganização das forças políticas e econômicas e, embora na maior parte do tempo seja considerado um tipo de poder político que ignora os indivíduos e se ocupa dos interesses de certo grupo ou classe, sua estrutura, na realidade, preocupa-se em abranger tanto a comunidade quanto cada indivíduo em particular. Significa que seu poder é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora, pois “os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muitos específicos”. Tais modelos passaram a se alinhar com outras formas de “confiscar” a vida, como funções de incitação, reforço, controle, vigilância, aumento e organização das forças: “um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 2010:281; 1999: 128).



Agora o poder se exerce positivamente sobre a vida, realizando sua gestão, sua multiplicação mediante controles precisos e regulações do coletivo. As guerras pararam de ser travadas em nome do soberano e passaram a ser travadas em nome da existência de todos, situando o poder no exercício do nível da gestão da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos de população. A partir do século XVII, o poder sobre a vida se desenvolve em duas formas principais interligadas, quais sejam, a disciplina e a biopolítica. Na primeira, tem-se como foco o corpo e as técnicas de adestramento, de utilidade e docilização, a ampliação de aptidões, a extorsão de forças e sua integração com sistemas de controle eficazes e econômicos. Na biopolítica, formada a partir da metade do século XVIII, o centro do poder é o corpo-espécie, sua mecânica e seus processos biológicos, como nascimento, proliferação, mortalidade, duração da vida, longevidade. Portanto, para Foucault, “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”. Há então um investimento sobre a vida (1999: 131).

Ao lado desse investimento, ocorreu o desenvolvimento dos aparelhos do Estado como instituições de poder que garantiram a manutenção das relações de produção por meio das técnicas de poder do século XVIII presentes em todos os níveis do corpo social e disseminadas pelas escolas, famílias, polícia, medicina etc. Tais técnicas agiram nos processos econômicos, operaram fatores de segregação e hierarquização social, garantindo relações de dominação, articularam a expansão das forças produtivas do capitalismo e a repartição diferencial do lucro, entre outros; tudo isso foi, em parte, tornado possível pelo exercício do biopoder e de seus procedimentos. A vida, portanto, para Foucault, adentra o campo das técnicas políticas.

O poder que se encarrega da vida tem necessidade de mecanismos reguladores, contínuos e corretivos, devendo distribuir os vivos num domínio de valor e utilidade. É um poder que qualifica, mede, avalia, hierarquiza em torno da norma. A lei passa a funcionar cada vez mais como norma e a instituição judiciária se integra progressivamente aos aparelhos médicos, administrativos etc. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida”. A família, no contexto da biopolítica, permanece como instrumento fundamental, um segmento para a arte de governar, “e segmento privilegiado, na medida em que, quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo etc. – é pela família que se deverá passar” (FOUCAULT, 1999:135; 2002:281-9).

Assim, no exercício do poder, compreendido como o modo de ação de uns sobre os outros, enfatiza-se que o vínculo com o outro é muito mais da ordem de conduzir, de governar do que de afrontá-lo. A maneira de conduzir a conduta de indivíduos ou grupos delineou o governo das crianças, das comunidades, das famílias, dos doentes e refletia modos de ação destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos.

Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado ao lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que seus instrumentos), porém, do lado desse modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo (FOUCAULT, 2010:288-9).

Para governar é necessário que haja “sujeitos livres”, sujeitos que têm diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas, reações e comportamentos podem acontecer. Para o exercício da relação de poder se dar deve haver possibilidade de deslocamento, de escape, de fuga. Liberdade e poder, neste caso, não se relacionam de forma excludente, mas sim com o primeiro sendo condição da existência do segundo, numa relação de incitação recíproca e de luta, de provocação (FOUCAULT, 2010).

Embora as instituições desempenhem um papel importante na difusão de regras e do aparelho disciplinar, as relações de poder não se resumem a elas. Ao contrário, tais relações compreendem o simples viver em sociedade – condição de que seja possível para uns agirem sobre a ação dos outros. Desse modo, as relações de poder podem se servir das diferenças jurídicas, de privilégio, econômicas, de habilidade e competências, culturais etc., com a finalidade de manter privilégios, acumular lucro ou exercer determinada função. Para isso, são necessários instrumentos que variam desde armas, palavras, desigualdade econômica à vigilância, regras etc., permitindo, assim, o exercício de poder em lugares específicos, fechados, com regulamento próprio e estrutura hierárquica, e na formação de sistemas complexos, como o Estado, que tem por função, até certo ponto, distribuir as relações de poder e se revestir como a instância de controle global (FOUCAULT, 2010).

Destarte, as relações de poder se enraízam na sociedade de forma múltipla, plástica, ocupando lugares e formas que se superpõem, se entrecruzam, se transformam e organizam. O Estado, uma das formas e lugares do exercício de poder, se produz na estatização contínua dessas relações que, por sua vez, foram progressivamente “governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado”. O governo tem como finalidade dispor as coisas para conduzi-las a um objetivo adequado a cada uma delas que se quer governar; para isso, dispomos das estratégias de poder. “Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do

Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família” (FOUCAULT, 2010:293; 2002; 281). Assim, as técnicas utilizadas intervêm nas vidas da população com vistas ao aumento de sua riqueza, à melhoria da saúde, ao aumento da duração da vida em prol do “fazer viver”. A arte de governar, considerada como se estivesse a serviço dos governados, faz com que os indivíduos atuem sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em nome de sua própria vida ou saúde, de sua família ou da coletividade (RABINOW & ROSE, 2006).

Assim, na prática as tecnologias de poder atuam de diferentes maneiras para nos individualizar e nos constituir como sujeitos. Logo, as práticas que envolvem relações de poder, como as do poder disciplinar, são de significativa importância para compreender como nos tornamos sujeitos (VEIGA-NETO, 2006). Considerando que a condicionalidade do Plano Brasil Sem Miséria e do Bolsa Família incide tanto sobre a família como sobre seus indivíduos, entende-se que a dimensão soberana da família é utilizada para incitar, estimular e controlar o cumprimento dos critérios que devem contribuir para a superação do estado de miséria, juntamente com sua fixação em esferas disciplinares. A família, nesse caso, ao obedecer a práticas de soberania, como aquelas que ditam que *o chefe de família manda*, constitui, segundo Levergne (2012), uma peça essencial no funcionamento dos sistemas disciplinares, um ponto de intercessão que permite a passagem de um sistema disciplinar para outro. Para Foucault,

É porque há a família, é porque existe esse sistema de soberania que opera na sociedade sob a forma da família, que a obrigação escolar funciona e que as crianças, os indivíduos, enfim, essas singularidades somáticas estão presas e finalmente individualizadas no interior do sistema escolar (*apud* LAVERGNE, 2012: 329).

Partindo dessa afirmação de Foucault, questionamos de que modo a relação entre educação e condicionalidade produziria subjetividades. Justamente porque é pela condicionalidade (funcionando em consonância com o aparelho jurídico do Estado, como determinação, como “contrato” entre Estado e população pobre, prática, exercício, tecnologia de poder, como biopolítica, requisito para o benefício etc.) que se matricula e mantém a criança na escola (em relação com seu aparato disciplinar, de produção de saberes, de hierarquização, segregação, classificação, docilização e adestramento, exclusão e inclusão), é que pensamos existir uma implicação direta entre o eixo da condicionalidade da educação e a produção de subjetividade. Dada a asserção anterior de Veiga-Neto que nos esclarece sobre a

atuação das tecnologias de poder na prática como individualizantes e constitutivas dos sujeitos, compreendemos que a produção dos modos de existência da população beneficiária do Bolsa Família e do Plano Brasil Sem Miséria passa por esta mútua implicação da condicionalidade com a educação e com os processos de subjetivação, da qual advêm outras linhas para o debate, como o capitalismo, o Estado, os discursos sobre a população pobre, as possibilidades de resistência etc.

Paralelo a tal cenário, há de se ressaltar que as mutações pelas quais vem passando a sociedade desde o século XX imprimiram novos contornos ao poder e delinearam a chamada sociedade de controle, que não funciona mais unicamente por confinamento, mas também por controle contínuo e comunicação instantânea. O investimento deixa de ser o corpo propriamente dito para ser a extração de energias inteligentes, para criar condições que proporcionem a cada indivíduo um sentimento de participação. Os meios fechados (pilares das sociedades disciplinares, como a escola, as indústrias) dão lugar a um regime em que nunca se termina nada, em que a formação é permanente, os hospitais são abertos e oferecem atendimento em domicílio, as escolas passam a funcionar sob princípios empresariais e o trabalho pode ser feito no conforto de sua casa, sem a rigidez dos dias úteis e com a versatilidade dos feriados e finais de semana. A flexibilidade do capitalismo mundial integrado implanta novos tipos de sanções, de educação, de trabalho, que extrapolam o espaço disciplinar e se disseminam num processo de desfronteirização. Desse modo, o que ocorre é a *cafetinação*<sup>2</sup> das forças de criação, que passam a ser celebradas e glamourizadas (DELEUZE, 2010; PASSETTI, 2003; ROLNIK, 2006).

Mas será que todas essas transformações foram incorporadas pela escola da contemporaneidade, que, por sua vez, teria deixado de ser disciplinar? Conforme nos aponta Veiga-Neto, a escola moderna, constituída ao longo da Modernidade, tornou-se o espaço privilegiado onde se deram ações continuadas de dominação e onde se concentraram e concentram múltiplas práticas de violência, especialmente do poder disciplinar. Simultaneamente, ocorreu a formação da Pedagogia moderna e da infância como concebida atualmente. Assim, “resultou desses processos que a emergência correlativa dos saberes

---

<sup>2</sup> Cafetinação é um termo utilizado por Rolnik, em seu artigo *Geopolítica da cafetinação* (2006, p.6), para designar a exploração da força de criação da subjetividade empreendida pelo capitalismo contemporâneo ou globalizado. Essa relação de cafetinação se estabelece por meio da sedução: “O sedutor convoca no seduzido uma idealização que o sidera: este último identifica-se então com o agressor e a ele se submete, impulsionado por seu próprio desejo, na esperança de ser digno de pertencer a seu mundo. Só recentemente esta situação vem se tornando consciente, o que tende a levar à quebra do feitiço. Isto transparece nas diferentes estratégias de resistência individual e coletiva que se avolumam nos últimos anos, por iniciativa, sobretudo, de uma nova geração que não se identifica em absoluto com o modelo de existência proposto e se dá conta de sua manobra”.

pedagógicos, do sentimento de infância e das práticas escolares de dominação é uma das marcas mais características da modernidade” (2006: 30).

Importante esclarecer que *dominação* se refere a uma operação em que uma parte quer trazer a outra para seu domínio. Neste caso, este outro deve ser conduzido, governado, para que seja possível controlar a ação ou o comportamento. “Assim é que a dominação – sobre o(s) outro(s) – implica uma ação de governar ou um *governo*<sup>3</sup> sobre esse(s) outro(s)”. Para a dominação, adotam-se estratégias de luta como meios para chegar a uma ação de poder ou mantê-la ativada. Entretanto, estas relações de poder como estratégias de luta são intrinsecamente racionais, isto é, dotadas de uma racionalidade própria. Dessa forma, “não deveremos chamar de relação de poder senão aquelas que se colocam em movimento mediante saberes e se sustentam graças a determinados tipos de saberes”. Para Foucault, o poder produz saber, eles estão diretamente implicados e não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha ou constitua relações de poder. “Trata-se sempre de saberes específicos, que produzem efeitos de verdade e que são estratégicos, na medida em que podem ser usados em cada relação concreta” (2006; 20-1).

Ora, a escola funciona como um lugar privilegiado na articulação do saber com o poder, pois é nela que se concentra a parte mais expressiva da criação, da circulação e da distribuição dos saberes; além disso, graças a tal funcionamento foi possível instaurar a própria sociedade disciplinar. Na Modernidade, portanto, a dominação se pretendeu fundada nos saberes, muito mais em função do poder do que pela violência, uma vez que a violência quebra, destrói, impede as possibilidades e o poder dobra, exerce ação sobre ação. Desse modo, as disciplinas funcionam de modo a dividir as pessoas em grupos disciplinados, controláveis, dizendo o que pode e o que não pode ser feito, pensado ou dito. São códigos de permissão e interdição que funcionam como substrato para códigos e práticas de aproximação, afastamentos, hierarquias, limites que engendram modos de perceber o mundo e agir nele e separar o que é considerado verdadeiro do que não é. “É por isso que as disciplinas estão immanentemente articuladas com os regimes de verdade” (2006: 26).

No cotidiano escolar, o disciplinamento se dá pela organização que impõe uma ordem aos que lá estão: organização do tempo (a grade de aulas, a hora para comer, ir ao banheiro,

---

<sup>3</sup> *Governo* é um neologismo de Veiga-Neto para se referir a *governo* a partir do entendimento foucaultiano do conceito. Para mais, ver VEIGA-NETO, A. *Coisas de governo...* In: RAGO, M.; ORLANDI, L.L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-34.

falar, sorrir, brincar, estudar, fazer as tarefas, ficar em silêncio etc.), dos saberes (o que é e o que não é importante saber, como é importante saber e usar este conhecimento), da hierarquia (quem deve ser respeitado, quem é a autoridade), das avaliações (que permitem, mediante classificações do sistema de notas, atribuir às crianças determinadas séries e lugares na configuração espacial da sala de aula, por exemplo). Trata-se, portanto, de uma política de coerções sutis aplicadas ao corpo em todos os seus elementos, gestos e comportamentos (BUJES, 2001).

A partir desses apontamentos, pensamos que, em que pese as mutações da contemporaneidade na sociedade e, conseqüentemente, na escola, as disciplinas e o poder disciplinar continuam a fazer parte, em significativa medida, da maquinaria escolar. Atravessadas na atualidade pelas nuances da chamada sociedade de controle, nas escolas coexistem as tentativas de disciplinamento e a “rajada de ar fresco” que parece emanar do controle a céu aberto, das redes de computadores, da desfronteirização dos sistemas informatizados. Portanto, a educação, habitando o eixo da condicionalidade, permite uma infiltração capilar e política na subjetividade da família conectada com os pilares da normalização via escola. As estratégias normativas visam à prevenção de riscos sociais e a escola, ao lado da educação, opera permissões e interdições que são inculcadas nos indivíduos desde a infância, produzindo modos de existir e vividas como naturais. Ocorre, portanto, um processo de autodisciplinamento, cujas coerções são implícitas e mais econômicas que as repressões externas (VEIGA-NETO *apud* BUJES, 2001). Ora, esse processo de autodisciplinamento ocorre não apenas no que se refere ao cotidiano escolar, mas também ao cumprimento das condicionalidades. As mães e pais das famílias monitoradas sabem o que devem cumprir para receber o benefício: manter os filhos matriculados e frequentando a escola... Qual seria, portanto, o sujeito que essa educação da condicionalidade produz?

## **EXPOSIÇÃO 2-EMARANHADO: EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE**

O Bolsa Família e o Plano Brasil Sem Miséria apresentam o eixo das condicionalidades como acesso e garantia de direitos sociais. A distribuição da renda só ocorre se a família em questão cumprir certas contrapartidas das áreas da saúde, da educação e da assistência social. As condicionalidades, portanto, seriam o meio de romper com o ciclo da pobreza, cuja manutenção, entre outros fatores, de acordo com o Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Bolsa Família, refere-se ao déficit da educação no País. Isso significa que mais de 80% dos adultos maiores de 25 anos têm baixa escolarização e, conseqüentemente, um prejuízo referente à ascensão socioeconômica pela redução de geração de renda e inclusão no mercado de trabalho (BRASIL, 2010: 9).

A educação vem protagonizando diversos papéis na História, entre eles de salvação do indivíduo e da sociedade, de prevenção da marginalidade e do banditismo, de disciplina do corpo e da mente, de infusão de bons modos, bons comportamentos, de tornar o sujeito útil ou apto para o trabalho, de ser a ponte para o desenvolvimento econômico e social de um país, de emancipar o sujeito. Mas, por que a educação se tornou a saída para todas essas questões? Sabemos que muitos desses temas são abordados de modo reformista, com propostas de novas avaliações dos alunos e dos professores, novas ferramentas digitais e tecnológicas, novos cursos de formação e capacitação técnica e profissional, porém os modos tradicionais de educar persistem mesmo em meio a tantas reformas e tecnologias e a educação permanece voltada para a obediência. Isso se explica pela seguinte asserção: “a educação sempre foi uma máquina de fazer com que a vida, de alguma maneira, se conformasse com um modo moral e racional de ser. [...] Se as sociedades com suas instituições quisessem, de fato, mudar a educação, já teriam feito”. Ou seja, o fato de o sistema educacional estar montado e mantido em certa formatação, cujo objetivo nunca é dito, atende a interesses, ao governo de condutas significativas para o funcionamento do capitalismo mundial integrado. Essa educação para a obediência é fundada na lógica disciplinar, em que se adquire um saber, torna-se apto para aplicá-lo e se apodera de competência e autoridade (FUGANTI, 2008).

Com vistas a acompanhamento da frequência escolar das crianças e jovens das famílias beneficiárias, por meio da condicionalidade da educação, monitoram-se crianças entre 6 e 15 anos, que devem estar matriculadas na escola e apresentar frequência de 85%;

para os adolescentes entre 16 e 17 anos, a frequência mínima mensal requerida é de 75%, além de estarem também devidamente matriculados. Na saúde, há monitoramento de peso, altura, crescimento e acompanhamento da carteira de vacinação das crianças, das gestantes e nutrizes. E a assistência social, com vistas ao combate do trabalho infantil, reforça a participação e ocupação de jovens de até 15 anos com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

As condicionalidades, segundo o discurso oficial, seriam responsabilidades/compromissos assumidos pelas famílias e pelo poder público, cuja função seria garantir o acesso aos serviços públicos mediante a gestão dos eixos das condicionalidades. Com a comemoração, em 2013, dos dez anos das condicionalidades do Bolsa Família, conforme dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a hereditariedade do ciclo de pobreza entre as gerações foi rompido, já que, a partir de mudanças implementadas no programa com a intensificação do papel de gestão da assistência social sobre as famílias pobres, foi possível assegurar o acesso à saúde e à educação, além do alívio imediato da pobreza (MDS, 2013).

“As famílias têm determinadas regras, como foram comentadas, e essas regras geram determinadas situações para aquelas famílias que descumprem: elas podem ter uma advertência, podem ter bloqueio, podem ter suspensão ou até mesmo uma situação extrema de cancelamento”. Em situações que se aproximam do cancelamento do benefício, entra em cena a assistência social, pois, de acordo com o Diretor do Departamento de Condicionalidades do MDS, “não há mais sintoma de vulnerabilidade de uma família daquela que está tendo dificuldades de fazer com que sua criança frequente a escola [sic]”. Trata-se de situações de “desproteção” que ameaçariam a família, objeto das políticas de prevenção da assistência social capazes de, segundo o discurso oficial, auxiliá-la na interpretação de sua realidade entendendo os elementos que a fragilizam. Nesse sentido, a condicionalidade se legitima pelo discurso de que sua inexistência resultaria em famílias que descuidam e/ou abandonam seus filhos (MDS, 2013).

O acompanhamento da condicionalidade da educação ocorre por meio de uma parceria interfederativa, entre o Ministério da Educação (MEC), Estados e municípios. Nos municípios, os técnicos designados pelas Secretarias Municipais de Educação são os responsáveis por identificar o cumprimento ou não da frequência mínima exigida pela condicionalidade: “basta um clique dentro do sistema do MEC para dizer que cumpriu”. A escola pode reportar ao sistema o motivo das faltas para identificar as famílias que estão em



dificuldade de manter as crianças na instituição. O que ocorre, quando as autoridades das condicionalidades debatem o assunto, é que a ênfase recai sobre dois pontos: a manutenção da criança na escola e sua frequência. Entretanto, os especialistas pouco ou nada debatem a questão da educação oferecida na rede pública de ensino, nem quais sujeitos ela produz. De acordo com a Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789, de 17 de novembro de 2004, que estabelece atribuições e normas para o cumprimento da condicionalidade da educação do Programa Bolsa Família, a escola é considerada um espaço de construção de conhecimento, formação humana e proteção social, sendo a evasão escolar um dos indicadores de situação de risco que deve ser combatido nas políticas de proteção à família. O documento faz atribuições ao Poder Público, às famílias beneficiárias, às escolas e aos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome no que estritamente tange ao acompanhamento da condicionalidade.

O governo dos beneficiários, por um lado, nos indica a tentativa de combater a miséria por meio das condicionalidades que, inegavelmente, no caso da educação, reduziram o índice de evasão escolar: “a taxa de jovens de baixa renda, na faixa dos 19 anos, que deixaram a escola sem concluir o ensino médio, caiu de 55%, em 2004, para 40%, em 2011 – redução de 15 pontos percentuais”. Também o índice de jovens entre 19 e 24 anos que concluiu o ciclo do ensino básico aumentou de 11%, em 2001, para 32% em 2012. E mais, o índice de conclusão do ensino fundamental subiu de 23% para 58% no mesmo período. Cabe questionar se essa mudança estatística no abandono da escola se refere unicamente ao fato de a condicionalidade da educação funcionar como uma das exigências para o recebimento do benefício.

Por outro lado, sabemos que as condicionalidades reverberam interesses que compõem o governo da vida e a gestão da população pobre, configurados pelas práticas de tutela que objetivam fazer viver mais. Vemos, portanto, pelo menos dois vetores compondo esse quadro: um que corresponde a uma realidade de miséria no País, geradora de sofrimento humano que deve ser combatida, sobretudo quando levamos em consideração sua acumulação e distribuição desiguais de renda (0,9%, dos mais ricos, detém entre, aproximadamente, 59% e 68% da riqueza dos brasileiros<sup>4</sup>). Outro, correspondente a interesses de governo que, conforme dito anteriormente, implicam práticas no capitalismo contemporâneo que se servem da potência de criação da vida para colonizá-la. Tais práticas estão diluídas, inclusive, nos

---

<sup>4</sup> Para mais, ver *Os limites de distribuição de renda e riqueza no Brasil*. Disponível em <http://cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEconomia%2FOs-limites-atuais-da-distribuicao-de-renda-e-riqueza-no-Brasil%2F7%2F32456>. Acesso em 27/02/2015.

processos educacionais enquanto processos de produção de modos de existir, pensar, agir, sentir no mundo.

A educação como direito – assegurado aos brasileiros pela Constituição Federal de 1988, conforme Art. 6º, 53 e 205 – é parte do processo de legitimação da gestão da condicionalidade. Para Coimbra (2011), os direitos como algo inalienável da essência de ser homem têm fundamentação nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa do século XVIII. A partir dessa perspectiva, os direitos são naturalizados como fruto da evolução em direção ao progresso e ao “homem civilizado”. No entanto, devemos lembrar que os direitos são construções sociais que se referem a determinado período histórico, que, por sua vez, nos remete a saberes, a configurações econômicas, políticas, sociais e culturais, a modelos de verdade, a modos datados de existir, agir e sentir no mundo. E, historicamente, neste processo de consolidação de direitos como meio de tentar garantir igualdade entre os indivíduos, Coimbra destaca que pobres, marginalizados e excluídos estiveram afastados do direito à vida, pois são socialmente concebidos como “não cidadãos”, como incapazes de pertencer ao gênero humano ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

As diferenças referentes aos modos de ser e estar no mundo são, no século XVIII, agregadas e classificadas como anormalidade, tendência à criminalidade, periculosidade, deficiência, degenerescência etc. Isso possibilitou a visualização da chamada população de risco ou virtualmente perigosa e permitiu sua gestão e controle com a desoneração do Estado e da sociedade, tendo em vista sua representação de turbulência social e desequilíbrio da ordem. Um dos resultados desse processo foi a redução da diferença à desigualdade reforçada pelo direito à propriedade privada que excluiu e continua excluindo muitos, tal como demonstram as estatísticas supramencionadas sobre concentração e distribuição de renda desiguais. (COIMBRA, 2011). O direito, dessa forma, “serve para qualificar certas práticas: práticas normativas, práticas de coerção (*contrainte*) e da sanção social (sem dúvida), prática política (certamente) e prática da racionalidade (também) (...)”. Logo, a interpretação de uma norma ou conceito jurídico em determinada época é feita a partir das *regras de julgamento* que implicam em critérios para decisões jurídicas e se constituem referência obrigatória nas orientações de práticas políticas e sociais (EWALD *apud* MACEDO JR, 1990: 7).

Nesse trajeto, em que encontramos a educação como direito, deparamo-nos também com a educação no eixo da condicionalidade como prática de biopoder enquanto poder normalizador. O contexto da condicionalidade se articula com as preocupações em torno da população e da segurança, pois se estabelecem, ao redor da família beneficiada, práticas

investigativas desempenhadas pela pedagogia, pela medicina preventiva, pela rede de saúde pública, pelo serviço social; a norma, desse modo, instaura uma desigualdade para corrigi-la, seja em relação à população ou ao indivíduo. A condicionalidade, desse modo, se constitui como prática do poder normalizador, instaurando procedimentos para o ser e o viver, definindo determinados modos de vida propagados pelo Estado. É a norma que prevalece no que diz respeito a leis ou decretos, porque ela constitui o sujeito ao definir categorias de risco, discursos científicos, estatísticos, dossiês, exames, cálculos, bancos de dados etc. Aliada ao direito à educação, legitima mecanismos de gestão da população pobre a partir do monitoramento das condicionalidades que não se refere a proibições ou a imposições diretas às famílias no cumprimento dos requisitos de cada eixo, mas à normalização do cumprimento e à legitimação da intervenção reguladora da vida por meio da ordem jurídica e do saber médico. A partir da questão da segurança e da população, os aparelhos disciplinares, jurídicos e de controle coexistem na tarefa de disponibilizar instrumentos de proibição e obrigação, sem que isso exponha diretamente proibições e obrigações. Pelo contrário, há sutileza nesse processo para ocorrer de modo que a ação de governar pareça agir e estar a serviço dos governados (LAVERGNE, 2012; HACHEM & PIVETTA, 2011; FOUCAULT, 2002).

A miséria, como produtora de vulnerabilidade e risco social, legitima o governo da vida que dita normas para uma existência considerada adequada na sociedade. Nesse contexto, Coimbra lembra que, no final do século XIX, aparece nas elites brasileiras a preocupação acerca da tendência do pobre à criminalidade. A autora afirma “que tão importante quanto o que um indivíduo fez, é o que ele poderá vir a fazer”, ou seja, devem-se controlar as virtualidades por meio de um instrumento de desqualificação e menorização que institui certas identidades. “Afirma-se, então, que dependendo de uma certa natureza (pobre, negro, semialfabetizado, morador de periferia etc.) poder-se-á vir a cometer atos perigosos, poder-se-á entrar para o caminho da criminalidade” (COIMBRA, 2006:2-3).

Esse controle das virtualidades exerce um papel fundamental na constituição de nossas subjetividades e das condicionalidades, sobretudo quando embasado nas teorias do século XIX e XX sobre periculosidade da pobreza, apoiada nas teorias racistas, no eugenismo, na teoria da degenerescência e no movimento higienista. As teorias racistas, por exemplo, justificavam os fundamentos da escravidão, especialmente do negro, em ideais eugênicos, ou seja, em misturas raciais indesejáveis que explicariam doenças, imbecilidades, doenças físicas e mentais de todos os tipos. Consequentemente, essas condições seriam a origem dos perigos sociais. Tais teorias foram ainda realimentadas pelo darwinismo social e pelo movimento

eugenista e trouxeram à pauta as ideias de herança degenerativa, degenerescência da espécie, inferiorização da prole, procriação defeituosa, raça pura, entre outras. O eugenismo do século XX defendeu a esterilização de indigentes, criminosos, loucos, vagabundos, dos que viviam de caridade etc. “Ou seja, deveriam ser esterilizados todos os pobres que não estivessem inseridos no mercado de trabalho capitalista, que não fossem corpos úteis e dóceis à produção” (COIMBRA, 2006: 4).

O movimento higienista do final do século XIX e início do XX extrapolou o meio médico e penetrou a sociedade brasileira por meio das alianças com pedagogos, arquitetos e juristas. O auge se dá com a criação da “Liga Brasileira de Higiene Mental”, que se coloca abertamente contra negros e mestiços, que contabilizavam a maior parte da população pobre brasileira. À época, a elite científica brasileira propõe medidas que deveriam combater a “degradação das sociedades modernas”, cujo cerne – a degradação moral – é atribuído à pobreza e seu modo de viver não compatível ao ideal de nação. “Essa ‘degradação moral’ é vista como uma epidemia cujo contágio é considerado inevitável, pois está presente nas famílias pobres e coloca sob ameaça toda a sociedade” (COIMBRA, 2006: 5).

As teorias compreendem que os vícios e virtudes são, em grande parte, originários de ascendentes. Isso significa que aqueles que são filhos de “boas famílias” tendem às virtudes, enquanto aqueles que vivem com a “má herança”, no caso os pobres, tendem aos vícios; daí a intervenção na população pobre. Os pobres viciosos são portadores de delinquência, são libertinos e maus pais, e representam, dessa forma, um perigo social que deve ser combatido por meio de medidas coercitivas, dada sua característica de contágio e destruição da sociedade. Os pobres que trabalham, que mantêm a família em união, precisam ter consolidados valores morais e ter os filhos afastados das ruas (COIMBRA, 2006: 6).

“Advém daí a grande preocupação com a infância pobre, aquela que poderia compor, num futuro próximo, as ‘classes perigosas’: a infância em perigo – a que deveria ter suas virtualidades sob controle permanente”. As ruas e os locais públicos passam a ser considerados “escolas do mal”, onde habitam a infância que já delinuiu e a que está em perigo por conviver com os degenerados, os criminosos e irrecuperáveis (Idem).

A concepção de infância pobre na contemporaneidade se choca com a concepção da infância “pequeno-burguesa”, duas concepções distintas de infância em voga que trazem significativas contribuições à problematização da condicionalidade. A primeira evoca a ideia de carência, deficiência, diferença, abandono, desvio, patologia, risco, ao passo que a segunda evoca as ideias de pureza, fragilidade, inocência, apresentando condições peculiares de

desenvolvimento e requerendo, por isso, cuidados especiais. Essas duas concepções de infância, produzidas historicamente, também demandaram diferentes intervenções: a medicina e a economia doméstica objetivaram responder à infância pequeno-burguesa, enquanto a economia social pautou-se por ação voltada à infância pobre. É dessa forma que à infância pequeno-burguesa destinou-se uma liberdade vigiada ou protegida, e à infância pobre, os programas biopolíticos médico-assistenciais, como os instituídos pelos higienistas e reformadores sociais no final do século XIX e início do XX (GADELHA, 2013).

As reverberações do capitalismo mundial integrado imprimiram novos contornos à sociedade, denominada por Deleuze de sociedades de controle.

É certo que entramos em sociedades de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. [...] [Elas] funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada (2010: 219-220).

As transformações da contemporaneidade delineiam uma sociedade de circuitos globais de produção, cujas fronteiras são permeáveis e os modos de perceber e utilizar o espaço se reconfiguram. Materializa-se uma nova ordem global, possuidora de nova lógica de estrutura e comando que governa o mundo, o Império de Negri e Hardt (2003). Não há mais um centro territorial de poder, nem fronteiras fixas, mas um aparelho de *descentralização* e *desterritorialização* que administra entidades híbridas e hierarquias flexíveis. Nesse contexto, o poder desce às profundezas do mundo social, administra o território da população e o cria, ao mesmo tempo, tentando reger diretamente a natureza humana e governando a vida social. “Possivelmente [o poder] tenha se tramado tão finamente com o tecido social que nem podemos mais reconhecê-lo em grande parte de suas atuações” (SARAIVA, 2012: 342).

Essas transformações atravessaram também a educação e a escola contemporâneas e imprimiram-lhes novos contornos *empresariais*. Gadelha afirma que o governo das condutas dos indivíduos acontece cada vez mais por intermédio de um empresariamento da sociedade, das subjetividades e das relações sociais.

Assim, em termos amplos, podemos pensar o governo das infâncias em nosso presente, como estando estreitamente relacionado ao empresariamento da sociedade, da educação e dos demais processos implicados à produção de subjetividades infantis (modos de construção do que seria “ser criança”) (GADELHA, 2013:218).

O aparato escolar, baseado na vigilância hierárquica e nas sanções normalizadoras, juntamente com a pedagogia disciplinar, se encarregou, mais que em assegurar a aprendizagem de conhecimentos, de produzir determinado modo de ser. É no século XIX que se inicia na Europa a implantação da escola pública, momento em que “a escola disciplinar irá capturar um número significativo de crianças, assumindo um papel de destaque”. Entretanto, no século XVIII emergia a importância da educação para a população pobre no que se refere ao combate da miséria, compreendida como fruto da ignorância, e da moralização do sujeito, compreendida como “a produção de indivíduos mais afinados com as crenças e valores da sociedade burguesa e, portanto, mais disponíveis para o trabalho”. Na Prússia do século XVIII, por exemplo, havia ensino gratuito e obrigatório para crianças de 5 a 14 anos das famílias pobres, que sofriam sanções se não os enviassem para a escola. Costurando esse cenário encontramos a questão da cidadania que seria desenvolvida por meio da educação, permitindo ao indivíduo criar laços com um sentimento de nacionalidade a partir de instrução cívica e patriótica de caráter popular (SARAIVA, 2012: 344; GALLO, 2002).

O Estado, desse modo, tinha interesse na ingerência da educação na medida em que a ideia de desenvolver um sistema nacional de educação se ligava aos processos de consolidação dos Estados europeus. O resultado foi o desenvolvimento de um sistema de instrução pública a partir da Revolução Francesa que, posteriormente, se estendeu pelo mundo. O desenrolar da educação pública nacional do século XVIII foi marcado, nos séculos XIX e XX, pelo crescimento da participação popular nas tomadas de decisão, cuja meta era a formação, independentemente da posição econômica do indivíduo. O Estado passa então a regulamentar a educação e exigir a presença das crianças e adultos nas escolas, delineando o aparelho educativo de acordo com interesses próprios. A ingerência do Estado na educação e a constituição de uma educação cívica foram responsáveis pelos primitivos delineamentos do sistema público que perdura até hoje. Deparamo-nos, portanto, com

a necessidade de preparar, através da instrução pública, o cidadão, aquele que deve participar ativamente da vida de sua nação. Se a educação pública estatal nascia como resultado do processo de secularização do Estado, essa nova modalidade aparece como resultado de sua progressiva democratização (GALLO, 2002:128).

Embora o projeto liberal de educação defendesse a educação como fonte de igualdade, meio de ascensão social, motor do progresso e da humanidade, só no século XX é que todos os níveis da educação foram oferecidos gratuitamente à população; antes disso, no Brasil, por exemplo, a educação assumida pelo Estado português, no século XVIII, era destinada a servir apenas a poucos filhos das elites coloniais.

Com o advento da República e a chegada dos ideais positivistas, o Estado brasileiro incorporou a defesa do ensino básico, “certamente mais por ver no Estado o promotor necessário da ordem social que seria o único caminho para o progresso do que por julgar que fosse esse um direito básico do cidadão”. Dessa forma, o processo de implantação da escola pública no Brasil foi permeado pelas reivindicações dos movimentos sociais e pelas ações que interessavam à consolidação de um aparelho estatal. Gallo afirma que em épocas ditatoriais, por exemplo, como a do Estado Novo e a do Regime Militar de 1964, o Estado interfere na educação por meio de reformas que possibilitem um maior controle sobre a população. Os iletrados e ignorantes, a partir desta perspectiva, precisavam desenvolver suas capacidades de abstração e conceituação e, desse modo, a educação pública marcava, desde sua origem, uma função política de manter e fazer crescer o Estado, além de acalmar as reivindicações de melhores condições de vida da população (2002: 135-6).

Assim, a escola pública

constituiu-se numa ação biopolítica para domesticar a população, produzindo sujeitos com sentimentos de cidadania e de vinculação a um projeto nacional e, ao mesmo tempo, acostumados a uma rotina que utiliza exaustivamente o tempo, que impõe a fixação dos sujeitos no espaço, que corta a comunicação e que cultiva a obediência como um valor. A escola pública foi uma das condições que tornaram possível a consolidação do capitalismo industrial. Essa escola pública chegou aos países da América Latina de diferentes formas e em diferentes momentos, mas também produziu efeitos semelhantes, ainda que bem mais reduzidos (SARAIVA, 2012: 345).

Na contemporaneidade, a educação como produtora de certo modo de ser é guiada pelo vetor *empresarial*, cuja lógica condiz com uma economia de mercado que serve de princípio para o funcionamento, para a organização e a formalização do Estado. Nesse sentido, o Estado passa a intervir na sociedade norteado pelo mecanismo da concorrência e pela ideia de liberdade econômica, disseminando, assim, no tecido social a forma-empresa. O mecanismo concorrencial passou a ser o objetivo e, para sua estimulação, foi necessária uma governamentalidade hiperativa capaz de justapor as políticas governamentais aos mecanismos de mercado próprios da concorrência, conforme nos aponta Gadelha (2013). Assim, o Estado passou a atuar, a intervir e funcionar *sob* uma lógica de mercado e *para* o mercado. Este é o processo de empresariamento do Estado e de constituição de uma política que submeteu a sociedade a um empresariamento generalizado.

Nessa forma-empresa, a Teoria do Capital Humano, de T. Schultz, serviu de matriz para o *homo oeconomicus* e para a nova política de sociedade vigente no neoliberalismo. Essa teoria se refere a um conjunto de capacidades e habilidades criadas, desenvolvidas,

aperfeiçoadas e acumuladas pelos indivíduos a partir de investimentos realizados em educação pelos mesmos. A noção de trabalho, afetada por essa teoria, passa a ser entendida como aquilo que é necessário para que o indivíduo tenha uma renda que, por sua vez, entende-se como o fruto do investimento feito na competência – também chamada de capital humano, algo em que se pode investir. Portanto, “[...] a forma como os indivíduos investem em seus respectivos capitais humanos, serão, doravante, o principal objeto da economia” (GADELHA, 2013).

O indivíduo passa a ser “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo fonte de renda”. O empresariamento, assim, está estreitamente ligado às novas configurações do capitalismo mundial integrado, como a globalização, a flexibilização e precarização do mundo do trabalho, e difunde uma cultura do empreendedorismo, compreendido como um modo de ser, um estilo de vida, uma visão de mundo eminentemente empresarial, movida pela concorrência e pela busca do sucesso. Estabelecem-se novos referenciais valorativos: eficácia, eficiência, inovação, flexibilidade, iniciativa, criatividade etc. A vida e as relações passam a ser assumidas como questões empresariais e se apoiam em teorias da gestão e tecnologias gerenciais, que invadem, por conseguinte, todos os domínios da vida social, incluindo a formação familiar e a educação formal (FOUCAULT, 2008 *apud* GADELHA, 2013:221).

Nessa lógica de mercado, atribui-se à conduta econômica do indivíduo um lugar central para o exercício do governo que se serve da concorrência, do investimento em capital humano e da primazia das tecnologias do empreendedorismo como referências para intervir no meio em que vive esse indivíduo. Dessa forma, as políticas e projetos voltados para a assistência, proteção e educação da infância pobre passaram a funcionar conforme o modelo forma-empresa e seus desdobramentos concorrenciais, de gestão e empreendedores. A educação, neste contexto, como promotora de cidadania é atravessada pela lógica participativa. Para Canivez, ser cidadão na contemporaneidade é ser um “governante em potencial”, ou seja, a educação deve preparar o indivíduo para que seja um possível governante dessa sociedade, que seja ativo para entrar em ação a qualquer momento; há, portanto, uma delimitação histórica que circunscreve a cidadania que a educação pretender promover (CANIVEZ, 1991 *apud* GALLO, 2002: 152; GADELHA, 2013).

Nessa forma *empresarial*, o capitalismo investe na exploração dos processos de criação que constituem, na atualidade, uma condição ordinária da vida. Diante da concorrência, a sedução dos consumidores é feita pela novidade dos produtos reforçada pelo



*marketing* e publicidade, uma vez que o que se consome é o pertencimento a um mundo, a adesão a um universo. A invenção, nesse contexto, não se refere a um sujeito, mas sim à cooperação entre cérebros que se dá pelas redes de tecnologias digitais. Enfatiza-se, desse modo, o conhecimento, as ideias, as novas formas de sociabilidade por meio da articulação dos cérebros e da inteligência coletiva (SARAIVA, 2012; LAZZARATO, 2006).

É certo que essas transformações exigiram mudanças no funcionamento da escola e na educação. Ocorreu a passagem de uma economia que valorizava o trabalho repetitivo, treinado, vigiado nas indústrias, cujos trabalhadores deviam existir de maneira disciplinada e hierarquizada, para uma economia que valoriza o cumprimento de metas, a flexibilidade no trabalhador que deve ser dotado de poder de decisão, de participação e colaboração no processo inventivo, além de usufruir da “liberdade” de realizar seu trabalho fora do espaço fechado da indústria. O resultado desse processo é a modificação na ênfase da formação do estudante. Para essa problematização, trazemos o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como um dos modos de manter a educação como ação biopolítica para “(con)formar os indivíduos” (SARAIVA, 2012: 351).

O Mais Educação é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As escolas públicas que aderem ao programa optam por desenvolver atividades em macrocampos de acompanhamento pedagógico, entre eles educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura digital, educação econômica e comunicação e uso de mídias. A ação é intersetorial e compartilha a tarefa de educar entre profissionais da educação e famílias e diferentes atores sociais. A estratégia promove a ampliação de tempo, espaços, oportunidades educativas e se refere a um processo de escolarização que pressupõe a aprendizagem ligada à vida e aos interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012a).

Os princípios da educação integral para o Estado brasileiro se traduzem pelo direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e como condição para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Dar-se-ia por meio dela o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser humano e da peculiaridade de seu desenvolvimento, além de representar formação integral para o aluno. O Plano Nacional de Educação, inclusive, apresenta-a como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e discorre como meta a ser alcançada a “ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias,

além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares” (BRASIL, 2012a: 4).

O Programa Mais Educação visa articular políticas sociais, entre elas o Plano Brasil Sem Miséria e o Bolsa Família, e implementar ações socioeducativas que contemplem a ampliação do tempo e espaços educativos das escolas, contribuam para a formação e o protagonismo de crianças e jovens, fomentem a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, geração de conhecimento e tecnologias, entre outras. A educação integral, nesse sentido, é trabalhada por meio de quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Dessa forma, os educandos têm reconhecida sua produção de conhecimento e devem ser priorizados os processos que geram “sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual”. A atenção se volta ao *educar/cuidando* e ao *cuidar/educando*, que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade e a expressividade das crianças, reafirmando 3 princípios: *ético* (que pretende combater e eliminar manifestações de preconceito e discriminação); *político* (que defende o reconhecimento de direitos e deveres da cidadania) e *estético* (que valoriza manifestações culturais e constrói identidades plurais e igualitárias). Para tanto, a proposta metodológica é a da participação que valoriza experiências em grupo e que aguça a capacidade de pensar e criar (BRASIL, 2012a: 8).

Essa educação integral preza pelas redes de comunicação e cria uma prática “educomunicativa”, que imprime uma mudança na relação professor–aluno: “não há mais lugar para um transmissor ativo e um receptor passivo de informações, mas sim uma relação dialógica onde todos têm palavra, para estar *no mundo e com o mundo*”. Em outras palavras, há uma tentativa de atrelar o ensino à vida por meio da concepção de aluno-participativo e, para isso, disponibilizam-se certos recursos como fotografias, histórias em quadrinho, jornal e rádio escolar, redes sociais, robótica educacional e tecnologias educacionais (BRASIL, 2012a: 9).

Há critérios para adesão ao Programa Mais Educação: um deles se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e de médias do desempenho das escolas em avaliações destinadas ao País e aos municípios. O outro estipula que a escola deve ter um índice igual ou superior a 50% de estudantes participando do Bolsa Família. Implementado o

Programa Mais Educação na escola, deve-se garantir que os estudantes inscritos nele tenham, pelo menos, 7 horas diárias ou 35 horas semanais de atividades (BRASIL, 2012a).

Nessa tentativa de aproximação da família e da comunidade, o programa visa contribuir para a redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões que sejam de “risco e vulnerabilidade social”. Assim, os finais de semana seriam preenchidos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e de geração de renda, tanto para os alunos como para a população. Nesse processo as demandas da comunidade são pesquisadas pela equipe, podendo-se agregar diferentes instituições que estejam dispostas a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências de forma voluntária. Dessa forma, são elaboradas palestras e oficinas de duração e forma variadas, com vistas a “fortalecer o sentimento de identidade e pertencimento”. Há, portanto, um redimensionamento pedagógico que utiliza os saberes locais para promover uma escola inclusiva e competente em sua ação educativa, inclusive podendo estender suas atividades com a comunidade em período de férias escolar ou em feriados (BRASIL, 2012a: 28-9).

Diversos dos princípios do Programa Mais Educação encontram-se alinhados com a lógica do empresariamento da educação. Embora ainda exista nas escolas o ordenamento disciplinar que privilegia atividades homogêneas para os alunos, o preenchimento exaustivo do tempo e a fixação dos alunos em determinados lugares no espaço da sala de aula, as análises repousam sobre a defasagem e ineficiência do método disciplinar.

As críticas em geral destacam que a organização disciplinar do trabalho pedagógico deixaria pouco espaço para a tomada de decisões, para a cooperação e para o desenvolvimento da inventividade, distanciando-se do interesse dos alunos e tolhendo sua autonomia. A necessidade de mudança tornou-se um clamor que ressoa não apenas entre os especialistas em educação. Ele está presente na mídia em geral, nas políticas públicas nacionais, nas orientações de organismos internacionais como a Unesco (SARAIVA, 2012: 351).

O enfoque desses debates é a reestruturação do trabalho pedagógico visando à promoção da iniciativa dos alunos, à tentativa de uma autogestão da aprendizagem para construir um alunado participativo, cooperativo, protagonista da própria vida que alcance o sucesso. A pedagogia dos projetos, uma das norteadoras dessa mudança pedagógica, nos faz pensar nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, no compartilhamento da educação entre professores, alunos, voluntários e comunidade, na aprendizagem ligada à vida e aos interesses dos alunos e na prática “educomunicativa” do Mais Educação. Essa pedagogia, desenvolvida por equipes de trabalho, privilegia áreas temáticas ligadas aos interesses dos

alunos e coloca o professor como orientador de trabalhos de grupo que delega a responsabilidade de planejar e executar o projeto. Além disso, o desenvolvimento do projeto acontece frequentemente para além do espaço escolar, dada sua flexibilidade, e a comunicação deixa de ser proibida para se tornar um imperativo entre o grupo e o professor. Vemos, desse modo, o quanto o sujeito inventivo, participativo, comunicativo e cooperativo enfatizado pelo Mais Educação está alinhado com os princípios neoliberais de governo da vida: áreas temáticas, permanência no espaço escolar aos finais de semana, desenvolvimento de habilidades que atendam à concorrência, mas que sejam, paradoxalmente, de cooperação entre os indivíduos, capazes de tomar decisões e assumir riscos (SARAIVA, 2012; GADELHA, 2013).

A educação, portanto, produz um modo de ser, estar e se situar no mundo, coerente à lógica empresarial. O diretor se tornou um gestor, o sistema de aprovação/reprovação foi substituído pelos ciclos de aprendizagem, as tecnologias informacionais, educativas, físicas e nutricionais passaram a posição de destaque, fazendo da educação tecnologia para governar.

Este novo sujeito será, dentre outros fatores, o resultado de investimentos educacionais na infância e na juventude, garantidos tanto por meio de intervenções estatais visando ao governo do corpo a partir da escola, quanto por meio das próprias respostas dos sujeitos aos estímulos e às demandas do mercado de concorrência. [...] Segundo a perspectiva neoliberal, o autoempreendedorismo contemporâneo e a educação escolarizada devem se reorganizar com o objetivo de produzir o “capital humano” dotado de um belo corpo e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias (CÉSAR, 2010, p.232).

O Estado, para atender às demandas neoliberais de empresariamento da educação, tem pactuado com o sucateamento do sistema público de ensino e aberto espaço para parcerias com o setor privado, conforme argumenta Gallo (2002). Tal posicionamento aponta para a mudança nas táticas estatais de intervenção na educação que acompanhou as mutações provenientes do capitalismo globalizado. A tentativa de promover uma educação integral que estenda o tempo de permanência na escola e produza o sujeito inventivo nos remete aos princípios de governamentalidade neoliberal, aos discursos de criminalização da pobreza e ao governo da infância pobre. Conforme Gadelha nos lembra, o governo da infância pobre se dá por meio de políticas assistenciais e socioeducativas, que visam à sua capacidade de degenerar a sociedade por seus supostos vícios e degradações morais. A partir disso, a intervenção é necessária para prevenir que seus males atinjam a sociedade, inclusive afastando os que ainda não foram contaminados pelas ruas, as conhecidas “escolas do mal”. Prosseguindo, nada mais coerente que incentivar que o espaço da escola seja ocupado também

aos feriados e férias escolares, sobretudo por tais períodos se constituírem pelo descanso e pelo ócio. Para isso, o Programa Mais Educação já parte do entendimento de que onde há população pobre há vulnerabilidade social e há propensão à violência, o que nos lembra do dispositivo de periculosidade de que fala Coimbra; interessa, portanto, o controle das virtualidades da população pobre, o controle do que elas podem vir a fazer. Para auxiliar a tarefa de governar a população pobre, emergem nas escolas as pedagogias empreendedoras, pedagogias da competência, as cidadãs e inclusivas, todas sensíveis e tolerantes à alteridade e ao “direito à diferença”. Para Gadelha, a governamentalidade neoliberal responde às lutas sociais se servindo de sua potência de criação e resistência:

[...] Estado, mercado e empresas querem tê-los como parceiros nessa caminhada para superar as desigualdades e conquistar o desenvolvimento sustentável para o país. Eles veem com simpatia as ideias de autogestão e de autonomização, pois não pretendem tutelar nem tampouco se responsabilizar pelos segmentos organizados da sociedade civil. Consideram, inclusive, que se fazem necessárias uma maior descentralização, flexibilização e modernização na gestão pública, na gestão das pessoas, bem como dos problemas diagnosticados nas áreas da educação, saúde, cultura e segurança; afinal, tudo é uma questão de gestão! Consideram, além disso, que não se pode realmente tratar de forma igualitária os que se encontram em condições desiguais, e por isso veem de bom grado não só o princípio de equidade, mas também o tão reivindicado “direito à diferença” e as lutas por ações afirmativas (2013: 232-3).

Nessa perspectiva de empresariamento, o social se subordina ao econômico por meio de novas táticas e dispositivos que colocam o Estado sob a lógica de privatizar as atividades estatais e submeter atividades não lucrativas à lógica empresarial. O papel do Estado neste processo não retrocedeu ou diminuiu; ao contrário, houve uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências e *expertises* manejáveis e úteis para a expansão do capitalismo e para o governo do Estado. Ocorreu, portanto, o deslocamento e a sutilização de técnicas de governo a fim de fazer o Estado seguir a lógica empresarial sem perder a produtividade e a lucratividade (VEIGA-NETO, 2011).

Entre essas novas táticas está a maximização da liberdade individual, de modo que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas. O mercado, por sua vez, para atender às escolhas “livres”, apresenta ofertas numa escala de variação infinitesimal, criando a impressão de que existe um produto (seja bens ou serviços) perfeitamente ajustado para cada um de nós, produzido de acordo com especificações que atenderiam demandas de nossas individualidades. Trata-se agora de um sujeito-cliente rodeado por jogos de competição, empresário de si mesmo. Esse quadro produz a ilusão de que as escolhas são, de fato, pessoais, embora a liberdade do sujeito no contexto neoliberal seja a condição para sua

sujeição. Ou seja, ao mesmo tempo em que se vive mergulhado nessa atmosfera de liberdade para o consumo, de escolhas, de fazer parcerias, de tornar-se um sujeito ativo e participativo na sua comunidade, na sua escola, de ser criativo, de escolher o investimento em seu capital humano, vive-se atravessado pela norma, pelos modelos, pelos indicadores de desempenho, pelo controle de qualidade, pela busca da eficiência, do sucesso. Dessa forma, é válido destacarmos que “a posição de ‘liberdade’ nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo” (DEAN, 1999 *apud* VEIGA-NETO, 2011:16). Este sujeito-cliente, vigiado por sistemas de informação e bancos de dados como o CadÚnico (que disponibiliza diversas informações sobre a família beneficiária do Bolsa Família), é produzido por essa tecnologia que possibilita o controle a distância, dentre as quais podemos apontar a educação como condicionalidade.

Portanto, o contexto das transformações do capitalismo mundial integrado e suas crises, como a pobreza e a desigualdade social, movem todos os atores dentro da ordem global fazendo com que tenham seu lugar de participação garantido no processo. Na condicionalidade, os beneficiários desempenham um papel ativo no combate à própria pobreza por meio do cumprimento dos requisitos. Desse modo, “somos forçados, cada vez mais, a nos sentir participantes dessa evolução, e somos chamados a assumir a responsabilidade pelo que ela se tornará dentro desse contexto” (HARDT & NEGRI, 2003: 37).

Isso implica, como afirma Lavergne (2012: 14), numa “tecnologia de subjetivação” a partir da educação para o indivíduo, para a saúde, para a família, para a sexualidade. O controle é difuso, move a todos às vezes de modo imperceptível, mas sempre é efetivo, infiltração capilar que produz um novo registro de autoridade. Nele, os conflitos, as crises e desavenças fazem avançar um processo de integração, de contratualização para equilibrar o sistema: “paz, equilíbrio e o fim dos conflitos são os valores para os quais tudo se dirige”. Para isso, a educação se constitui como tecnologia biopolítica a serviço das seguranças das populações (HARDT & NEGRI, 2003: 31).

A condicionalidade se utiliza de mecanismos reguladores por meio de um instrumento legal de coerção que produz normas para seus modos de existência na vida: “[...] constitui-se, então, um conjunto de tecnologias sociais de subjetivação e de controle, uma grande maquinaria de normalização pela lei do mercado e do consumo, sustentadas por numerosos saberes sobre a miséria [...]”. A família educada encontra-se em contato com as *normas* de

saúde, de sexualidade, de planejamento familiar, de higiene, de modos de existir no mercado de trabalho; nesse sentido, a norma distribui os vivos num campo de valor e utilidade, fazendo a própria lei funcionar como norma que regula a vida. A vida constituída e regulada pela educação enquanto norma, determinada sob a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece que crianças a partir dos 4 anos de idade devem ser matriculadas na educação básica (LAVERGNE, 2012: 19).

Os mecanismos de controle da contemporaneidade, entre eles a condicionalidade, tornam-se cada vez mais imanentes ao campo social e são distribuídos pelos corpos e cérebros dos cidadãos.

Trata-se de uma forma de poder que rege e regulamenta a vida social desde dentro, seguindo-a, interpenetrando-a, assimilando-a e a reformulando. O poder não pode obter um domínio efetivo sobre a vida inteira da população a menos que se torne uma função integrante e vital que cada indivíduo abraça e reativa por sua própria conta e vontade (PELBART, 2011: 82).

Na tarefa de gestão da vida, é necessário que a autoridade que intervém tenha capacidade de definir as demandas de intervenção e de mobilizar forças e instrumentos que possam ser aplicados na situação em questão. Para isso, nasce, segundo Hardt e Negri, uma forma de direito chamada de *direito de polícia*. “A formação de um novo direito está inscrita no emprego da prevenção, da repressão e da força retórica destinadas à construção do equilíbrio social: tudo isso é próprio da atividade de polícia”. Além disso, há também o *direito de intervenção* concebido “como o direito ou o dever que têm os senhores dominantes da ordem mundial de intervir em territórios de outros senhores no interesse de prevenir ou resolver problemas humanitários, garantindo acordos e impondo a paz”. Esses dois tipos de direito compõem as ciências humanas juntamente com o capitalismo, num contexto de manutenção da ordem e da segurança por meio do controle das virtualidades, pela prevenção, educação e trabalho, pela criatividade e comunicação, delineando novas configurações para a subjetividade, tanto em seu potencial de exploração quanto de revolução. Essas subjetividades são agenciadas no contexto biopolítico na produção de necessidades, relações sociais, corpos e mentes, sendo exploradas na medida em que “a vida é levada para trabalhar para a vida” (HARDT & NEGRI, 2003: 34-51).

Pois bem, se a vida é então levada a trabalhar para a vida, certamente tal trabalho pode se dar em vias revolucionárias, subversivas, como Contra-Império segundo chamam Hardt e Negri. Ao mesmo tempo em que a vida é mirada em seu processo de produção e de reprodução, ela produz o levante que coloca em xeque a ordem mundial, que ancora a

resistência contra o poder... ao poder *sobre* a vida, como diz Pelbart, responde o poder *da* vida. Nesse sentido, devemos lembrar que o poder é comumente associado a ideias de repressão, de proibição, de norma ou dominação, de mal, porém não pode ser reduzido a elas. Pelo contrário, encontramos no poder uma compreensão que o afasta dessas concepções e o torna emancipador, libertador: é o poder como produtividade, como positividade. “Temos de deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos”, ou seja, o poder visto como algo positivo nos remete à sua produção em ato: ele constrói, desconstrói e reconstrói, transforma, modifica, acrescenta, diminui (FOUCAULT, 2001 *apud* POGREBINSCHI, 2004: 11).

Como, partindo da positividade do poder, podemos pensar a vida e a educação dos beneficiários do Bolsa Família e do Plano Brasil Sem Miséria?



### EXPOSIÇÃO 3: VÍRUS-RESISTÊNCIA

Conforme dissemos anteriormente, a vida em relação é atravessada pela positividade do poder. Existem tentativas de captura, de exploração e dominação, porém nunca se expropria alguém completamente da vida; como já nos disse Foucault, há sempre vetores de resistência nas relações de poder. Ao mesmo tempo em que, na contemporaneidade, o poder sobre a vida atinge uma dimensão nunca vista, a potência da vida também se revela de maneira inédita. O poder *da* vida, como a potência da vida em variar as formas e reinventar coordenadas, traz à produção e à reprodução da vida, no corpo biopolítico coletivo, sua dimensão de potência inédita. Para Hardt e Negri, esse corpo coletivo é a multidão que, sendo controlada pelo capitalismo globalizado nas redes de inteligência, na produção de laços, na capacidade inventiva, ocupa esses mesmos lugares para gestar novas modalidades de insubmissão e de resistência (PELBART, 2011).

O poder, em suas tentativas de abraçar a vida como um todo, emerge também como potência biopolítica<sup>5</sup>. Para Hardt e Negri, a multidão no contra-ataque tem o poder de fazer história e de produzir resistências, vontades e desejos que recusem a ordem hegemônica, forjando outros itinerários para si. Ela existe *dentro* e *contra* o Império, produzindo novas configurações de luta e novas subjetividades a partir do nomadismo universal, da fluidez, das metamorfoses tecnológicas, da desfronteirização. As lutas constituem não só forças negativas, contrárias, mas “constelações de poderosas singularidades. Esse aspecto constituinte do movimento da multidão, em suas milhares de faces, é realmente o terreno positivo da construção histórica do Império” (2003:79).

Essa positividade compreende antagonismo e criação da multidão, que, sendo força produtiva e sustentadora do Império, é, ao mesmo tempo, a força que exige e faz necessária a sua destruição. O trabalho, nesse caso, é o lugar onde pode se dar, por parte dessa mesma multidão, a recusa à exploração de que historicamente foi alvo, isso por meio da resistência, da sabotagem, da insubordinação. Além disso, o que interessa para o Império é a capacidade universal de produzir e que faz do trabalho, incluindo sua dimensão imaterial, um instrumento

---

<sup>5</sup> Vale esclarecermos que a concepção de Hardt e Negri do termo biopolítica se refere à “biopolítica como agente subversivo do biopoder”, ou seja, como a capacidade inerente de vida de resistir ao biopoder, como potência da vida que se rebela contra o poder *sobre* a vida (MENEZES, 2007: 114). Para Foucault, a biopolítica aparece como totalização dos efeitos do biopoder se constitui no campo social. Para mais, consultar MENEZES, M. **A biopolítica enquanto potência da vida: contrapoder e os biopoderes contemporâneos.** *Interações*, 12, pp.112-134.

poderoso por delinear um conjunto cooperativo de cérebros e mãos, mentes e corpos. Assim, a energia intelectual, criativa e comunicativa do trabalhador pode ser meio de resistência e não apenas de cafetinagem. “[...] Quando as forças produtivas tendem a ser totalmente deslocalizadas, completamente universais, elas produzem não apenas mercadorias mas também ricas e poderosas relações sociais” (HARDT & NEGRI, 2003: 229).

Nesse movimento de rebelião nos deparamos com um inimigo de difícil identificação, pois, apesar de sofrermos a exploração, não sabemos situar o lugar de onde ela vem. Mesmo que não sejam facilmente identificáveis as relações de exploração, de regulamentação e de dominação, elas existem e estão dispersas, pulverizadas no sistema monetário global, nas redes de comunicação e nas tecnologias de controle. A resistência à pulverização do controle há de se servir de meios oblíquos, diagonais, horizontais, multidirecionais, como a *deserção*, que vem a ser justamente a evacuação dos lugares de poder, um não lugar. Essa deserção também se refere aos processos de subjetivação da contemporaneidade, sobretudo à deserção das subjetividades-lixo e seu processo de vitimização na vida.

Assim como já comentamos, o capitalismo globalizado encontrou na subjetividade o coração de sua produção e nos expôs a mundos que se multiplicam e variam numa velocidade cada vez mais vertiginosa. Tais mundos estão alinhados à lógica de mercado produtor de novas formas de vida que precisam ser consumidas, já que não consumimos apenas a mercadoria, e sim o universo que ela nos oferece. Diante dessa velocidade, rapidamente as formas de vida se tornam obsoletas e nos vemos obrigados a processos instantâneos de reformatação: “vive-se em estado de vertigem permanente, à beira da exasperação, o que faz com que a força de invenção e de resistência sejam muito frequentemente convocadas” (HARDT & NEGRI, 2003; ROLNIK, 2002: 3).

No encontro com o mundo, as forças da alteridade, ao mobilizarem a potência de invenção e resistência, levam à falência as formas vigentes de existência e pedem passagem para os novos mundos em gestação. Dessa forma, Rolnik destaca a subjetividade como “laboratório vivo onde universos se criam e outros se dissolvem” a partir de sua relação com o fora (que pode servir de aliado para a produção da vida). Nessa relação com o fora, o encontro se dá por experimentação – um processo de modificação de si, do modo de desejar – que, na lógica de mercado da contemporaneidade, visa ao enriquecimento. Quando se qualifica a experimentação como enriquecimento, sua dimensão de abertura para a vida, para o virtual, para o novo, é sabotada e, em seu lugar, aparece o consumo de imagens, discursos, instruções, sentimentos etc. É desse modo que o capitalismo globalizado não descarta ninguém: todos

são, ao mesmo tempo, educados para consumir estilos de vida e para investir em referências, padrões e modelos que tornariam a experiência com o mundo algo tolerável (ROLNIK, 2002; FUGANTI, 2008).

Ocorre que as tentativas de capturar a resistência e a invenção podem resultar em sua separação e afastá-las de seu objetivo de fazer a vida perseverar em seu ato de expansão, de autofabricação. É desse modo que se consegue instrumentalizar a invenção para o trabalho e liberá-la de sua associação com a resistência; assim, capturada pelo capital, fica a serviço da criação de tipos de subjetividade que sejam adequados às suas invenções mercadológicas. Tais subjetividades, flexíveis e que mudam de acordo com o mercado, consomem imagens, publicidades, sentimentos etc., e são chamadas de “identidades *prêt-à-porter*”, ou prontas para o consumo. Nesse cenário, as identidades *prêt-à-porter* como figuras glamourizadas funcionam como próteses de identidades, cujo efeito é passageiro e produz “indivíduos-clones” vulneráveis a “qualquer ventania de forças um pouco mais intensa”. Logo, a necessidade que se impõe é o consumo de “toda imagem que se apresente de uma forma minimamente sedutora”. Sedução que às vezes se dá pelo pertencimento a territórios, como o das subjetividade-luxo – uma subjetividade sabotada na dimensão da experimentação, que vive em função do consumo para tolerar o desassossego que o mundo nos provoca. Cafetizada pelo capital, seu processo de criação deixa de opor resistência, que, por sua vez, é capturada por uma forma dialética: “cada um reivindica para si o poder do bem e fixa o outro no lugar do mal, contra o qual deverá ser investida a força de resistência”. O resultado desse processo, que tem como finalidade da experimentação o enriquecimento por meio do consumo, é uma ilusão de satisfação que nunca alcança a plenitude, fazendo-nos buscar mais objetos de consumo “enriquecedores” (ROLNIK, 1996: 3; 2002; 2003a:2; FUGANTI, 2008).

Fora do território da subjetividade-luxo, deparamo-nos com o perigo de cair na exclusão, na humilhação, na miséria, um risco constante de morte social que nos assola com o cenário da favela, do tráfico, da pobreza. A subjetividade-lixo, tal como é chamada por Rolnik, vive o desconforto da humilhação de uma existência sem valor acompanhada pela política de subjetivação colonial, escravocrata, ditatorial, “herança histórica em que se sobrepõem regimes diversos de exclusão e segmentação, que tem posicionado o País no topo do *ranking* mundial da desigualdade social”. Atravessada por essas forças, a subjetividade-lixo é seduzida para ocupar uma posição de vítima na vida, num processo de recusa da crueldade em sua dimensão de violência positiva ou ativa, pois “seu exercício se faz através da potência de criação que inventa outras formas de existência e, coextensivamente, da

potência de resistência, de luta pela construção e defesa destes novos mundos, sem o que a vida não vinga”. A crueldade, como condição trágica e inerente à vida, torna possível desfazer mundos que não tenham mais sentido, levando à gestação de novos. Na contemporaneidade, entretanto, a crueldade se tornou sinônimo de maldade, o que impede que a subjetividade a reconheça como causa de seu desassossego e da necessidade de invenção de novos modos de existir. Na tentativa de aliviar esse mal-estar, projetamos no outro o que deve ser combatido, ao invés de combatermos o conservadorismo. Ocorre que o outro passa a ser o inimigo, o mal que deve ser corrigido com o bem e, nessa luta, a resistência voltada para o outro produz a negação da diferença; corremos o risco, dessa forma, de vivermos uma vida sem alteridade, sem resistência e sem criação (ROLNIK, 2002:6).

Não podemos esquecer que as reverberações dessas transformações contemporâneas na subjetividade produzem também os movimentos de resistência que emergem nessa trama do poder, do capitalismo, da governamentalidade, da educação e das políticas de distribuição de renda, sobretudo quando resgatamos a positividade do poder (Foucault), ou à biopotência da vida (Hardt e Negri). No que se refere aos beneficiários do Bolsa Família e do Plano Brasil Sem Miséria, deparamo-nos com atos de resistência que, a princípio, não parecem existir. A ideia difundida sobre os beneficiários dessas políticas se resume à dependência que se estabeleceria entre eles e o Estado brasileiro, numa vertente que vai ao encontro do discurso contrário à política justificado pela máxima “não se deve dar o peixe, mas sim se ensinar a pescar”. Na contramão dessa afirmativa da dependência, trazemos as falas dos beneficiários presentes em diversos vídeos disponíveis *on line*, além de utilizarmos as que estão no livro *Vozes do Bolsa Família*, na tentativa de dar visibilidade aos processos de resistência que emergiram a partir de sua inclusão nas políticas.

Começamos com polêmica entrevista concedida a um programa televisivo no ano de 2013, em que uma beneficiária do Bolsa Família alega a insuficiência do valor recebido (R\$134) para realizar a compra de uma calça para sua filha adolescente. “Eu estou com mais de oito anos que recebo o Bolsa Família e meu dinheiro nunca aumentou. Só ganho R\$134 e não está dando nem para comprar uma calça para minha filha que tem 16 anos. Porque uma calça para uma jovem de 16 anos é mais de R\$300”. A fala da beneficiária e a política social foram alvo de críticas severas, incluindo as já discutidas anteriormente e outras referentes aos produtos que deveriam ser adquiridos pelas famílias, sobretudo gêneros alimentícios. Na discussão fomentada pelas mídias, as famílias pobres beneficiárias do Bolsa Família só poderiam e deveriam consumir alimentos, pois outras necessidades são consideradas

inexistentes. Caso existam, são julgadas sob a ótica da imposição de outros valores que não os das famílias em questão, isto é, o pobre, em nossa sociedade capitalista contemporânea, apesar de ser impelido ao consumo de imagens, modelos e referências, não pode nem deve ousar consumir um produto que esteja fora do padrão de consumo moralmente adequado à sua posição socioeconômica.

Além disso, nesse processo de desfronteirização do capitalismo mundial integrado, há também uma dissipação de fronteiras entre os grupos socioeconômicos e seu consumo: o que antes demarcava a linha que separava o consumo de ricos e pobres – fazendo determinados itens pertencerem somente ao consumo dos que possuíam mais renda, excluindo-os veementemente dos mais pobres – atualmente se fragilizou e abriu espaço para a popularização de itens tecnológicos; por exemplo, celulares, eletrodomésticos, computadores etc. Diante disso, ocorre o inevitável: dá-se visibilidade ao pobre que integra o cenário da contemporaneidade, é parte do processo de globalização e faz uso desse funcionamento para estar *dentro* do sistema e, ao mesmo tempo, *contra* ele. Não se trata, portanto, de estar *fora* do sistema capitalista, mas sim do *uso* que pode se fazer dos lugares ocupados. Conforme afirma Fuganti, trata-se de passar despercebido para não ser capturado, pois “o poder não apreende a passagem, não a compreende. Ele só julga a passagem”.

Os depoimentos das beneficiárias do Bolsa Família frequentemente indicam as mudanças positivas advindas do recebimento do benefício. No caso de Quitéria, mãe de três filhos, foi possível deixar de depender da plantação do quintal de sua casa para ter o que comer. “Mudou tudo, tudo, tudo... mudou minha alimentação, mudou em roupa, mudou em calçado. [...] Antes eu dependia mais dele [do marido]. E quando ele dava um não? Aí era tristeza para mim. E hoje não... hoje eu não vivo pedindo as coisas a ele. Nem para mim nem para os meus filhos”. Já Maria Clara conseguiu abrir sua própria empresa, financiar o instrumental necessário e, depois de consolidá-la, pediu desligamento do programa:

Quando deu certo eu vi que não era mais justo ficar com este cartão sabendo que tem outras pessoas precisando. Na minha casa, na minha cozinha, nas minhas panelinhas, cada coisa que eu tenho, eu tenho um pedacinho do Bolsa Família e que eu consegui multiplicar. E que outras pessoas também fizessem a mesma coisa, não se acomodassem porque o cartão Bolsa Família é como uma injeção numa pessoa quando está doente que toma a injeção certa [sic]<sup>6</sup>.

Dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, datados de 2012, apontam que as mulheres são as que mais participam de cursos de capacitação oferecidos pelo

<sup>6</sup> Estes depoimentos estão no vídeo **Bolsa Família contribui para autonomia, igualdade e independência das mulheres**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vtIhrmayLkM>>. Acesso em 02/03/2015.

Governo Federal. Entre as mais de 46 mil pessoas que buscaram vagas nos cursos de qualificação profissional, mais de 33 mil eram mulheres (MDS, 2012).

Uma das beneficiárias do Plano Brasil Sem Miséria também compartilha da modificação na dinâmica familiar: “antes do curso eu cuidava só dos filhos. Depois que eu vim fazer o curso eu vi que estava me profissionalizando e voltei a pegar encomendas de doces, salgados e bolos. Trabalho em casa e hoje em dia eu penso em meu próprio negócio futuramente, né?”<sup>7</sup>. Além disso, a profissionalização impacta também a questão da população pobre no ensino superior:

Eu estava afastada há 16 anos do mercado de trabalho. Eu achava que eu não conseguia nada quando colocava currículo por causa da minha idade. Mas na verdade não foi, porque faltava qualificação. E hoje eu posso dizer: eu sou uma camareira, tenho o meu diploma de camareira e vou tentar a faculdade. Por que não pode sonhar alto? Tem que sonhar alto e bastante alto [sic] (MARCIA)<sup>8</sup>.

Para Neuza, o sonho do ensino superior já se concretizou. Quando sofreu dificuldades financeiras, deixou de comprar leite para os filhos e não tinha condições de realizar o enterro do filho do meio. Quando começou a receber o benefício do Bolsa Família, as perspectivas para a vida mudaram.

Nós soubemos aproveitar mesmo. Aproveitar para quê? Para estudar, para se qualificar, para fazer curso. Foi para isso que o Bolsa Família veio para nós. Aí foi que me despertou a vontade de estudar mais. Aí foi quando eu prestei o vestibular, passei e aí fui para a faculdade. A faculdade para mim, ela foi, assim, um sonho meu e da minha família inteira [sic].

Neuza se desligou do programa e, depois de formada, atende no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) as pessoas que necessitam do benefício: “eu atendo as pessoas como assistente social e, assim, dou tudo de mim”<sup>9</sup>. Para Maria Afonsina, o benefício do Bolsa Família foi tão significativo que não sabe o que seria de sua vida sem ele, embora reconheça que o valor ainda é insuficiente para suas necessidades: “eu recebo o Bolsa Família. Eu pego cento e noventa e oito [reais] do Bolsa Família mais oitenta [reais] do Renda [Cidadã], só que mal dá para nossa alimentação. Às vezes não sobra nem para comprar uma peça de roupa”. Vivendo essa insuficiência, a beneficiária relata seu cotidiano de trabalho:

A gente tem que fazer umas correrias por fora pra ver se consegue, né, aumentar a renda da gente, né. Qualquer bico, uma faxina, uma coisa assim, porque eu não conto com ele [o benefício] só pra isso, né. Não fico esperando só todo mês. Ah, não

<sup>7</sup> Este depoimento está em **Vídeo mostra histórias de beneficiários do Brasil Sem Miséria no Pronatec**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IpFBnmY8orw>>. Acesso em 02/03/2015.

<sup>8</sup> Depoimento encontrado no vídeo **Pronatec Brasil Sem Miséria**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FIncrO4968U>>. Acesso em 02/03/2015.

<sup>9</sup> Do vídeo **O que acontece com os beneficiários do Bolsa Família**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QWyrApwzFuk>>. Acesso em 02/03/2015.

vou fazer mais nada porque todo mês vou ter aquele [benefício], né... não. Eu sempre tento fazer alguma coisa, um crochê, aí eu vendo para uma colega minha nem que seja por R\$20, né... às vezes, aparece uma faxina, um salão pra gente lavar, a gente vai, ganha uns R\$50 e assim a gente vai [sic] (MARIA AFONSINA).

Ivaldo conta que realiza qualquer tipo de trabalho por não ter tido estudo. “Eu também não gosto de trabalhar fixo, eu não sei por que. Se eu ficar um mês num lugar eu já fico louco, eu não sei por que. Gosto de trabalhar assim por conta mesmo. Eu faço o que eu quero, chego na hora que eu quero”. Ele e sua esposa, Maria José, dividem o terreno em que moram com Maria Afonsina e corriam o risco de serem despejados pela dona do terreno:

Se eu for sair, eu levo ela junto porque eu tenho dó. Isso que é amiga, entendeu? Isso que é irmã, porque eu tenho irmãos, só que não é como ela. Por exemplo, falta aqui um óleo, ela tem, a gente divide. Vamos supor, ontem ela estava sem o óleo e a mistura né? Meu marido tinha comprado ovo, divido o ovo com ela. Fui lá e dividi com ela. Então a gente é assim, como se fosse unha e carne [sic].

Para Marize, o Bolsa Família possibilitou a compra de gênero alimentícios, remédios e material escolar. Ela começou a trabalhar numa cooperativa de costureiras, por meio das ações de inclusão no mercado de trabalho, voltou a estudar, concluiu o ensino médio e começou a cursar administração. Para Marize, “a oportunidade foi dada e eu peguei. Então, assim, depende não só do governo, assim, mas da oportunidade que foi dada e da força de vontade também. Porque muitas vezes você tem uma oportunidade e você passa por ela, despercebido, e você não acata [sic]”. Em 2011, ela se desligou do programa<sup>10</sup>.

Tais depoimentos, a princípio, nos fazem pensar na exploração e na maximização da produtividade do sujeito que ainda persistem no mercado de trabalho capitalista. Casos como o de Maria Afonsina e tantas outras que realizam a “cavação do maçunim”<sup>11</sup>, em Alagoas, apontam que a necessidade da realização de trabalhos extras para complementação de renda as colocam na mira da exploração e da precarização do trabalho. Porém, mostram ao mesmo tempo sua luta pela sobrevivência, sua “garra” pela vida, sua recusa de acomodação. Este processo envolve a desocupação, a deserção do lugar da vítima que se ressentiu com a vida ou com o outro e a sabotagem, a resistência à vida da falta, do buraco que necessita de preenchimento, da vida imperfeita e triste. Desse modo, não negamos que tais condições de vida e de trabalho sejam reflexo das manobras do capitalismo e do neoliberalismo na

<sup>10</sup> Os depoimentos de Maria Afonsina, Ivaldo, Maria José e Marize estão no vídeo **Beneficiários- Histórias de vida do Bolsa Família**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UWpG6k5gXgc>>. Acesso em 02/03/2015.

<sup>11</sup> Algumas entrevistadas do livro *Vozes do Bolsa Família* praticam a cavação do maçunim, um marisco servido em diversos pratos da culinária brasileira. Para sua captura, as mulheres ficavam ajoelhadas durante horas na praia.

produção da flexibilização do contrato de trabalho, das jornadas múltiplas, da exploração da vida etc. Porém enfatizamos brechas como possibilidade de construção da trincheira, do combate à miséria, não pela redução ou negação da vida afetada pelas condições de pobreza, mas pelo uso do sofrimento em seu sentido alegre, de criação de novos modos de existir e estar na vida, em sua potência-combustível para a vida. A questão que nos chama a atenção aqui é o *como* usar a brecha oferecida pela educação e pela profissionalização em atos de resistência. Estar *dentro e contra* é o que nos interessa.

Os depoimentos acima transcritos nos revelam rupturas na relação de sujeição e dominação machista, pois envolvem mulheres que deixaram a vida de serviços domésticos para ingressar no mercado de trabalho, abrir seus negócios e não depender mais financeiramente dos maridos. Contrariando a opinião dominante, os beneficiários do Bolsa Família e do Plano Brasil Sem Miséria não permanecem em relação de dependência com o Estado, mas se desligam dos programas quando percebem que já conquistaram certa independência. Além disso, as famílias têm consciência de que o valor do benefício é temporário e insuficiente para sustentar diversas pessoas, o que impossibilita sua sobrevivência sem complementação de renda. Essas são linhas de resistência que respondem à imposição de identidades secularizadas: da mulher submissa ao homem, do pobre vagabundo, degenerado, vicioso, dependente da caridade ou do Estado, perigoso em potencial; são linhas que resistem às verdades e discursos que nos tornam sujeitos e à sujeição das subjetividades. “O importante não é descobrir o que somos, mas *recusar* o que somos, provocar a reviravolta desses saberes que pretendem, a partir do exterior, impor-nos sua verdade e sua lei” (AVELINO, 2004: 176).

Essa resistência da população pobre aparece na história dos movimentos sociais e continua fervilhando na atualidade. Para essa discussão das resistências, trazemos a busca dos anarquistas pela destruição de qualquer tipo de opressão, de dominação, exploração e governo dos indivíduos. A palavra *an-arché*, de origem grega, significa sem governante, sem autoridade e, juntamente com os anarquistas, levantamos a problemática do governo que o indivíduo deve exercer sobre si mesmo na constituição de novas formas de subjetividade que se afastam das instâncias de poder (AVELINO, 2004).

A perspectiva autogestionária anarquista compõe com nosso posicionamento ético diante da vida, da fabricação do próprio destino e da realidade, como nos fala Fuganti. Para os anarquistas, o momento de realizar intervenções e subversões é o presente, é o agora, e assim nos fala também a experimentação, cuja condição é a expansão da vida na realidade, ou seja, é



não perder o acontecimento e seu ineditismo para a memória do passado ou o projeto do futuro, mas permitir que ele produza no presente e o presente. Somos (des)educados, dessa forma, para nos separarmos da nossa capacidade de acontecer no imediato, porque acontecer no imediato (ser capaz de conduzir a si mesmo e numa constante variação de nós mesmos) é insuportável para uma sociedade que precisa instaurar demandas extrínsecas para capturar a vida.

Então, a sociedade cria instituições justamente para separar a vida: as mães, os tios, as avós dizem “vinde a mim as criancinhas para que eu as separe do que elas podem”. E aí eu as domestico para preencher a miséria existencial, para seguir investindo no sistema que alimenta a dimensão parasitária da vida. São os supérfluos, os que não fazem a diferença, que não criam nada, que sempre precisam se um reconhecimento, uma provisão, um provedor, tiram lucro da provisão do outro. As crianças são uma maneira de reproduzir isso (FUGANTI, 2008).

A educação que se alimenta da sujeição a autoridades, hierarquias, do controle das condutas é uma educação para a obediência. Pensar em fissuras nesse sistema implica trazer o projeto anarquista de educação libertária que apresenta outras propostas para os modos de ser e estar no mundo e para a relação ensino–aprendizagem. A educação anarquista traz contribuições significativas no que tange à experimentação da vida enquanto processo de diferenciação de si mesmo na relação com o mundo, pois tal relação exige de nós um posicionamento ativo para a produção da sociedade, para a destruição das relações de dominação, exploração, hierarquias e autoritarismos. Logo, recorreremos à concepção de instrução integral desenvolvida por Bakunin para problematizarmos a proposta de educação integral do Programa Mais Educação. Seria esta uma proposta semelhante ao projeto de educação libertária?

Bakunin, como se sabe, foi um dos anarquistas mais conhecidos do século XIX e um dos que apoiavam a ideia de que o socialismo libertário (ou anarquismo) deveria transformar a sociedade por meio da ação no presente; daí o interesse pelos problemas da época, dos trabalhadores e, sobretudo, pela educação que formava os jovens. Escolhemos Bakunin e seu projeto educativo libertário visando ao entendimento da relação criança–Estado–finalidade da educação, já que é também pelo sistema educativo fundado em seus princípios que o Estado se sustenta e sobrevive no decorrer da História. As ideias anarquistas procuram construir alternativas pedagógicas aos sistemas públicos de ensino, como modo de escapar das limitações a que se submete a educação comprometida com o Estado. O Estado funciona para conquistar, aumentar seus domínios sobre a vida, que, enfraquecida e separada do que pode pelas instituições, leva o indivíduo a crer na necessidade do Estado como referência. O

Estado, nessa perspectiva, não só é necessário como não tolera a vida senão em seu estado de fraqueza, fazendo uso e se alimentando das tristezas e das doenças para sobreviver. A vida ativa, que não precisa dessa referência e é constante autofabricação, precisa ser quebrada por ameaçar o Estado, que necessita capturar e desviar as forças do corpo e das potências. Por isso, a ideia da educação anarquista é fazer com que os grupos sociais sejam os protagonistas da organização e gestão dos próprios sistemas de ensino, escapando às intervenções das instituições estatais. Trata-se de o grupo social produzir a educação que ele julga necessária e desejável, sem a imposição de fora, sem as determinações e julgamentos do Estado (BARRUÉ, 2003; BAKUNIN [1871], 2011; GALLO, 2002; FUGANTI, 2008).

Desde a publicação de *A Instrução Integral*, em 1871, ocorreram muitas transformações na sociedade: a jornada de trabalho dos operários da época, por exemplo, era de 16 horas/dia, impossibilitando-lhes o acesso à educação e fazendo com que esta fosse limitada e governada pelos grupos sociais mais abastados. Atualmente, com programas como o Plano Brasil Sem Miséria e o Bolsa Família, com as mudanças nas leis trabalhistas, com a expansão do ensino e a abertura da escola pública à população, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a popularização das tecnologias, entre outros, o acesso à educação se modificou, sobretudo quando lembramos que, com o capitalismo globalizado, não há interesse em descartar ninguém do sistema. Além disso, para Bakunin, o trabalho e a educação eram os únicos meios de o homem romper com a sua condição de explorado pelos capitalistas, agregando a isso a ruptura de sua dominação pela via econômica. Isso nos mostra que os dois séculos que nos separam de Bakunin, na verdade, nos ligam e trazem à pauta as mesmas questões, embora com vieses diferentes: o trabalhador da época era explorado e confinado nas indústrias, em sua jornada exaustiva de trabalho que envolvia também sua família; atualmente, o trabalhador é explorado por meio da cafetinagem de sua inteligência, de sua capacidade criativa e, com a flexibilização do contrato de trabalho, sua jornada deixou o confinamento e alcançou sua casa e seus finais de semana. A educação também se modificou com os novos contornos da contemporaneidade e, no entanto, mesmo com todos os recursos tecnológicos de que dispõe, ainda permanece formatada para atender fins hegemônicos, com traços de máquina de adestramento, porém vista como modo de emancipação. Portanto, o diálogo com a educação libertária de Bakunin em muito pode contribuir para pensarmos a educação integral da atualidade e seu compromisso com o Estado e o capital.

A concepção de integralidade de Bakunin aponta, em primeiro lugar, para a impossibilidade de emancipação dos trabalhadores da exploração capitalista pelo fato de a

educação se constituir um privilégio das camadas mais ricas da sociedade. Por tal motivo, a *instrução integral* deve se voltar para os trabalhadores com o intuito de oferecer “*toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século*”, para romper com a exploração da ordem dominante e combater as hierarquias funcionais. A instrução, portanto, deve ser igual em todos os graus para todos e integral por preparar as crianças tanto para a vida intelectual como para o trabalho. Desse modo a concepção de integralidade, de Bakunin, refere-se a uma educação mais abrangente, em que é permitido à criança entrar em contato com diversas áreas para decidir, posteriormente, para qual gostaria de seguir ([1871] 2003:60).

Embora a instrução deva ser igual em todos os graus e para todos, não significa que as diferenças devam ser massacradas ou homogeneizadas; pelo contrário, Bakunin reconhecia a diferença entre as crianças como constituição de riqueza para a Humanidade. A instrução integral, desse modo, propõe dois tipos de ensino: o científico e o industrial. O científico é fundado na filosofia positiva<sup>12</sup>, tendo como base o conhecimento da natureza e como fim a sociologia. Além disso, compreende uma parte geral obrigatória visando dar a todos os principais elementos das ciências para permitir depois, aos jovens, sua escolha de especialidade. Essa escolha não deverá, por sua vez, ser imposta pelos pais ou professores: “um erro de orientação cometido em plena liberdade será mais facilmente reparável do que uma má orientação resultante da coação e do despotismo”. O industrial, por sua vez, também disponibiliza uma parte geral para oferecer às crianças um primeiro conhecimento prático das profissões. Em ambas as instruções são desprezadas a autoridade e todas as suas manifestações e priorizadas as escolhas das crianças feitas pela afeição, por suas experiências, e o respeito à liberdade e à humanidade (BAKUNIN, [1871], 2003:24).

---

<sup>12</sup> Vale esclarecer o uso que faz Bakunin da filosofia positiva. Para Bakunin, o pensamento positivista de Augusto Comte configurou a ruptura com os sistemas metafísicos e religiosos e propôs uma ciência da sociedade. No entanto, o anarquista discorda do cientificismo positivista, pois é por meio dele que se transforma a ciência num instrumento autoritário. Além disso, Bakunin não compartilha da transformação da ciência em uma divindade, como se ela tivesse um fim em si mesmo. O que ele defende é, por meio da instrução integral da população, a emancipação via conhecimento, sem desprezar os avanços até então obtidos pelo positivismo de Comte. Por isso a criação do *antiteologismo*: negação das formas que assumem o teologismo, como o idealismo, a religião, a metafísica, o liberalismo, o positivismo etc. Na sua relação polêmica com Marx, por exemplo, Bakunin afirma que *O Capital* é uma obra que contém uma análise profunda da sociedade, científica, desmascaradora da exploração capitalista sobre o trabalho do proletariado, positivista no sentido de ser um estudo aprofundado dos fatos econômicos, porém quase inacessível ao operariado devido ao seu estilo abstrato. Para mais sobre filosofia positiva em Bakunin, ver SILVA, S.N. *O bakuninismo: ideologia, teoria, estratégia e programa revolucionário anarquista*. Disponível em <[www.otal.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2014/04/O-pensamento-político-de-Bakunin1.pdf](http://www.otal.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2014/04/O-pensamento-político-de-Bakunin1.pdf)>.

Num paralelo com a educação integral do Programa Mais Educação, podemos problematizar alguns pontos com a concepção bakuniniana de instrução integral. O Mais Educação entende a educação integral numa perspectiva de ampliação de tempo na instituição escolar pelo preenchimento desse tempo com atividades diversificadas, que atendem, inclusive, às demandas de mercado. No entanto, essa concepção de educação integral do Estado brasileiro não visa erradicar as desigualdades sociais vigentes na nossa sociedade, nem opera uma crítica destrutiva do exercício de poder que explora e governa a vida, ou do lugar de autoridade do professor, nem nos faz tornar diferentes do que somos pela experiência. Ela preza, ao contrário, por um fazer tarefairo que não deixa tempo para pensar e criar, pela experiência enquanto consumo, pela instituição do terror, do medo, do ressentimento sustentada pelo poder que domestica, que governa, pelo adestramento que possibilite ao indivíduo discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, o útil e o nocivo, pela aquisição de conhecimento, pela formatação do homem – que tem sua natureza selvagem e incorrigível resgatada, reformatada, organizada. Assim, a instrução integral de Bakunin muito se afasta da educação integral do Mais Educação. Completa Fuganti (2008):

A própria presença dela [da educação para obediência] já é uma desqualificação da vida, já é um reconhecimento, um conformismo que a vida não tem ordem própria. E ao mesmo tempo em que ela desqualifica a vida, ela vem e diz: “mas eu estou aqui para te requalificar. Eu te dou a qualidade a partir de mim, que sou uma forma universal”. É a dupla pinça, o poder sempre funciona assim, não funciona sem criar uma zona de impotência. Ele cria insegurança para oferecer segurança, cria violência para oferecer a paz.

Ora, é justamente buscando a destruição da educação para a obediência que Bakunin propõe uma educação que seja de produção do real, do social, do presente, educação-intervenção, implicada nos conflitos gerados pela ordem vigente. Bakunin propõe desnudar a condição da exploração dos trabalhadores por meio da educação para que possam se emancipar, fazer um contramovimento ao capital e ao Estado e produzirem a capacidade autogestionária, de autofabricação da vida e do destino. Na perspectiva da educação anarquista, a autogestão compreende que os grupos sociais devem se auto-organizar para definir conteúdos, carga-horária e metodologia do sistema de ensino, que não deve estar alinhado com a exploração operada pelo capitalismo contemporâneo. Essa produção da educação implica romper com a postura de esperar do Estado isso ou aquilo, dissolvendo a relação de cumplicidade que sustentou a manutenção da exploração e da dominação protagonizada pelos ricos e pelo Estado sobre os pobres. E dizemos cumplicidade porque partilhamos da afirmação de Fuganti a respeito de não existir um enfraquecimento ou uma

vitimização por natureza, mas sim pelo estabelecimento de uma relação de cumplicidade que produz a fraqueza e a vítima. Portanto, há em nós uma ligação com o poder que obstrui a potência: “só o impotente precisa investir no poder. [...] É uma oferta para que você reforce a condição de fraqueza na vida”.

A crítica destrutiva da educação para obediência nos leva a considerar os princípios anarquistas de autogestão, de resistência à hierarquia, à autoridade, às figuras de poder, à referência que vem de fora, seja na forma do Estado, seja na forma de professor. Dessa forma, recusamos a existência reduzida aos binarismos explorador/explorado, dominador/dominado, carrasco/vítima, justamente na tentativa de ir ao encontro de nossa capacidade de criação da vida, de subversão da ordem instituída por meio da potência de resistir. Por isso, “temos a sociedade que merecemos, o modo de vida que merecemos, segundo nossas capacidades de sermos determinados de fora, das condições dadas ou de criar as próprias condições”. É pela criação das próprias condições que compreendemos a perspectiva da vida cúmplice, uma vez que, a partir dela, podemos romper com a lógica do ressentimento e da vitimização e criar condições de produzir o presente, o real, e “descumplicizar” a vida do poder que a enfraquece. Isso nos mostra que nada está determinado, mas, ao contrário, tudo está por ser criado.

[...] Existe o coitadinho? O miserável? O impotente? Existe, mas não sem ele ser cúmplice. Não sem algo que nele se deixa capturar. A vida tem potência. Senão essa visão piedosa que se tem sempre, que é preciso investir num sistema provedor para não deixar que a vida fraca, o coitadinho, o miserável seja excluído (FUGANTI, 2008).

Logo, entendemos que a naturalização dessa atribuição binária à vida é um dos meios de governar a vida, de domesticar sua potência de criação e resistência. Se desnaturalizamos essa concepção, recusamos a escravização a que fomos submetidos por meio dos binarismos e, daí em diante, podemos operar nas diagonais, nas deserções, nas passagens, na obliquidade das relações combatendo as tentativas de captura do capitalismo e do Estado. Por isso a necessidade de a população pobre recusar o lugar a que foi relegada durante séculos, golpear as verdades e os discursos que foram produzidos e que nos produziram como sujeitos, romper a cumplicidade da vida com o poder que explora, que destrói, que classifica e hierarquiza. Produzir, neste movimento, rachaduras, fissuras, cortes, buracos, ranhuras no terreno constituído...

A educação pode ser um modo de nos colocar novamente em contato com nossa capacidade de resistir e criar sem nos sujeitarmos à cafetinagem do capital. As escolas, em vez de buscarem discípulos, poderiam criar aliados num processo de desconstrução que

busque a autonomia, não aquela centrada num referencial de fora que tutela a vida, mas sim na autonomia do pensar. Este pensar está ligado ao infinito, não se define pela descoberta de uma ideia pronta, não se relaciona com modelos ou verdades absolutas, mas pelo movimento de criação de conceitos que existam para a vida, que afetem e modifiquem a vida. Não se espera a recompensa, nem se sente o medo de ser punido, castigado, de não fazer parte de um sistema de aceitação, de reconhecimento nessa perspectiva educacional. Assim, “pensar é compor, é maquinar, é produzir. [...]. É uma liberdade da própria potência de pensar. Como é que você efetua a própria potência de pensar? Criando novas conexões, novas ligações, maquinando” (FUGANTI, 2008).

Partindo das composições entre o projeto anarquista de educação libertária e da educação para potência, pensamos uma *educação-intervenção*, *educação-criaçãodemundo*. Os currículos escolares, nesse cenário, podem ser tanto ferramentas de conservação como de transformação/intervenção no mundo, pois a questão em torno deles se refere ao *uso* que se faz dos conteúdos. Além disso, os conceitos que os constituem não são apenas operadores lógicos nem mesmo da ordem da universalidade. Os conceitos são “uma aventura do pensamento que institui o acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido”, agindo numa ressignificação de mundo. Tal perspectiva de educação nos coloca lado a lado com a filosofia criadora de conceitos, em que não há passividade diante do mundo, mas constante intervenção por meio da criação de conceitos, que são imanentes à realidade, brotam dela e para ela (GALLO, 2008).

O conceito, nesta perspectiva, formado por componentes que abarcam uma *multiplicidade* e formam um todo fragmentado, caleidoscópico, refere-se a problemas novos ou não, podendo constituir respostas possíveis a problemas possíveis. Ele é relativo e absoluto ao mesmo tempo: relativo, pois se remete aos seus componentes, a outros conceitos e aos problemas a que se dirige; absoluto, porque condensa uma possibilidade de resposta ao problema. Logo, o conceito não indica uma suposta verdade, mas é produto e produtor de novos pensamentos e conceitos.

Há, portanto, um estatuto pedagógico do conceito, que delimita as possibilidades de sua criação: uma multiplicidade de elementos que ganham sentido com o movimento de articulação que o mecanismo de conceituação promove. O conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz/cria uma nova significação (GALLO, 2008:43).

Na busca da manutenção de seu *status* científico, a educação contemporânea se distancia dessa perspectiva da filosofia criadora e intervencionista, aproximando-se e se alinhando cada vez mais às determinações das políticas educacionais, das leis, projetos,

normas, dos princípios do empresariamento e da captura da inteligência. Essa educação instituída e a serviço do poder é chamada por Gallo de educação maior e tem como figura de autoridade o professor-profeta, aquele que, dotado de grande sabedoria, anuncia um modo novo por meio da crítica do presente e dizendo aos outros o que deve ser feito.

O combate a tal modelo hegemônico é protagonizado pela educação menor, com seus atos de revolta e resistência contra o que já está instituído, como as políticas impostas. Nesse caso, a sala de aula se torna o lugar de traçar estratégias, criar militâncias, produzir o presente. “Uma educação menor é um ato de singularização e militância”. Surge então como aliado o professor militante, aquele que procura viver a miséria do mundo, seja ela qual for, pois é a partir dela que se pode buscar construir coletivamente novas possibilidades para a vida; desse modo, ser afetado pela miséria do mundo e do outro para agir coletivamente criando aliados (GALLO, 2008: 64).

Nessa relação professor–aluno o que escapa à educação maior e sua máquina de controle é justamente aquilo que se tenta capturar: a aprendizagem. Com todas as tecnologias de controle, a educação maior pressupõe que ao ensino corresponde uma aprendizagem que, por sua vez, vai ser medida, controlada, classificada, governada, julgada pelo poder. No entanto, a aprendizagem é processo que escapa, que foge ao controle, pois a singularidade de cada um não permite que este seja um processo previsível, determinado pelo fora, ao qual seria possível aplicar um método. Desse modo, existe a possibilidade de criar condições próprias e de resistir de dentro da educação, quebrando mecanismos, agindo nas margens para fazer emergir linhas que escapem ao controle; a educação menor é um ato político de resistência, não cria modelos, é fragmentária e afronta as diretrizes políticas da educação maior (Idem).

Os atos na educação menor não são isolados, mas sim coletivos e implicam muitos indivíduos num exercício de produção de multiplicidades que se conectam e geram novas multiplicidades. Essas conexões acontecem de modo rizomático, sem se remeter a hierarquias ou centralizações; composta por linhas que se entrelaçam, que podem apontar para novas e insuspeitas direções e que podem se conectar a qualquer ponto, a proposta rizomática apresenta entradas múltiplas, fazendo florescer e desmanchar territórios. Essa perspectiva apresenta à educação a *transversalidade*, uma nova forma de trânsito de seus componentes ou das áreas do saber que não permanecem mais compartimentalizadas e se alimentando das disciplinas, hierarquias e do conhecimento estanque. É possível fazer conexões entre as áreas que não foram imaginadas, pois não há obediência a uma ordem ou referência a uma

centralidade. Dessa forma, “assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal” (GALLO, 2008:79).

Sendo assim, as problematizações que levantamos a partir do projeto anarquista de educação libertária e da educação para potência apontam a necessidade de pensarmos a educação e sua implicação na produção de subjetividade, sobretudo quando tal subjetividade se produz emaranhada às mutações do capitalismo contemporâneo e suas tentativas de captura da potência da vida. Suas estratégias requerem, como afirmam Hardt e Negri, contra-ataques ousados por parte da resistência – a qual não deve mais se armar num confronto direto, mas num confronto que seja virulento-pandêmico, que use a vida, na sua precariedade de subsistência, como vetor de autovalorização. É o poder *da* vida se voltando contra o poder *sobre* a vida; a vida se utilizando de sua pobreza, de sua miséria, de sua fome para articular o ataque que empobrece e enfraquece o poder sobre a vida, num ato cáustico de revolta e resistência. “Seu único capital sendo sua vida, no seu estado extremo de sobrevida e resistência, é disso que fizeram um vetor de existencialização, é essa vida que eles capitalizaram e que assim se autovalorizou e produziu valor” (PELBART, 2011:138).

Como nos aponta Guattari, a luta contra o capitalismo contemporâneo não mais se restringe ao plano da economia política, mas abrange o da subjetividade. As tentativas de controle social, mediante a produção de subjetividade em escala planetária, confrontam fatores de resistência na chamada *revolução molecular*. Para Guattari, esses movimentos não só resistem ao processo de serialização da subjetividade, como também tentam produzir outros modos de subjetivação, num processo de reapropriação da subjetividade, de singularização. Nesse sentido,

A revolução molecular consiste em produzir as condições não só de uma vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material quanto no campo subjetivo. O que estou chamando de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam de todos os lados (GUATTARI, 2013:55-6).

As maneiras de existir que se chocam com a subjetividade capitalística (aquela produzida em escala planetária pelo capitalismo contemporâneo) podem romper com essa posição dependente, infantilizada e reivindicadora em relação ao Estado. Isso significa que pensam e organizam por nós a produção social, além de tudo o que se faz, pensa ou se possa vir a fazer e pensar seja mediado pelo Estado. Dessa forma, “qualquer tipo de troca



econômica, qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. Essa relação de dependência do Estado é um dos elementos essenciais da subjetividade capitalística”. As políticas assistenciais, por exemplo, comportam essa função ampliada do Estado, sobretudo as que condicionam um auxílio que faz com que “o grupo se autorregule, se autoforme, se autodiscipline; um sistema de informação, de exame, de controle, de hierarquia, de promoção etc.”. Ora, mesmo nas relações de dependência aparecem os fenômenos de afirmação da vida, os sinais de processos de singularização, como vimos com as beneficiárias do Bolsa Família. Ao invés de permitir que a vida seja destruída, ante as violências que são cometidas contra ela, fazer a vida se erguer num levante revolucionário viral, em escala planetária (GUATTARI, 2013:50-172).

Esse levante pode romper com a espera de soluções que atribuímos ao poder do Estado e com o risco que corremos de chegar à desmoralização de toda parte vital da sociedade, caso continuemos esperando, conforme nos alerta Guattari. O Estado dispõe de equipamentos de tutela da vida que não são todos visíveis, mas funcionam também em um nível invisível de integração. Ele desempenha sua função assistencial quando organiza uma segregação que expulsa parte significativa da população dos circuitos econômicos. Logo em seguida, o Estado vem ao socorro e provê assistência a essa população, contanto que ela passe por um sistema de controle como a condicionalidade.

Só haverá uma verdadeira autonomia, uma verdadeira reapropriação da vida, na medida em que os indivíduos, as famílias, os grupos sociais de base, os grupos sociais primários forem capazes de escolher por si próprios o que querem como equipamentos em seu bairro. Portanto, trata-se de assumir a gestão dessa problemática, sem ficar toda hora pedindo subvenção, pedindo atribuição de um posto de psicólogo ou de psiquiatra daquilo, pedindo um equipamento padronizado que o Estado vem construir em tal ou qual lugar (GUATTARI, 2013:173).

Em que pese o uso das condicionalidades das políticas assistenciais para o governo da vida, há, numa reviravolta, a emergência de potencialidades de contestação que desencadeiam as questões sobre a crise do modelo de vida nas sociedades capitalistas contemporâneas que condenam milhares de pessoas à fome e às camadas marginalizadas. Esse modelo de vida nos mostra, de um lado, os novos modos de produção, de distribuição e as novas relações provenientes dos meios de comunicação de massa, e, de outro, as estruturas sociais que permaneceram em suas antigas formas. Ou seja, novos modos de relação em contraste com velhas estruturas sociais que nos levam a questionar, ao lado de Guattari, até quando as concepções dos economistas neoliberais vão manter uma ordem mundial que encare essa imensa ascensão da miséria. Portanto, não basta nos organizarmos apenas no combate à

agudização dos problemas socioeconômicos, políticos, culturais e educacionais; devemos criar novos modos de subjetivação, para que a vida também se arme com seus processos de singularização contra a interiorização dos vetores capitalísticos.

Por isso, Lazzarato nos diz que o possível deve ser criado: “abrir-se ao possível é acolher, tal como acontece quando nos apaixonamos por alguém, a emergência de uma descontinuidade na nossa experiência”. As soluções que buscamos não estão prontas, elas estão em processo de criação, de invenção que implica uma cooperação entre fluxos de crenças e desejos, promovendo combinações que carregam nova potência. A invenção é da ordem do hibridismo e ocorre sempre no encontro, rompendo normas, regras e hábitos.

A viralização da resistência, portanto, se constitui pelo apaixonamento pelo mundo, pela recuperação da crença, não numa atitude esperançosa e reativa que projeta no futuro as mudanças, rupturas, transformações, mas tomados pela potência em ato, pela força que intervém no presente e que cria o possível, pela implicação de produzir o mundo e o nosso destino. Inspirados por Bakunin, buscamos resistir às tentativas de captura do poder que não suporta o ato que é ação, o ato que nada teme, que é incapturável, e enfatizamos o fôlego proveniente da abertura à modificação que vem do fora como fonte de energia para a vida.

Sempre houve em minha natureza um defeito capital: o amor pelo fantástico, pelas aventuras extraordinárias e inauditas, ações abrindo à visão *horizontes ilimitados* e que ninguém pode prever o desfecho. Numa existência ordinária e calma, eu sufocava, sentia-me mal em minha pele. Os homens procuram ordinariamente a tranquilidade e a consideram como o bem supremo; no que me concerne, ela me mergulhava no desespero; minha alma se encontrava em perpétua agitação, exigindo ação, movimento e vida (BAKUNIN, [1851], 2010: 71).

## CONCLUSÃO-AMÁLGAMA

As composições que realizamos no decorrer dos três capítulos-exposições podem nos apontar novas inquietações que constituirão nossa conclusão. Não partimos de certezas ao problematizar a condicionalidade da educação do Plano Brasil Sem Miséria e do Bolsa Família e, definitivamente, não produzimos certezas no andamento deste trabalho. Produzimos ecos. Ecos que, pretendemos, ressoem novos caminhos para lidarmos com o mal-estar das questões que foram suscitadas no encontro entre Plano Brasil Sem Miséria/Bolsa Família, condicionalidade da educação e subjetividade.

Discorremos sobre subjetividades, tecnologias de controle, de disciplina, biopoder, biopolítica, educação para potência, condicionalidade, educação para obediência, anarquismo, Estado, capitalismo, Bolsa Família, Plano Brasil Sem Miséria. Mas, como todos esses pontos podem se costurar? Entendemos que tal costura (que não é a única possível) se dá pelo novo lema do governo da presidenta Dilma Rousseff, pronunciado em seu discurso de posse em 1º de janeiro de 2015. Iniciando sua fala com os efeitos do Programa Bolsa Família que atingiram os milhões que superaram a condição de extrema pobreza, a presidenta afirmou que direitos básicos foram garantidos em seu mandato para uma enorme população de excluídos. Além disso, assegurou que será criado um “ambiente ainda mais favorável aos negócios, à atividade produtiva, ao investimento, à inovação, à competitividade e ao crescimento sustentável” (ROUSSEFF, 2015).

Diante dessas considerações, um novo lema foi criado para seu governo, que “reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: *Brasil, pátria educadora!*”. A educação, desse modo, será o alvo de todas as ações de governo num sentido formador, buscando universalizar o ensino de qualidade das creches à pós-graduação. Para a presidenta e seu novo lema, todos os segmentos marginalizados, entre eles negros e mulheres, devem ter acesso à educação – que, segundo ela, receberá volumes mais expressivos de recursos. Também continuarão em expansão, segundo o discurso oficial, a implementação da educação integral e a efetivação de mudanças curriculares feitas em parcerias com os Estados.

O Pronatec oferecerá, até 2018, 12 milhões de vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. Darei especial atenção ao Pronatec Jovem Aprendiz, que permitirá às micro e pequenas empresas contratarem um jovem para atuar em seu estabelecimento (ROUSSEFF, 2015).

A nossa costura, portanto, se faz pela educação. Não à toa, o lema de governo da presidenta se modifica para *Brasil: Pátria Educadora*, uma pátria cuja educação é regida por princípios alinhados com o capitalismo contemporâneo, neoliberal e globalizado. As palavras de ordem dessa educação são *aumento da competitividade, empresas, formação, trabalhadores, economia brasileira*. Tal formação proporcionada pelo processo educativo deve ir ao encontro das outras palavras de ordem, concretizadas pela efetivação de mudanças curriculares a que devem ter acesso todos os segmentos da população, inclusive os marginalizados. Afinal de contas, ninguém é descartado no funcionamento do capitalismo mundial integrado...

É a educação, desse modo, que funciona como um amálgama entre condicionalidade do Plano Brasil Sem Miséria/Bolsa Família e produção de subjetividade. Por meio da educação como ação biopolítica se governam a população, as famílias, o indivíduo. Produz-se um sujeito a partir de discursos, estudos, estatísticas, saberes médicos e ciências humanas, normas e instituições existentes na condicionalidade da educação. Ocorre a modelização dos comportamentos, das relações sociais, da sensibilidade por meio do controle que vai além do ambiente de trabalho e visa à máxima “fazer viver”. São produzidos modos de existir, pensar e agir mediante de um só eixo: o eixo da condicionalidade da educação que possibilita, ao mesmo tempo, o controle da população pobre (a partir de todas as verdades produzidas pelos discursos da periculosidade, da vulnerabilidade social, da segurança, do risco etc.) e a produção de certo modo de ser (a partir das práticas que envolvem relações de poder – presentes nas práticas disciplinares e na biopolítica – e que criam normas para o viver).

O sujeito desejado pela educação da condicionalidade, portanto, é aquele que busca incessantemente por formação profissional, que tenta ser inventivo, participativo, competitivo, conforme afirma a presidenta em seu compromisso com a educação do País. A educação, nessa perspectiva, deve garantir sua inserção na empresa que faz crescer a economia nacional, numa rede de inteligência coletiva e de cooperação entre cérebros.

É essa educação, juntamente com seu controle-condicionalidade, que dita proibições e interdições sobre o que se deve pensar, falar e como se deve viver, além de operar

composições e decomposições na subjetividade, autorizando certos modos de existir e desautorizando outros, qualificando e desqualificando, julgando e corrigindo certas condutas (GUATTARI, 1992: 19).

Nesse processo, a função disciplinarizadora do corpo foi e ainda é interessante ao controle do indivíduo na escola, pois, não à toa, ainda se mantém o modelo do século XIX de disposição das fileiras da sala de aula, do professor como figura de autoridade e detentora de todo saber, das hierarquias entre diretores, coordenadores, professores e alunos. Reside aí um paradoxo: a educação que se anuncia na atualidade é uma educação muito mais despojada, mais arrojada, mais flexível e sedutora, recheada de computadores, *tablets*, espaços virtuais, tecnologias da informação que não necessitam mais da presença do professor (pois pode ser feita a distância e porque ele existe como um *facilitador* do aprendizado do aluno, como um parceiro que aprende junto com o aluno), e parece não “combinar” com a educação que preza pela disciplina, pelas hierarquias, pelos alunos enfileirados e fixados no espaço escolar.

Por sua vez, o aluno dessa educação atual deve acompanhar as modificações dos avanços tecnológicos e participar, ser cooperativo, flexível, estar preparado para agir em qualquer situação (mas possuir diversas especialidades), tomar as rédeas (mas sem se sobrepor ao professor), ser questionador (mas não a ponto de ser inconveniente), comunicar-se (mas sem ser excessivo ou beirar um comportamento hiperativo). Essa educação anunciada, portanto, pelos ventos neoliberais do capitalismo mundial integrado ainda se encontra num processo de hibridização, exigindo uma *disciplina mais flexível, um alunado obediente a hierarquias, mas de iniciativa, comunicativo, porém nas horas certas* e nos aponta um paradoxo na tentativa de produzir este sujeito que atenda às demandas do mercado do século XXI. Há os que defendem o retorno da disciplina no cotidiano escolar de forma radical, justificando que só com aquela autoridade era possível ensinar e fazer o aluno obedecer, “respeitar” a figura do professor; porém há os contrários, partidários da flexibilização da relação professor–aluno e da “autonomia” do alunado em seus processos educativos.

A condicionalidade da educação, neste processo de produção de modos de existir alinhados com o capitalismo mundial integrado, funciona como meio de infiltração capilar nas subjetividades, pois conjuga mecanismos reguladores e contínuos na determinação de normas para a vida. Vemos no Programa Mais Educação e na ampliação da jornada escolar, bem como no envolvimento da comunidade e das famílias no processo educativo, uma das tecnologias que visa ao governo das condutas. Essa educação integral não trata de processos

educativos que pretendem intervir na produção do presente, da realidade da sociedade em que vivemos, muito menos na ruptura com os interesses que mantêm as desigualdades sociais. Pelo contrário, a concepção de educação integral é tirar o indivíduo da rua e treinar suas aptidões e habilidades para sua inserção e manutenção na lógica de mercado. Formação, neste sentido, é formação de um sujeito para atender às demandas do capitalismo contemporâneo.

Poderíamos questionar se isto se concretiza, de fato, na educação pública da condicionalidade do Programa Bolsa Família e do Brasil Sem Miséria. Entretanto, pensamos que tal projeto de educação e de produção de sujeito já vem se compondo há décadas no cenário da política e da educação brasileiras. Se ele de fato não se concretizou está em vias de se concretizar, uma vez que a legislação que regulamenta a educação já aderiu ao projeto neoliberal de educação e vem, neste sentido, criando mecanismos para atingir toda a população (*vide* a infiltração em grande escala da condicionalidade legitimada pelo direito à educação).

A busca pela educação que produza “sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual” corresponde a um Estado que passa a funcionar *sob* uma lógica de mercado e *para* o mercado. A vida, nessa lógica do empresariamento, valoriza o indivíduo como empreendedor de si, sob uma ótica meritocrática que, inclusive, se faz presente nas notas e índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Censo Escolar. Isso nos mostra que, cada vez mais, a educação tem sido avaliada sob a perspectiva empresarial de eficiência, eficácia e cumprimento de metas que podem resultar no ganho de bônus conforme seu desempenho. Diante disso, é válido mencionar que a educação medida no desempenho das escolas em avaliações, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova Brasil, é a que vai produzir o indivíduo livre, tão proclamado pelo discurso neoliberal. Essa liberdade neoliberal é, na realidade, a liberdade para o consumo, para a competitividade que converge na meritocracia e na oferta de prêmios e bônus da educação. Tanto a escola quanto o indivíduo, nesse caso, estão submetidos às mesmas manobras de avaliação, de *ranking*, de classificação, de recompensa ou punição, muitas vezes reconfigurada em sutis mecanismos de controle.

A educação pública da condicionalidade vem sofrendo com o sucateamento do sistema de ensino, da formação dos profissionais e da infraestrutura mediante estratégias neoliberais. Embora em contato com a realidade tecnológica e com as demandas do capitalismo, será que

as escolas públicas dispõem de condições reais e concretas para oferecer a educação anunciada? A educação que preza por esse indivíduo da criação, da cooperação entre cérebros, das redes, da fluidez e da ausência de fronteiras?

Em que pese o processo de hibridação da educação contemporânea, vemos que persistem, de maneira significativa, os princípios do Iluminismo do século XVIII, quais sejam, a racionalização e a compartimentalização de saberes escolares. Pela perspectiva iluminista, acredita-se no progresso e na razão humana como instrumento do conhecimento que permite ao homem cada vez mais dominar e domesticar a natureza, racionalizando suas condições de vida. Dessa forma, a escola perpassada pelos ideais iluministas deve socializar as novas gerações, imprimir-lhes hábitos, costumes e valores que contribuam para o progresso da sociedade. Essa perspectiva pouco ou nada se distancia da perspectiva da educação da atualidade (LEÃO, 2008).

Desse modo, esses ideais iluministas ainda permeiam a educação contemporânea, sobretudo no que se refere à compartimentalização do conhecimento advindo do processo de especialização do saber: com o acúmulo de saberes ao longo da história e sua fragmentação, dificulta-se a percepção da relação entre as áreas. O resultado é a dissociação entre as variedades de conhecimentos que estão presentes nos currículos escolares. Gallo afirma que “cada aluno abre a *gavetinha* de seu *arquivo mental* onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula fecha essa *gavetinha* e abre aquela a ser estudada na próxima aula, e assim por diante...”. As *gavetinhas*, no entanto, são estanques, não se relacionam com as demais e produzem nos alunos um distanciamento dos conhecimentos que são, na realidade, partes da realidade (2000: 22).

Essa característica não é neutra e nos remete a questões do poder; as disciplinas, por exemplo, não se referem apenas ao controle sobre o aprendizado (o que, quanto, como o aluno aprende), mas ao controle do comportamento do aluno. Além disso, o aluno percebe seu lugar na sociedade por meio das relações hierárquicas e de dominação, presentes também na disposição da sala de aula (GALLO, 2000). A educação, dessa forma, produz modos de vida emaranhados nos princípios da meritocracia, da concorrência, do individualismo, da ilusão de liberdade – que recai sobre o consumo e despreza a experiência enquanto modo de diferenciação de nós mesmos. Ela julga pelo autoritarismo, pela hierarquia, pelo estabelecimento de modelos, pela classificação da normalidade e anormalidade, pela patologização e medicalização da vida.

Na educação da condicionalidade, portanto, vemos tecnologias do poder disciplinar, dos ideais iluministas, da fragmentação dos saberes e das tecnologias de controle contínuo, a céu aberto, que vigiam de longe os comportamentos e governam as condutas pelas redes de informática. Neste processo de transição para a sociedade de controle não se sabe aonde chegaremos, nem quando e se o processo se completará, porém se sabe que as sociedades não são mais puramente disciplinares e que essas transformações afetaram o modo de a educação produzir sujeitos.

Na via da resistência, a vida que é alvo da captura é a que vai resistir, é a que está *dentro* e *contra* o Império ao mesmo tempo. Assim, por mais que o capitalismo globalizado e os princípios neoliberais tentem capturar os grupos que lutaram e lutam pela afirmação de sua potência de criação, de suas diferenças em meio às tentativas de homogeneização dos modos de existir, a vida sempre escapa. Quando Gadelha nos atenta ao interesse dos princípios neoliberais pela autonomia dos grupos, pela sua autogestão, sua descentralização, seu “direito à diferença”, somos assolados por uma onda de mal-estar que parece nos atordoar com a inexistência de saídas. Mas, sabemos que a vida escapa e responde com o poder *da* vida a essas tentativas de poder *sobre* a vida, com a revolta que pode ser “a recusa do intolerável [...], um certo ímpeto que retira o indivíduo de um estado de impotência para um estado de potência e que se inicia sob a forma de uma resistência irreduzível” (AVELINO, 2006: 180) .

Há possibilidade de fazermos outro uso da capacidade de criação tão desejada, glamourizada e cafetinada pelo capital, podendo torná-la combatente no processo de libertação da vida do que aprisiona, do que enfraquece, do poder autoritário, dominador, opressor. Entendemos a condicionalidade e sua pertença à rede de captura, juntamente com a disciplinarização do corpo, com o biopoder que incide sobre a população, com o governo da vida, porém pensamos que, ao mesmo tempo, a condicionalidade pode ser ponto de ancoragem de resistência ao poder do capitalismo neoliberal, numa reviravolta inevitável como afirma Foucault. As beneficiárias do Bolsa Família e do Plano Brasil Sem Miséria exercem essa resistência quando rompem com a vitimização que lhes foi atribuída pela cumplicidade com o poder que enfraquece a vida, com a dinâmica machista existente no espaço familiar; talvez este novo modo de existir, efeito do impacto da condicionalidade nas famílias, possa esboçar novos caminhos para uma educação que vá ao encontro dessa nova forma de viver as relações, permeada pelas rupturas – e a educação será uma grande aliada neste processo.



Uma educação menor, como diz Gallo (2002: 172), implica uma construção coletiva na busca de um processo educativo comprometido com as transformações do *status quo*, fazendo do ato político de existir um ato revolucionário, “um desafio ao sistema instituído”. Quando apontamos as diferenças entre a instrução integral de Bakunin e a educação integral do Estado brasileiro (ou, como diz a presidenta em seu discurso de posse, “educação em tempo integral”), pretendemos enfatizar que, longe da concepção anarquista de oferecer *toda* instrução para a população se emancipar da dominação e da exploração dos capitalistas, a educação pública brasileira não se propõe a intervir na produção da realidade num exercício de ruptura; ao contrário, ela se propõe a produzir sujeitos que possam dar continuidade ao *status quo*, que possam permanecer mais tempo na instituição escolar a fim de viabilizar sua formação – *vide* a “educação em tempo integral” da Presidenta.

A educação anarquista volta-se para a liberdade, experimentações e maneiras de lidar com a criança e o jovem que os fortalecem como pessoas autônomas, com capacidade de entendimento e decisão; valoriza a rebeldia [...] a educação e a escola anarquistas voltam-se para a crítica com rompimento, transformação e irrupção de inventividades (PASSETTI & AUGUSTO, 2008: 6).

Logo, a educação anarquista não faz uso da inventividade, da rebeldia ou da autonomia dos sujeitos, como faz o capitalismo mundial integrado. Pelo contrário, a educação que se propõe a produzir resistência na vida pretende criar outros modos de existir, outras subjetividades que não se sujeitem aos sistemas hegemônicos (que se veem ameaçados neste processo); trata-se de questionarmos, enfim, quais sujeitos desejamos produzir com a educação. Trata-se de mantermos acesa a chama da revolta, de pensarmos e construirmos modos para “educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria de mundo, de dentro de nosso próprio deserto” (GALLO, 2008:70).

### Referências

- AVELINO, N. **Revolta, ética e subjetividade anarquista**. *Verve*, São Paulo, n. 6, 2004, p. 171-196.
- BAKUNIN, M. **A instrução integral**. Trad. Luiz R. Malta, Plínio A. Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O princípio do Estado e outros ensaios**. Trad. Plínio A. Coêlho. São Paulo: Hedra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Revolução e liberdade. Cartas de 1845 a 1875**. Trad. Plínio A. Coêlho. São Paulo: Hedra, 2010.
- BALZA, G. **Deputado defende que beneficiário do Bolsa Família seja proibido de votar**. São Paulo: UOL, 2014. Disponível em <<http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/10/29/deputado-defende-que-beneficiario-do-bolsa-familia-seja-proibido-de-votar.htm>>. Acesso em 27/11/2014.
- BARRUÉ, J. **Bakunin e a Educação**. Trad. Plínio A. Coêlho. In: BAKUNIN, M. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BRASIL. **Bolsa Família: acompanhamento familiar ajuda a superar vulnerabilidades**. Brasília-DF, 2014. Disponível em <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/noticias/ultimas-noticias/2014/janeiro/bolsa-familia-acompanhamento-familiar-ajuda-a-superar-vulnerabilidades>>. Acesso em 24/01/2014.
- \_\_\_\_\_. **Brasil Sem Miséria**. Brasília/DF, 2012a. Disponível em <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br>>. Acesso em 02/07/2012.
- \_\_\_\_\_. **Plano Brasil Sem Miséria**. Brasília-DF, 2014a. Disponível em <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/documentos/Caderno%20de%20Graficos%20BSM%20-%202-5%20anos%20-%20atualizado%20em%2011mar14.pdf>>. Acesso em 18/05/2014.
- \_\_\_\_\_. **Busca ativa**. Brasília-DF, 2013. Disponível em <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/busca-ativa>>. Acesso em 24/01/2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.492, de 02 de junho de 2011**. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Brasília-DF, 2011. Disponível em <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/legislacao>>. Acesso em 27/03/2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão e Acompanhamento. Brasil Sem Miséria.** Brasília/DF, 2014b. Disponível em <<http://www.brasilsemisericia.gov.br/gestao-e-acompanhamento>>. Acesso em 27/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Guia para Acompanhamento das Condições do Bolsa Família.** Brasília/DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **O perfil da extrema pobreza no Brasil com base nos dados preliminares do universo do Censo 2010.** Brasília/DF, 2012b. Disponível em <<http://www.brasilsemisericia.gov.br/conheca-o-plano/>>. Acesso em 27/03/2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Brasil Sem Miséria. Apresentação.** Brasília-DF, 2012. Disponível em <<http://www.brasilsemisericia.gov.br/apresentacao>>. Acesso em 27/03/2012.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias.** 2001. 259f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

CARVALHO, G. F. **A assistência social no Brasil. Da caridade ao direito.** 2008. 45f. Monografia apresentada ao Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), 2008.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil.** O longo caminho. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

CÉSAR, M. R. A. **(Des)governos...: Biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea.** *Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v. 12, n. 1, jul./dez. 2010, p. 224-241.

COIMBRA, C. M. B. **Direitos Humanos e Criminalização da pobreza.** In: Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em <[http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos\\_sti/Cec%20ADlia%20Coimbra/texto54.pdf](http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%20ADlia%20Coimbra/texto54.pdf)>. Acesso em 27/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Ética, Direitos Humanos e Biopoder.** *Verve*, São Paulo, n. 20, 2011, p. 85-100.

DELEUZE, G. **Conversações. 1972-1990.** 2ª ed. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FIORI, J. L. **As três economias políticas do Welfare State** *PHYSIS: Revista Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 1997, p. 129-147.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero; Gilda G. Carneiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FUGANTI, L. **Educação para potência (Aulas 1 a 8)**. Aulas transcritas por Renata Melo. São Paulo: Escola Nômade de Filosofia, 2008.

GADELHA, S. **Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre**. *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Colômbia, n. 65, 2013, p. 215-238.

GALLO, S. **A escola pública numa perspectiva anarquista**. *Verve. Revista Semestral do Nu-Sol*. N.1. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, 2002, p.124-164.

\_\_\_\_\_. **Deleuze e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Em torno de uma educação menor**. *Educação e realidade*. 27(2): 169-178, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.17-40.  
Disponível em <[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade\\_e\\_educacao.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm)>. Acesso em 27/11/2014.

GOHN, M. G. **História dos movimentos e lutas sociais. A construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GOHN, M. G. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. *Revista de Ciências Sociais Mediações*, Londrina/PR, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **O capital como integral das relações de poder**. In: \_\_\_\_\_. **Revolução Molecular. Pulsões políticas do desejo**. Trad. Suely B. Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 191-210.

- \_\_\_\_\_. **O capital mundial integrado e a revolução molecular.** In:\_\_\_\_\_. **Revolução Molecular. Pulsões políticas do desejo.** Trad. Suely B. Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 211-226.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 12ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- HACHEM, D.W.; PIVETTA, S.L. **A biopolítica em Giorgio Agamben e Michel Foucault: o Estado, a sociedade de segurança e a vida nua.** *Revista de Direitos Fundamentais e Democracia*, Curitiba/PR, v. 10, n. 10, p. 340-361, jul./dez.2011.
- IVO, A. B. L. **Um paradigma para além do contrato: a inovação do Brasil nas políticas de transferência de renda.** In: GENNARI, A. M.; ALBUQUERQUE, C. M. P. **Políticas públicas e desigualdades sociais: debates e práticas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 57-77.
- LARROSA, J. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.** *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, vol. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.
- LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo.** Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAVERGNE, R. F. **Programa Bolsa Família: uma nova modalidade de biopolítica.** *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012, p. 323-344.
- LEÃO, A. M. C. **A influência do Iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania.** *Revista Diversa*, vol. 1, n. 2, p. 69-84, jul./dez. 2008. Disponível em <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1\\_artigo04\\_Andreza\\_Leao.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1_artigo04_Andreza_Leao.PDF)>. Acesso em 12/12/2014.
- MACEDO JR, R. P. **Foucault: o poder e o direito.** *Revista Tempo Social*. USP, São Paulo, n. 2, vol. 1, 1990, p. 151-176.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional para Educação Integral 2014.** Brasília/DF, 2012a. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em 27/11/2014.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Bolsa Família.** Brasília/DF, 2012. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em 02/07/2012.

\_\_\_\_\_. **Condicionalidades.** Brasília/DF, s/d. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades>>. Acesso em 19/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Condicionalidades do Bolsa Família.** Brasília/DF, s/d. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsa-familia/condicionalidades/beneficiario/codicionalidades>>. Acesso em 19/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Mulheres representam 71% das pré-matrículas do Pronatec.** Brasília/DF, 2010. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/noticias/2012/maio/mulheres-representam-71-das-pre-matriculas-do-pronatec>>. Acesso em 02/03/2015.

\_\_\_\_\_. **PBF-Programas Remanescentes.** Brasília/DF, 2012b. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/bolsafamilia/beneficios/gestor/pbf-programas-remanescentes>>. Acesso em 27/03/2012.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império.** Trad. Berilo Vargas. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

OLIVEIRA, F. **O ornitorrinco.** In: \_\_\_\_\_. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

PASSETI, E. **Anarquismos e sociedade de controle.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_.; AUGUSTO, A. **Abolir a escola.** Originalmente publicado como **Desobediências e disciplinas.** In: \_\_\_\_\_. **Anarquismos e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. Disponível em <<http://www.nu-sol.org/agora/pdf/passettiaugusto.pdf>>. Acesso em 02/03/2015.

PELBART, P.P. **Vida capital: Ensaio de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2011.

PEREIRA, P. A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade.* São Paulo, n. 112, out./dez. 2012, p. 729-753.

POGREBINSCHI, T. **Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder.** *Lua Nova.* São Paulo, n. 63, 2004, p. 179- 201.

RABINOW, P.; ROSE, N. **O conceito de biopoder hoje.** *Política e Trabalho. Revista de Ciências Sociais.* Paraíba, n. 24, 2006, p. 27-57.

RÊGO, W. D. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

ROLNIK, S. B. **À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia.** In: IV Encontro Regional de Psicologia Social da ABRAPSO, São Paulo: PUC, 1992. Disponível em <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>>. Acesso em 01/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Geopolítica da cafetinagem.** São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>>. Acesso em 01/12/2014.

\_\_\_\_\_. **O ocaso da vítima: a criação se livra do café e se junta com resistência.** Conferência proferida em *São Paulo S.A. Situação#1 COPAN*. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/cafetcria.pdf>>. Acesso em 01/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico.** Palestra proferida para o cargo de Professor Titular da PUC/SP. São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Acesso em 01/12/2014.

\_\_\_\_\_. **Resistência e criação: um triste divórcio.** São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Divorcio.pdf>>. Acesso em 02/03/2015.

\_\_\_\_\_. **Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempos de globalização.** São Paulo, 1996. Disponível em <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Toxicoidentid.pdf>>. Acesso em 02/03/2015.

ROUSSEFF, D. **Discurso de posse proferido em 1º de janeiro de 2015.** Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/01/veja-e-leia-integra-do-discurso-de-posse-do-2-mandato-de-dilma.html>>. Acesso em 02/03/2015.

SARAIVA, K. **Educação como ação biopolítica.** *Espacios Nueva Serie. Estudios de Biopolítica*. Universidad Nacional de La Patagonia Austral. Argentina, n. 7, 2012, p. 340-355.

SIQUEIRA, K. O. M.; LINO, M. V. **Assistência social e biopoder: produzindo “vulnerabilidades”, prevenindo “riscos” e normalizando as formas de viver.** *Mnemosine*, v. 9, n. 2, p. 35-53, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império.** In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Educação e governamentalidade neoliberal: questões sempre atuais.** In: I Colóquio Internacional de Michel Foucault, UERJ, Rio de Janeiro, 1999. Versão atualizada

em 2011. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-educ-govern-neoliberal.pdf>>. Acesso em 27/11/2014.

VIANNA, M. L. T. W. **A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil**. Rio de Janeiro: IUPERJ/REVAN, 1998, p.130-215.

### **Vídeos**

MARTINS, B. SIMALHA, S. ALVES, C. SCARONE, S. KIM, E. CRUZ, G. RODRIGUES, R. **Beneficiários – Histórias de vida do Bolsa Família**. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UWpG6k5gXgc>>. Acesso em 19/06/2014.

**Boato do fim do Bolsa Família- TV Cidade**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZpELRw473VA>>. Acesso em 20/11/2014.

**Bolsa Família contribui para autonomia, igualdade e independência das mulheres**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vtIhrmayLkM>>. Acesso em 02/03/2015.

**O que acontece com os beneficiários do Bolsa Família**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QWyrApwzFuk>>. Acesso em 02/03/2015.

**Pronatec Brasil Sem Miséria**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FIIncrO4968U>>. Acesso em 02/03/2015.

**Vídeo mostra histórias de beneficiários do Brasil Sem Miséria no Pronatec**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IpFBnmY8orw>>. Acesso em 02/03/2015.