

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIANNE BLEKER NEVES

**O GOVERNO DO ALUNO: UMA CARTOGRAFIA DAS
SUBJETIVIDADES NO APARATO POLÍTICO-JURÍDICO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

SÃO PAULO

2019

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIANNE BLEKER NEVES

**O GOVERNO DO ALUNO: UMA CARTOGRAFIA DAS
SUBJETIVIDADES NO APARATO POLÍTICO-JURÍDICO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Educação, da Área de Concentração de Cultura, Filosofia e História da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Paulo Henrique Fernandes
Silveira**

SÃO PAULO
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bg Bleker Neves, Marianne
 O Governo do aluno: uma cartografia das
 subjetividades no aparato político-jurídico
 educacional brasileiro / Marianne Bleker Neves;
 orientador Paulo Henrique Fernandes Silveira. --
 São Paulo, 2019.
 126 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Cultura, Filosofia e História da Educação) --
 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
 2019.

 1. Subjetividade. 2. Poder. 3. Organizações
 sociais. 4. Aparato político-jurídico. 5. Educação. I.
 Fernandes Silveira, Paulo Henrique, orient. II.
 Título.

Nome: NEVES, Marianne Bleker

Título: O governo do aluno: uma cartografia das subjetividades no aparato político-jurídico educacional brasileiro

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico esta obra aos comprometidos com a belíssima e delicada arte de guiar crianças, jovens e adultos; às professoras e aos professores que, na sua lida diária, creem, sem esmorecer, que a educação é um campo de potencialidades, onde cada aluno pode cavar a sua própria brecha de liberdade, cuidar de seu espírito e trilhar um caminho de amor.

Agradecimentos

Ao Doutor Fábio Luiz de Menezes Montenegro, pela vida.

Ao meu professor e orientador, Paulo Henrique Fernandes Silveira.

À Professora Doutora Flávia Inês Schilling, que me acompanhou com toda sua generosidade. Sempre me lembrarei das leituras dos textos de seminário, das aulas a que tive o imenso prazer de assistir e de cada orientação que me foi dada durante a banca de qualificação. Guardarei tudo com gratidão e carinho e cuidarei de dividir o que me foi transmitido com tanta humildade e respeito.

Sou grata aos meus pais, que me ajudaram, novamente, dando-me todo o apoio de que precisei para encerrar mais esse ciclo. Nunca me esquecerei das incontáveis horas que cuidaram de meu filho, no meu lugar, para que eu conseguisse dar continuidade às pesquisas e à escrita desta dissertação. Se eu cheguei até aqui, foi porque eles foram os maiores responsáveis por fazerem funcionar essa rede de cuidados, abrindo mão do tempo deles, para me apoiarem.

Aos meus queridos Ricardo e Henrique, pela amizade antiga e leal; pelas risadas de doer a barriga; pelas conversas existenciais e críticas sinceras.

À minha família: Vó Maria e Vô Jakob, meus inesquecíveis exemplos de amor; Titi, tio Benê, Juli e Lu; Cris, Silvinha, Re, tio Sílvio e tia Zeza; Vô Zé e Vó Helena. À família toda de meu pai, por me fazer ser uma pessoa melhor.

Toda a minha gratidão a Ciro, por me impulsionar nos momentos mais difíceis da minha vida. Obrigada por cuidar de mim; por ser um fôlego, uma luz; por ter, enfim, concordado em embarcar comigo nessa nossa jornada, apesar de todas as limitações que poderíamos enfrentar. Continuamos buscando da vida, juntos, somente o necessário e o que nos é essencial. Agradeço também a Gregory, Vera e Marcio.

Deixo ainda registradas algumas linhas de amor àquele que é o maior dos presentes que ganhei: Dante. Agradeço-o por ter me dado as oportunidades de estar mãe, de ter a responsabilidade de guiá-lo nesta vida e de me fazer aprender a cuidar, esperar e receber. Esse amor, que se constrói e se fortalece mais e mais a cada hora, fez-me repensar escolhas, colocou-me questões que nunca imaginei existirem e levou-me a um território totalmente novo. Sem a menor dúvida, transformou-me em todos os meus papéis.

RESUMO

NEVES, Marianne Bleker. **O governo do aluno: uma cartografia das subjetividades no aparato político-jurídico educacional brasileiro**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Educação – Área de Concentração de Cultura, Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa tem por objetivo traçar as subjetividades que emergem do aparato político-jurídico educacional brasileiro, por meio de uma postura metodológica foucaultiana. Para isso, são mapeadas as Constituições brasileiras, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação datadas de 1961, 1971 e 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 2000 e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017. Uma análise dos discursos sobre as subjetividades constantes deste último documento apontou para as forças vindas da sociedade civil, que atuou para a delimitação das finalidades da educação pública. A partir da constatação de tal acontecimento, apurou-se que a sociedade civil vinha atuando de forma consistente na elaboração de iniciativas sobre o ensino, especialmente desde os anos 2000, através de algumas de suas organizações sociais. A proeminência dessas organizações sugeriu uma ruptura no modo de funcionamento dos procedimentos de poder governamental, evidenciada especialmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, fazendo com que a sociedade civil passasse a dividir, com o Estado, a gestão do ensino público no Brasil. Essa ruptura aconteceu simultaneamente à veiculação do discurso da educação integral, que compôs o núcleo enunciativo da subjetividade integral, ao promover a união e a renovação de enunciados entre as já tradicionais formações voltadas ao trabalho, ao exercício da cidadania e ao pleno desenvolvimento do educando. Através da teoria do desenvolvimento de competências e habilidades, a escola contemporânea se propõe a formar alunos conforme a subjetividade integral, modelando-os a partir de um padrão comportamental pautado nas ideias de completude e perfeição, para que desenvolvam, dentre outros comportamentos, a prosperidade, o empreendedorismo, a solidariedade, adaptabilidade, criatividade e resiliência.

Palavras-Chave: Subjetividade. Poder. Aparato político-jurídico. Organizações sociais. Educação integral.

ABSTRACT

NEVES, Marianne Bleker. The government of student: a mapping of the subjectivities in the Brazilian educational political-legal apparatus. 2019. 126 p. Dissertation (Masters of Philosophy and Education – Department of Culture, Philosophy and History of Education). School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

Based on a foucauldian approach, this research aims to draw the subjectivities that emerge from the Brazilian political-legal apparatus of teaching by mapping the laws that steer and form the educational system and reviewing the National Curriculum Parameters (2000) and the Brazilian Common Core State Standards (2017). A critical analysis of the subjectivities of this last document pointed to the forces derived from the civil society that had determined the educational system's objectives. It was seen that the civil society consistently designed education actions over the last 20 years and that a recent relative increase in civil society's influence over the education system suggests a break in the governmentality power procedures leading to shared management of the public education system in Brazil. Simultaneously, new discourses emerged suggesting the idea of an education system which covers emotional, physical, mental and knowledge dimensions of a student's development by promoting the combination and renovation of the traditional education discourses which are committed to citizenship, individual development and readiness for the labor market. The contemporary school advocates in favor of forming students as a whole by developing the following competences and skills according to behavioral standards based on the ideas of perfection and completeness: success, independence, entrepreneurship, solidarity, adaptability, creativity and resilience.

Keywords: Subjectivity. Power. Political-legal apparatus. Civil society organizations. Skills-based education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linhas discursivas das finalidades da educação brasileira	87
Quadro 2 – Linhas discursivas sobre formação para a cidadania	91
Quadro 3 – Linhas discursivas sobre formação para o trabalho	91
Quadro 4 – Linhas discursivas sobre formação para o pleno desenvolvimento da pessoa	92
Quadro 5 – Metas por OSC	97
Quadro 6 – Principais materiais publicados por OSC e ocupação dos autores	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Domínios de competências	71
Figura 2 – Competências da BNCC	72

LISTA DE SIGLAS

OSC's	Organizações da sociedade civil
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CNE	Conselho Nacional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG's	Organizações não governamentais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
RAPS	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade
RO	Rondônia
GO	Goiás
MA	Maranhão
SP	São Paulo
PB	Paraíba
CE	Ceará
PR	Paraná
AL	Alagoas
AM	Amazonas
PE	Pernambuco
MG	Minas Gerais
RS	Rio Grande do Sul
RJ	Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. Pesquisar com Michel Foucault na educação	17
1.1. Pesquisar com Michel Foucault	18
1.2. Olhar para discursos e fazer aflorar acontecimentos	21
1.3. O exercício da crítica que se interessa pelo vazio e pelo escuro	24
1.4. Os empreendimentos da arqueologia e genealogia e seus “pontos de ataque”	25
1.5. A postura metodológica foucaultiana na educação	29
1.6. Compreendendo o sujeito pela análise do poder	31
1.6.1. Jogos de poder	32
1.6.2. Biopolítica	34
1.7. Poder e resistência: fuga como condição ou efeito do poder?	38
1.8. Cartografia: mapas e pistas sobre uma postura de reversão metodológica	40
CAPÍTULO 2. Mapeamento do aparato político-jurídico educacional brasileiro	43
2.1. Ao invés do corpo da lei, a lei como dispositivo e corpo de política	44
2.1.1. As linhas de discurso no campo da formação escolar, de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular	45
2.1.1.1. Constituição Federal	45
2.1.1.2. LDB	49
2.1.1.3. PCN	55
2.1.1.4. BNCC	60
2.2. O caso à parte das OSC’s na educação	64
2.2.1. A sociedade civil na governamentalidade democrática (brasileira)	64
2.2.1.1. Fundação Telefônica Vivo	67
2.2.1.2. Instituto Inspirare	69
2.2.1.3. Instituto Ayrton Senna	73
2.2.1.4. Instituto Península	77
2.2.1.5. Fundação Lemann	78
2.2.1.6. Fundação Roberto Marinho	80
2.2.1.7. Fundação Itaú Social	82
CAPÍTULO 3. Uma ruptura de forças e discursos no governo do ensino e o sujeito integral	85

3.1. Uma análise sobre as forças e os discursos da educação contemporânea	86
3.1.1. As linhas discursivas na formação do aluno	86
3.1.2. As tecnologias discursivas de governo do ensino e as OSC's	96
3.2. A subjetividade integral	103
Considerações finais	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo traçar as linhas enunciativas sobre as subjetividades que aparecem no plano educacional brasileiro. Para isso, a proposta original previu o mapeamento de políticas públicas educacionais e das estratégias discursivas usadas para sua produção.

Partiu-se da hipótese de que o Estado, através de dispositivos e estratégias de poder, operaria linhas de discurso capazes de moldar e formar os jovens estudantes das escolas brasileiras e que, para se entender melhor o funcionamento desses acontecimentos, seria necessário se iluminarem alguns dos mecanismos que poderiam atravessar e modificar os processos de subjetivação no campo escolar.

As primeiras perguntas que guiaram o caminhar desta pesquisa foram as seguintes: quais sujeitos estariam hoje operando os mecanismos de poder de criação de subjetividades e formas de se existir? Essas forças atuariam através de quais dispositivos e estratégias?

O decorrer dos estudos exigiu uma abertura para o acaso na pesquisa, quando se percebeu que outros dispositivos vinham sendo operados não somente pelo Estado, mas pela sociedade civil. Foi assim que o plano das organizações da sociedade civil (“OSC’s”)¹ adentrou o rol dos acontecimentos aqui observados, para terem esmiuçados tanto os mecanismos de poder através dos quais atuam como as novas formas de subjetividade por elas propostas e direcionadas aos jovens.

É importante se chamar a atenção para o fato de que as questões acima, ou, se se preferir, os problemas detectados se desenrolam em temas que atravessam tanto questões de subjetividade como de poder. Com isso, a análise dos dispositivos que operam subjetividades

¹ Com o objetivo de dar acuidade à menção daqueles que estão entre os principais termos adotados nesta dissertação, faz-se necessário se discorrerem algumas linhas sobre os conceitos legais de “organização da sociedade civil”, “organização não-governamental”, “fundação”, “associação” e “instituto”. A Lei Federal nº 13.019/2014 promoveu a alteração da denominação legal das até então denominadas “organizações não-governamentais” (ONG’s) para a nova denominação de “organizações da sociedade civil”. As organizações da sociedade civil representam, então, o tratamento legal conferido àquelas pessoas jurídicas de direito privado que, embora possam exercer atividade econômica geradora de lucro, não têm o intuito de distribuição de ganho real a seus fundadores, sócios ou dirigentes. Suas existências estão previstas no art. 150 da Constituição Federal. Os arts. 53 e seguintes do Código Civil regulam as associações, caracterizando-as como uma união de pessoas que se organizam em torno de uma atividade sem fins lucrativos, a qual não precisa ter de ver, necessariamente, com fins de assistência social. Assim, pode-se dizer que um clube, por exemplo, é uma associação. Por sua vez, os arts. 62 e seguintes do Código Civil regulam as fundações, caracterizando-as enquanto uma universalidade de bens (leia-se de patrimônio específico) constituída com propósitos exclusivos de assistência social. Já o termo “instituto” funciona como uma razão social ou, se se preferir a expressão leiga, como um “nome fantasia” que pode ser adotado tanto por associações da sociedade civil como por fundações.

passa necessariamente por reflexões sobre o espaço de liberdade do aluno na escola; sobre se consegue se constituir em quem quiser; sobre como se dá a exposição do aluno a formas predeterminadas de existência através do aparato de poder escolar; sobre quais forças são hoje capazes de produzir novas formas de assujeitamento, ao invés de possibilitarem a existência e vivência de espaços de potência do ser durante o processo de aprendizagem; sobre, enfim, como operam os dispositivos de poder que atuam sobre os jovens, sob o pretexto de os guiarem no preparo para um futuro melhor.

Como se vê, os estudos dos processos de subjetivação envolvem a consideração de uma multiplicidade de fatores sempre muito dinâmicos e exigem, por causa disso, um “ponto de ataque” (FOUCAULT, 2014c:62-3) de certa forma transversal. Daí esta pesquisa englobar necessariamente diversos saberes e passear por temas de filosofia, sociologia e políticas públicas, pois, somente assim, torna-se possível visualizar com mais acuidade a maquinaria escolar brasileira. Dentro dessa proposta de pesquisa, em que se privilegia uma abordagem não estática, capaz de captar a movimentação desses dispositivos e dessas forças, opta-se por uma postura metodológica foucaultiana e pela realização de uma espécie de cartografia desses acontecimentos que tomam lugar nos campos escolares em que os processos de construção de subjetividades dos jovens podem acontecer.

Como decorrência da opção pela abordagem transversal e dinâmica, a inserção desta pesquisa no campo acadêmico e o diálogo com outros pesquisadores acontecem de maneira diferenciada. Embora haja pesquisas sobre dispositivos de poder e produção de subjetividades na escola contemporânea (MORAES, 2008) e influências das OSC's nas políticas públicas educacionais (SANTOS, 2018), esta dissertação dialoga ora com uma ou outra, mas sempre transitando e atravessando alguns dos temas de cada uma delas. O que permite esses deslocamentos é a análise cartográfica, que mapeia e sintetiza linhas de forças, acontecimentos e discursos. São as linhas de forças, caminhando pelos mais diferentes campos, que levam o pesquisador a também oscilar entre os diversos saberes.

Posto isso, pode-se dizer que, ao longo de seus três capítulos, o que faz esta pesquisa é produzir a emergência e visualização de uma “acontecimentalização”, de uma rede de práticas, regularidades e singularidades que pode alterar de alguma maneira – permitindo, dificultando ou até impedindo – as experiências transformadoras de si na e pela escola.

Primeiramente, o capítulo que abre a dissertação explora a postura metodológica foucaultiana e suas contribuições às pesquisas sobre o funcionamento da maquinaria escolar. Para isso, aborda a relação entre sujeito e poder e trata dos conceitos de jogos de poder, biopolítica, subjetividade e processos de subjetivação. Faz uma aproximação com o campo das pesquisas sobre as subjetividades do ensino brasileiro e discute os trabalhos de Rosa Fischer, Julio Groppa Aquino e Antônio Luiz de Moraes.

O segundo capítulo faz um mapeamento do arcabouço político-jurídico educacional brasileiro, para rastrear as principais linhas discursivas construídas com o objetivo de direcionarem as condutas dos alunos. Dentro dessa proposta, são filtrados os discursos sobre as finalidades da educação constantes das Constituições, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Ele ainda traz reflexões sobre os dispositivos, as forças e estratégias usadas pelo Estado na operação das subjetividades através das políticas públicas que formam o aluno para o trabalho, o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando. Por sua vez, trata das organizações da sociedade civil (“OSC’s”), que surgiram como importantes sujeitos da educação desde o início dos anos 2000. Expõe o fato de essas organizações, hoje, organizarem-se, expandirem-se, construírem laços com o Estado e se capilarizarem através não só de projetos, diretamente encabeçados por elas, como também de iniciativas de gestão do ensino que operam subjetividades.

Finalmente, o capítulo três faz uma análise crítica sobre os discursos que atravessam a educação brasileira desde o século XX, assumindo-os como forças que atingem os jovens que passam pelo processo de formação escolar. Este capítulo cruza os discursos sobre as subjetividades mapeadas no aparato político-jurídico do Estado com aquelas veiculadas pelas iniciativas das OSC’s e explora, ao final, algumas nuances da subjetividade integral, surgida simultaneamente a esse novo modelo de governo do ensino. Delineia aspectos que são simultaneamente individualizantes e totalizantes dessa subjetividade e discute o alinhamento dos comportamentos esperados que o aluno tenha enquanto indivíduo e integrante de um corpo social. Propõe que as políticas públicas educacionais da contemporaneidade se empenham em formar sujeitos integrais.

Em suma, pode-se afirmar que o leitor encontra aqui algumas reflexões sobre o tema da liberdade dentro da instituição escolar para, ao final e ao cabo, refletir sobre a questão mor que

guia todo o desenrolar desta pesquisa: a escola contemporânea é pensada e desenhada para libertar ou assujeitar os jovens que passam por ela? Pois bem, espera-se ter-se conseguido lançar luz sobre alguns dos fatores que dão substância a tal reflexão, sempre tão atual.

CAPÍTULO 1. Pesquisar com Michel Foucault na educação

Este primeiro capítulo trata da postura metodológica foucaultiana e suas influências sobre a cartografia, aqui adotadas. Discute a relevância de se estudar com Michel Foucault, para se fazer emergir alguns dos modos de funcionamento da maquinaria escolar. Apresenta ainda as ferramentas conceituais, de jogos de poder, biopolítica etc, de que se lançou mão, para viabilizar a proposta de análise dos dispositivos de poder que operam formas de subjetividades no campo educacional brasileiro.

1.1. Pesquisar com Michel Foucault

“Poder-se-ia dizer [...] que o problema, ao mesmo tempo político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos” (Michel Foucault, *O Sujeito e o Poder*, Ditos & Escritos IX, p.128).

“E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida” (Michel Foucault, *O que é a crítica*, p.5).

Os próximos parágrafos partem dos conceitos de arqueologia, crítica e genealogia assim entendidos por Foucault após a publicação da obra *A Ordem do Discurso*, na década de 1970.

Na década de 1980, ao ser convidado para escrever um verbete sobre si próprio, Foucault inventou o heterônimo Maurice Florence (com as mesmas iniciais de seu nome) e produziu uma pequena autobiografia de sua trajetória filosófica. Tal texto evidenciou sua figura exuberante e seu humor, por vezes cético e irônico, é verdade, que o acompanharam durante toda a vida. Tomando-se emprestada a citação de Peter Sloterdijk pelas mãos de Júlio Groppa Aquino, a

trajetória acadêmica foucaultiana foi guiada por essa “síntese singular de excentricidade e rigor, de erudição monumental e gargalhada estridente” (AQUINO, 2014:88).

A atitude singular de Foucault – exemplificada tão bem pela criação do heterônimo intelectual Florence – de se propor a sair de si, estranhar o objeto sobre o qual se escreve, de distanciar-se, provocar o riso, o susto e ser um pouco poeta, de ser cético e plantar a dúvida, é justamente a postura que se quer tomar nesta dissertação, para se chegar a um novo e diferente olhar sobre o que se é e o que se vive no presente da educação.

É curioso notar aqui a aproximação entre poesia e pesquisa, estética e metodologia, pesquisador e intelectual. A tarefa quase paradoxal de olhar para o que se é e, ao mesmo tempo, de se executarem os movimentos de estranhamento e distanciamento de si existe na poesia e é o que também está na essência de uma pesquisa.

Essa atitude da pesquisa-poesia é um caminho muito bem explorado por Giorgio Agamben. Ao escrever o capítulo *O que é o contemporâneo?*, ele recorre literariamente à figura do poeta, para melhor expressar o papel do intelectual que busca entender seu tempo, seu presente. Além de o texto agambeniano gozar de recursos estilísticos e agradar por sua forma e cadência, outra grande contribuição sua está no fato de abordar o tema da atitude metodológica foucaultiana (AGAMBEN, 2009:72). O próprio Agamben sugere que a menção à poesia sobre o contemporâneo visa não tanto a buscar uma reflexão sobre o século em que se vive, mas mais a demonstrar a “relação” entre o poeta (ou, se se fizer uma analogia, o intelectual) e seu presente, seu objeto de estudo (AGAMBEN, 2009:60).

Para o filósofo italiano, o poeta-intelectual enquanto contemporâneo é uma fratura, é aquele que mantém os olhos fixos em seu tempo, para nele perceber o escuro, as trevas e o que está posto ao lado das luzes. Ele lança mão dos belíssimos versos da poesia “O Século”, do poeta russo Óssip Mandelstam, para mostrar a difícil tarefa do poeta, que vive seu tempo, mas que também deve entender o que se passa no seu presente-fera e que, para isso, precisa distanciar-se dele²:

“Mas está fraturado o teu dorso
meu estupendo e pobre século.

² Óssip Mandelstam. *O Século*, in: *O que é o contemporâneo?*, p.62.

Com um sorriso insensato³
como uma fera um tempo graciosa
tu te voltas para trás, fraca e cruel,
para contemplar as tuas pegadas”.

O intelectual, assim como o poeta, precisa equilibrar-se exatamente sobre o ponto de ruptura de seu tempo, de seu ser, para assim ser capaz de descrever os “vazios” em torno dos acontecimentos e dos ditos (AGAMBEN, 2009:65). Ele deve ser capaz de desnaturalizar e converter o presente, de criar uma distância entre “nós e nós mesmos” e estranhar o que se é e o que se vê (LARROSA, 2004:34).

Poesia que faz rir, estranhar, deslocar, desconfortar, questionar. Pesquisa que faz rir, estranhar, deslocar, desconfortar, questionar. Da mesma forma que o belo está no olhar da poesia sobre o mundo, existe beleza na atitude de quem pesquisa. Pesquisa-poesia. Estética no método de análise. Se a ficção que vive na estética sempre mostra que existe um algo a mais no mundo, algo esse que não sentimos sem sua ajuda, nada mais sincero do que a atitude do pesquisador que se dispõe a pesquisar com poesia.

Trazendo-se essa analogia a termos mais concretos, pode-se dizer que a atitude metodológica foucaultiana olha para o presente a partir de uma lente que, em contraste à “investigação legítima dos moldes históricos do conhecer”, realiza um processo crítico de “experiência de acontecimentalização”. Por ele, cabe ao pesquisador identificar os conjuntos de elementos, ditos e acontecimentos que revelam “conexões entre mecanismos de coerção e conteúdos de conhecimento” (FOUCAULT, 1990:13). Conhecendo-se então os elos entre os mecanismos de poder e saber, passa-se a entender de que maneira e sob quais justificativas um procedimento coercitivo adquire o *status* de elemento racional e eficaz. Pelo “procedimento de acontecimentalização”, traz-se a termos inteligíveis uma positividade singular, ou seja, restituem-se as condições que favorecem a aparição de uma singularidade, a partir de múltiplos elementos determinantes de um discurso (ditos, práticas relacionadas a discursos etc) (FOUCAULT, 1990:17). É assim que o pesquisador coloca-se poeticamente sobre a fratura do presente, para criticar o que vê.

³ Como já dito, a figura do riso sempre foi uma parte bastante marcante na personalidade de Foucault. O mesmo riso que vê graça também pode expressar cinismo, ser insensato e duvidar. Neste verso, por exemplo, vê-se novamente a figura do riso remetida não tanto à graça, mas ao anormal, ao estranho, à incerteza, ao desequilíbrio e à ordem de tudo aquilo de que se duvida.

1.2. Olhar para discursos e fazer aflorar acontecimentos

O discurso⁴ em seu papel de acontecimento aparece bem explicitado em *A Ordem do Discurso*. Para Foucault, o grande perigo do discurso mora justamente em todo o *status* concedido a ele na contemporaneidade da civilização, uma vez que seus modos de atuação nos jogos do pensamento e na linguagem acabam sempre sendo amenizados e escondidos. “De modo a que sua riqueza” seja “aliviada de sua parte mais perigosa, e que sua desordem” seja “organizada segundo figuras” que escamoteiam “o mais incontrollável”. Com isso, tudo o que há de mais violento, “de descontínuo, de combativo, de desordem” do discurso integra hoje um sentimento de “logofobia”. Sentimento este que merece ser enfrentado e questionado. E, continua ele, para se tentarem compreender os jogos e os efeitos de poder do discurso, é preciso se passar por três análises: questionamento da vontade de verdade, questionamento da soberania do significante e devolução do caráter de acontecimento ao discurso⁵.

A partir dos traços gerais desses três parâmetros de método, Foucault passa a sugerir a implantação de quatro princípios de análise, a saber: princípios de inversão, descontinuidade, especificidade e exterioridade (FOUCAULT, 2014c:47-8). São então esses quatro princípios que, segundo ele, vão formar as ferramentas analíticas que operam através das técnicas da crítica e da genealogia em suas pesquisas. Veja-se brevemente cada um desses princípios.

O princípio da inversão é um tipo de análise que permite a desconsideração da função de autoria de um discurso e busca o “jogo negativo de um recorte” (FOUCAULT, 2014c:49).

⁴ Entendo “discurso” como o “conjunto de enunciados” que se apoia sobre uma mesma formação discursiva, i.e., que se forma a partir de um número limitado de enunciados “para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Ver: Michel Foucault. *A Arqueologia do Saber*, p.143. Assumo que o discurso é um acontecimento, mas um acontecimento que, a despeito de não pertencer à ordem dos corpos, tem uma materialidade que lhe ocorre na forma de efeito. Vejo, portanto, o discurso como o efeito de um corpo que ocorre em uma determinada dispersão espacial. Ver: Michel Foucault. *A Ordem do Discurso*, p. 54.

⁵ No fundo, essas três veias de questionamento do discurso vão ao encontro daqueles três meios de controle do discurso, tratados por Foucault na primeira metade da obra *A Ordem do Discurso*. Em simples e brevíssima menção, os meios de controle do discurso a que se tem de olhar, para se tentar compreender como os discursos funcionam, são: (i) vontade de verdade: trata dos modos como uma sociedade supre sua sede pelo saber e, no caso mencionado por Foucault, diz-se apoiar-se sobre um forte “suporte institucional”, envolvendo práticas de pedagogia, bibliotecas, sistema de livros, edições de textos, construções de laboratórios etc, que formam todo um aparato de poder e uma rede de regras e coerções para produção de verdades (FOUCAULT, 2014c:17); (ii) disciplina dos discursos: impõe regras que reconhecem algumas proposições como verdadeiras e outras como falsas, determinando o sujeito que pode e o que não pode controlar a produção de um discurso (FOUCAULT, 2014c:31-4); e (iii) rarefação dos sujeitos que falam: evidencia como determinados grupos assumem, em detrimento de outros, a criação ou repetição de enunciados científicos, econômicos, políticos etc. Revela as regiões do discurso em que todos ou poucos penetram, conforme as exigências das condições de funcionamento de determinada ordem do discurso (FOUCAULT, 2014c:35-7).

É o que permite se chegar a pontos de limitação e exclusão do que se fala: onde um discurso ressurgiu e passou a ser repetido, quais foram suas modificações em relação a um suposto discurso “original”, quais forças esses discursos exerceram e quais de suas forças sofreram resistências. É esta análise que pode revelar como acontece a apropriação dos discursos por vários grupos de sujeitos diferentes.

O princípio da descontinuidade traz a possibilidade de se estabelecer um raciocínio sobre práticas que se cruzam, ignoram-se ou excluem-se, permitindo-se a emergência de dados discursivos num dado contexto. Este princípio parte do pressuposto de que inexistem um conjunto *a priori* de ideias dadas, aguardando uma sistematização de pensamento ou uma articulação da linguagem. O que existe, segundo defende Foucault, são esses cruzamentos de práticas que permitem as emergências de certos discursos (FOUCAULT, 2014c:50). São sobre elas que o pesquisador deve debruçar-se, para tentar entender quais as condições de aparição de um discurso, como eles se formam, se emergem “através, apesar, ou com o apoio” dos sistemas de coerção de certas séries de discursos (FOUCAULT, 2014c:57).

Já o princípio da especificidade permite que se entendam os discursos como uma modificação que um sujeito impõe ao estado das coisas. Ele permite captar as regularidades da linguagem replicadas pelos sujeitos, revelando como se dá a repetição e o crescimento dos discursos-acontecimentos (FOUCAULT, 2014c: 50).

Por fim, o princípio da exterioridade possibilita ao pesquisador realizar as análises das condições dentro das quais se dá a emergência de um dado discurso, bem como da série – aleatória – de acontecimentos relacionados a ele. Note-se ser este o princípio responsável por dar lugar ao acaso numa pesquisa científica (FOUCAULT, 2014c:50-1)⁶.

Segundo Foucault, então, atentar-se para o “procedimento de acontecimentalização” é pesquisar tanto a partir desse princípio da inversão, que nada mais é do que a ideia-base do movimento crítico das análises, como a partir dos três outros princípios, que, por sua vez, são as ferramentas que integram as análises de cunho mais genealógico (FOUCAULT, 2014c:57).

⁶ No caso desta pesquisa, o princípio da exterioridade dos discursos permitiu, principalmente, a visualização da emergência das forças que estavam partindo da sociedade civil, para determinar as diretrizes políticas do campo educacional.

É dentro desse sentido de suspensão do discurso que Rosa Fischer menciona que o papel do pesquisador deve passar pelo exercício da dúvida em relação às crenças e às nomeações que se aceitam por naturais e que acabam transformando-se em senso comum, inclusive no campo da educação. Para ela, a postura metodológica foucaultiana, seja em pesquisas teóricas ou empíricas, visa a descrever minuciosamente essas práticas discursivas já naturalizadas e enraizadas em nossas sociedades, para fazer aparecer a multiplicidade e a complexidade de práticas e coisas ditas que envolvem os acontecimentos. Essa atitude metodológica busca trazer à tona os tais “fatos raros”, assim nomeados, pois, segundo ela, os acontecimentos trazem em torno de si um vazio que se apresenta enquanto possibilidades e multiplicidades a serem descritas pelo pesquisador (FISCHER, 2003b:375).

Fazendo coro a Paul Veyne, a intelectual ainda lembra que a atitude metodológica foucaultiana atua, para combater a “ilusão do objeto natural [...]”, que acaba por dissimular a feição heterogênea e múltipla das práticas, e para deslindar os regimes de verdade preponderantes em uma certa formação social, num certo tempo e espaço (FISCHER, 2003b:381).

Aquino segue nessa mesma linha de raciocínio, ressaltando que a genealogia foucaultiana promove a “acontecimentalização” de uma prática, ao buscar uma “desmultiplicação causal” que se desdobra em duas direções complementares: fazer surgir o que Foucault entende por “singularidades”⁷; e revelar as regularidades nos jogos de força e nas estratégias entre os elementos de coerção e saber. A partir dessas duas perspectivas, é possível se pensar nos regimes de produção do verdadeiro e do falso, configurando-se o tal pensamento “crítico” defendido por Foucault (AQUINO, 2014:97).

Cabe ainda citar que Moraes, nas pesquisas realizadas em sua tese de doutorado, aplica de forma genérica os raciocínios mencionados acima, incorporando a ideia deleuzeana de que “pensar com Foucault” (2015:34) significa admitir o pensamento enquanto arquivo, estratégia e subjetivação. Ele explica: pensar com Foucault implica admitir que o pesquisador não deve manter seus olhos fixos num mesmo lugar e deve, assim, mostrar-se sempre receptivo a

⁷ Por “singularidades”, entendo as condições de aceitabilidade que exprimem a multiplicidade das relações, a multiplicidade das diferenças entre as formas de necessidades de encadeamentos, de decifração de interações. Entendo a singularidade como o “fato raro” que surge quando se analisa um acontecimento, buscando-se enxergar além de uma universalidade necessária e obrigatória, que se mostra à luz como um *a priori*. Ver Michel Foucault, *O que é a Crítica*, p.17.

enxergar acontecimentos, mesmo que discorde deles, e a perceber enunciados, para além de palavras e frases. Implica reconhecer que relações de força não se reduzem a violências ou dominações e que, ao contrário, elas podem constituir ações sobre ações⁸. Implica, enfim, aceitar que o poder pode ser transposto e que uma força pode curvar-se (MORAES, 2015:35).

1.3. O exercício da crítica que se interessa pelo vazio e pelo escuro

Veja-se, considerando-se todo o acima posto, que é justamente a partir da postura de estranhamento do intelectual que “percebe o escuro” (AGAMBEN, 2009), que se interessa pelo “vazio” (FISCHER, 2003b), que “conquista certo distanciamento” de seu tempo (AQUINO, 2014) e que “não mantém os olhos fixos num mesmo lugar” (MORAES, 2015), que se torna possível o exercício da crítica, entendida esta como o movimento do sujeito que interroga a “verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”⁹.

Larrosa passeia pelo conceito foucaultiano de crítica no texto *A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*. Apesar de esse texto tratar preponderantemente sobre ensaios, o intelectual espanhol reconhece que o ensaio é o gênero da crítica por excelência. Para ele, Foucault também foi um grande ensaísta que realizou o exercício da crítica. A crítica, por não ter fundamentos transcendentais e por pertencer à ordem do parcial, do provisório, do aberto, do experimental e da reflexão, tem de ver com a “des-sujeição” dos jogos da verdade¹⁰. Ela, em sua última instância, apresenta-se como um exercício de liberdade ou uma prática de subjetivação.

Com essas reflexões, deixa-se posta aqui a enorme relevância da atitude metodológica foucaultiana: através do estranhamento, da dúvida constante, da consideração das multiplicidades e do “enxergar os escuros” dos acontecimentos, torna-se possível realizar-se o exercício da crítica, tomada esta enquanto “arte da inservidão voluntária”, que auxilia o sujeito

⁸ É a esse jogo de forças que Fischer faz menção, ao trazer a citação de Foucault, para quem o pesquisador ou intelectual deve estar atento às indefinições das lutas ou jogos de poder, nas quais os movimentos de um lado “adversário” correspondem sempre às movimentações do outro lado (FISCHER, 2003b:380).

⁹ Epígrafe deste capítulo. Michel Foucault. Op. Cit., p.5.

¹⁰ Note-se que, aqui, Larrosa remete à passagem sobre a função da crítica, mencionada pelo próprio Foucault durante a palestra que deu origem ao texto *Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung*.

a abandonar a posição de assujeitamento¹¹ no contexto geral dos jogos políticos da verdade¹². Criticar para negar-se; criticar para ressubjetivar-se.

1.4. Os empreendimentos da arqueologia e genealogia e seus “pontos de ataque”

É importante mencionar que, quanto à arqueologia e genealogia foucaultianas, parte-se do pressuposto de que ambos níveis de análise têm iguais pesos. Não se faz qualquer marcação ou divisão durante os exercícios de análises críticas que tomam lugar nesta pesquisa. Tampouco é feita qualquer classificação taxativa de “ordem cronológica” entre os níveis de análise arqueológico e genealógico. Aliás, conforme ressaltam Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow, não se deve aceder a uma classificação supérflua do trabalho de Foucault, dividindo-o ou reduzindo-o a um momento “pré e pós-arqueologia ou genealogia”. Ao longo de sua trajetória filosófica, o que aconteceu foi uma alteração no peso e na concepção dessas duas abordagens (2013:139).

Ademais, para além do fato de ser incabível se afirmar que a arqueologia teria, de certa forma, precedido a genealogia dentro da trajetória geral da obra foucaultiana, seria igualmente inadequado se admitir que ambas significariam dois níveis distintos e sucessivos de análise de um objeto de pesquisa. Essa questão foi lembrada pelo próprio Foucault na palestra *Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung*, ao expressar sua ideia de que a arqueologia, a estratégia e a genealogia não seriam níveis sucessivos, mas dimensões capazes de resgatar o que há de positivo em uma singularidade, permitindo-se a realização de uma análise, simultaneamente arqueológica e genealógica, das interações e estratégias que uma singularidade integra¹³. Assim, arqueologia e genealogia devem ser considerados níveis de análise simultâneos e igualmente relevantes ao exercício da crítica sobre os objetos pesquisados (FOUCAULT, 2014d:232). Essa ideia de continuidade entre as análises aparece novamente em *A Ordem do Discurso*: entre os empreendimentos críticos e genealógicos, não existiria uma diferença de objeto ou domínio de estudo, mas sim “de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação” (FOUCAULT, 2014c:62-3).

¹¹ Entendo o conceito de assujeitamento a partir de uma leitura foucaultiana, i.e., como um acontecimento no qual as forças que operam uma dada individualidade acabam sendo impostas ao indivíduo. Esta concepção aparece em: Michel Foucault. Op. Cit., p.128.

¹² Michel Foucault. Op. Cit., p.5.

¹³ Michel Foucault. Op. Cit., p.18.

Dentro da metodologia foucaultiana, é a arqueologia¹⁴ a responsável pela análise do discurso que viabiliza o acesso a um passado, a um arquivo, sem, contudo, promover-se uma regressão a uma época remota na busca por sentidos escondidos ou universais antropológicos. Segundo Agamben, a arqueologia é uma análise que faz regredir a tudo aquilo que, no presente, não podemos viver e que, por isso, lança todos a uma origem que jamais pode ser alcançada. Para ele, a arqueologia traz em si a possibilidade de mostrar o que o presente tem de mais impactante, que é o fato de revelar a parte do não-vivido – e que não se consegue viver – dentro de um todo vivido. A parte mais traumática revelada pelo arquivo reside no fato de nunca ser possível se acessar e se viver de fato o presente, apesar de se estar tão próximo dele (AGAMBEN, 2009:70).

Além disso, a arqueologia é também o método que desvela a relação entre o discursivo e o não-discursivo, a partir da análise dos quatro elementos básicos que caracterizam um enunciado¹⁵ enquanto acontecimento: (i) busca por um referente; (ii) busca por um sujeito; (iii) busca por um campo associado; e (iv) busca por uma materialidade específica. Explica-se.

Segundo Foucault, o referente é o “correlato do enunciado”, i.e., “aquilo a que se refere, o que é posto em jogo por ele, não apenas o que é dito, mas aquilo de que fala, seu ‘tema’”. Dessa forma, é possível dizer que o referente está em um nível diverso do enunciado e o precede (FOUCAULT, 2014a:108-9). A busca por um referente sempre implica a consideração da referência a algo com que um enunciado se identifica.

Por sua vez, sujeito de um enunciado é um lugar “determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...]”. Tem-se por consequência que não é necessário se conceber que o sujeito de um enunciado coincide com aquele autor que o enuncia (FOUCAULT, 2014a:115). A busca por um sujeito sempre passa pela consideração de um lugar de fala, lugar esse que pode ser assumido por qualquer indivíduo, dependendo de um

¹⁴ Como se verá nos parágrafos seguintes, ao longo de sua trajetória, Foucault fez transitar alguns conceitos de sua teoria de análise crítica pelas esteiras de sua teoria de análise arqueológica. De todo modo, apesar da existência de alguns graus de proximidade entre eles, optei particularmente por tratar separadamente os conceitos de crítica, arqueologia e genealogia, para evitar tanto simplificações conceituais apressadas como afirmações equivocadas capazes de ceifar a riqueza e a complexidade que envolvem toda a obra foucaultiana.

¹⁵ Entendo “enunciado” como uma “função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir [...] se eles fazem sentido [...], segundo que regra se sucedem ou se justapõem [...], e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação”. Vejo o enunciado como aquilo “que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. Vide Foucault, *A Arqueologia do Saber*, p.105.

determinado tempo e espaço. Assim, por exemplo, quando se busca detectar o sujeito de um enunciado que trate das finalidades da educação na sociedade brasileira de hoje, não se quer analisar a relação entre o indivíduo (ou, que seja, uma organização pública ou não-governamental) e aquilo que esse indivíduo explicita enquanto produto de sua autoria; o que se deseja analisar é, sobretudo, os elementos do enunciado em si que tornam possível a diferentes indivíduos explicitarem-no, defenderem-no, criticarem-no e apropriarem-se dele.

Já o conceito de “campo associado” pode ser resumido como a trama complexa dentro da qual um enunciado funciona. Segundo o francês, essa trama é precipuamente composta por quatro elementos: (i) séries de formulações nas quais o enunciado se insere e com as quais trava conversações; (ii) formulações a que o enunciado faz referência, atualizando outros enunciados; (iii) formulações futuras que se viabilizam pelo enunciado e que podem surgir enquanto consequência sua, seja para complementá-lo ou replicá-lo; e (iv) formulações absorvidas pelo enunciado que acabam recebendo igual *status* de verdade, a fim de reafirmá-lo, conservá-lo, valorizá-lo e, em outras palavras, perenizá-lo enquanto objeto para futuros enunciados (FOUCAULT, 2014a:119-120). A busca por um campo associado requer que se considere que um enunciado sempre existe associado, atravessado, extinto e recriado por outros enunciados (de um mesmo discurso, ou não). Por exemplo: a procura de campos associados é o instrumento que pode revelar se e como o enunciado da subjetivação do aluno é perpassado pelos enunciados governamentais da construção de uma dada subjetividade¹⁶ pela via educacional e pelos enunciados de saber produzidos pelas instituições de terceiro setor envolvidas com a gestão da educação.

Por fim, a materialidade de um enunciado diz respeito à espessura sensível que o constitui, i.e., às “coordenadas e o *status* material” que aparecem como os componentes de um enunciado (FOUCAULT, 2014a:122). Ao contrário das conceituações mais palpáveis que o filósofo apresenta para os outros elementos do enunciado, a caracterização do que ele entende por materialidade específica é uma tarefa bem mais complexa de ser executada. Para se discorrer sobre essa complexidade, pode-se tentar recorrer às ideias de “campo de utilização” e “campo de estabilização”. Segundo ele, a materialidade dos enunciados teria de ver com seus esquemas de uso, as regras para seu emprego, as situações em que podem assumir alguma

¹⁶ Entendo o conceito de subjetividade como todo elemento de individualidade que compõe o domínio do próprio ser.

função e as estratégias escolhidas para sua aplicação. Mas não só: a materialidade também teria de ver com a repetição do enunciado, a “manutenção de sua identidade” ou seus “desdobramentos” (FOUCAULT, 2014a:126-7). A busca por uma materialidade específica implica considerar que os enunciados aparecem, surgem e são apropriados por sujeitos em um dado contexto espaço-temporal. A postura de se desvendar a materialidade de um discurso permite, por exemplo, que se detecte se o enunciado da busca pela liberdade¹⁷ através da via educacional aparece nos dados e documentos pertencentes ao arcabouço político-jurídico¹⁸ do governo federal, nas discussões dos documentos publicados por organizações do terceiro setor e até nos próprios trabalhos acadêmicos que vêm sendo produzidos nos últimos anos. A análise de tal materialidade permite que se detecte se os enunciados veiculados pelos diversos indivíduos mencionados entrecruzam-se, para se repelirem, ou se confirmarem, sacralizando-se, ou não, com um *status* de verdade. Entender a materialidade de alguns dos enunciados sobre a subjetividade do aluno construída pela via educacional não é exercitar uma futurologia; é, antes disso, aceitar que estão postas e à disposição dos olhos de todos algumas das possibilidades dentro das quais os enunciados poderão ser apropriados pelos sujeitos que levantarem suas vozes para produzirem saberes no campo da educação; é aceitar que essa análise pode fornecer pistas sobre como tais enunciados podem ser operados, seja para consagrá-los ou rechaçá-los; e é, principalmente, uma grande oportunidade de reflexão e análise sobre a política da verdade que rege a produção de enunciados educacionais que estão sendo, hoje, considerados legítimos.

Pode-se dizer que a análise arqueológica, permeada por todos os elementos mencionados ao longo dos parágrafos acima, ocupa-se com a indicação dos lugares de dispersão (de fala ou escrita) de um discurso, de sua descontinuidade (FISCHER, 2001:208), das suas

¹⁷ Optou-se por se falar nesta dissertação em práticas de liberação ou de liberdade, ao invés de se sugerir um processo (individual ou coletivo) de libertação. Na mesma linha foucaultiana, não gosto de pensar em “aquisição de uma liberdade”, pois não creio na existência de um dado plano ideal, geral e abstrato de liberdade que, para ser alcançado, bastaria que o sujeito (ou um grupo) passasse por um determinado processo de liberação. Quando falo em busca de liberdade, refiro-me aos exercícios de práticas de liberação capazes de transformarem o sujeito e permitirem que ele atinja um determinado modo existencial. Trata-se de se criarem espaços e alternativas, dentro da própria maquinaria de poder, para que o indivíduo resista e experimente outras formas de subjetivação (FOUCAULT, 2014b:259).

¹⁸ Entendo “arcabouço político-jurídico” a partir de uma visão conceitual foucaultiana, i.e., como o conjunto de documentos produzidos e emitidos pelo governo, incluindo-se: números, índices, relatórios, predições, metas, pesquisas quantitativas e qualitativas e todo o corpo normativo que possa, enfim, refletir a explicitação das escolhas, decisões e políticas públicas de um governo, influenciar suas decisões e colaborar para a formação de um arquivo.

condições de emergência e propagação e, portanto, dos lugares “não-discursivos” nos quais os discursos “viverem” (FISCHER, 2001:216)¹⁹ e se renovam.

De seu turno, a genealogia procura apreender os discursos em suas formas de afirmação, rastreando como o poder consegue constituir domínios de e sobre objetos. Foucault sugere chamar de “positividades” esses domínios de objetos (FOUCAULT, 2014c:65). Através da genealogia, a análise mira as práticas e visa a detectar tudo aquilo que “se faz” e se encaixa num conjunto de “maneiras de fazer” (regradadas, pensadas e acabadas) que acabam por dar forma ao que se entende por “real” e é praticado, executado, buscado por aqueles sujeitos que se consideram capazes de modificar o “real”. Por esse tipo de análise, obtêm-se os modos através dos quais os sujeitos, tomados individual ou coletivamente, são objetivados dentro das relações de poder ou, se se preferir, são “governados” (FOUCAULT, 2014d: 232).

E é assim, por meio da observação minuciosa e da descrição das práticas, que a genealogia se volta à observação dos corpos e à captação das descontinuidades enquanto coisas vividas pelos indivíduos (FISCHER, 2001:218).

Em síntese, conforme assevera Larrosa, se a arqueologia constrói sua relação com o presente através dos saberes, a genealogia o faz através das práticas (LARROSA, 2004:34). Do mesmo modo que um discurso pode ser um procedimento de controle, o procedimento de controle pode tomar corpo num discurso (FOUCAULT, 2014c:62). Daí a necessidade e a relevância de se realizarem em complemento uma análise crítica, que observa como o saber se assume como poder, e uma análise genealógica, que observa como o poder se assume como saber e discurso para o governo²⁰ dos outros.

1.5. A postura metodológica foucaultiana na educação

Fischer afirma que toda pesquisa na área educacional, por menor ou mais simples que seja, pode incorporar essas atitudes ou posturas metodológicas foucaultianas, com o intuito de exercitar um novo olhar sobre seu objeto (FISCHER, 2003:384). E a mesma autora prossegue,

¹⁹ Importante frisar que a menção à análise dos componentes do enunciado, resumida no parágrafo anterior, foi extraída dos escritos de Fischer (2001:202), embora tenham sido criados e sugeridos outros exemplos, em detrimento daqueles originalmente previstos pela intelectual.

²⁰ Segundo Foucault, governar é “estruturar o campo de ação eventual do outro”. Michel Foucault. Op. Cit., p. 133.

mostrando o “como” se fazer isso: através da descrição minuciosa dos discursos e das práticas menos visíveis e “aparentemente menos nobres” (FISCHER, 2003:378).

Ao se descrever em pormenores as práticas e as relações entre o discursivo e o não-discursivo, busca-se exercitar a crítica dos acontecimentos que passam despercebidos e ofuscados pela luz do presente. A exposição cuidadosa dos tais acontecimentos de entorno traz à tona discursos e práticas que fogem da lógica que naturaliza condutas e forma as concepções de verdade dentro das quais se encaixam os indivíduos e são, eles, governados.

Retomando-se os ensinamentos propagados por Fischer, é possível dizer que, uma vez descritos e confrontados os discursos e as práticas, chega-se ao que se chama de “saliências” ou “descontinuidades”. E a relevância de se perceberem essas tais saliências reside justamente no fato de que elas desvelam os diferentes modos de se pensar o sujeito dentro do quadro maior dos poderes que envolve a formação humana e o processo de ensino em si.

Refletir sobre esse quadro maior de poderes que envolve o processo de aprendizagem permite que sejam repensadas as práticas e os modos como o sujeito lida com a constituição de si e com aqueles que lhe(s) governa(m). Afinal, como ressalta Aquino, se Foucault defende o uso público e livre da razão humana, nada mais natural do que aceitar que esse exercício também ocorra na seara educacional, campo por excelência no qual se se depara com a lida e a constituição de si (AQUINO, 2014:97).

Pesquisar com Foucault é assumir a atitude metodológica de se manter num constante questionamento acerca das práticas educacionais que têm sido encarregadas de perenizar antropologias tomadas por universais, necessárias, naturais e obrigatórias. Estudar com o filósofo é privilegiar o objeto de estudo e saber que a postura investigativa do pesquisador deve adequar-se ao objeto, a fim de evidenciá-lo e fazê-lo emergir, dando-se inclusive espaço ao aparecimento do acaso. Pesquisar com Foucault significa proporcionar ao pesquisador um distanciamento crítico necessário para enxergar seu próprio tempo e os regimes de verdade que circulam pela educação na contemporaneidade (AQUINO, 2014:98). Pensar com ele é atuar enquanto intelectual específico, que realiza o exercício da crítica sobre uma área delimitada de conhecimento, diagnosticando o presente e atuando junto aos praticantes, para se abrirem caminhos de mudanças possíveis nas instituições, nas práticas e nas formas de se pensar o

ensino (MORAES, 2015:40). Pesquisar com Foucault é, antes e acima de tudo, uma postura poética e quase uma militância.

1.6. Compreendendo o sujeito pela análise do poder

Note-se que, para além das possíveis contribuições até aqui citadas sobre a postura metodológica foucaultiana, há uma outra particularidade bastante interessante, que precisa ser mencionada, advinda da inexecutabilidade teórica de se conferir um tratamento estanque às reflexões sobre o que são o sujeito, o poder e a verdade em Foucault.

Para o filósofo, sujeito, poder e verdade são três conceitos que se entrecruzam, para, juntos, produzirem ferramentas que permitem se estudar aquele que é alçado como o grande objeto de estudo de toda sua trajetória: o sujeito. E tal análise de objetivação-subjetivação é perpetrada de duas maneiras: a um, pela via de se tentar compreender como o sujeito torna-se um objeto de conhecimento de domínios externos; e, a dois, pela via de se tentar compreender como o sujeito torna-se um objeto de conhecimento para si próprio.

Dentro da primeira perspectiva, o estudo do poder apreende os procedimentos através dos quais, nas palavras do próprio Foucault, ocorrem as dominações que constituem um sujeito específico dentro de um determinado “campo de conhecimento” (FOUCAULT, 2016b:29-30). Para isso, o estudo do poder capta quais são os elementos de formação e acúmulo de saber num dado campo de conhecimento, bem como os “métodos”, as “técnicas de registro”, os “procedimentos de investigação e pesquisa” e os “aparelhos de verificação”²¹ componentes dessa engrenagem maior que faz funcionar as técnicas de dominação utilizadas pelos sujeitos produtores e divulgadores de saber.

De seu turno, dentro da segunda perspectiva, o estudo do sujeito visa a apreender os procedimentos pelos quais o sujeito “é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, de se estudar a história” das subjetividades (FOUCAULT, 2014d:230).

²¹ Todos os termos destacados entre aspas são usados por Foucault: Michel Foucault. *Em Defesa da Sociedade*, p.29.

Diante das dificuldades de se executarem pesquisas de campo sobre subjetivação²², decidiu-se aqui pela adaptação do “ponto de ataque” (FOUCAULT, 2014c:63) ao objeto: ao invés de se estudar o sujeito pela via da subjetivação²³, estuda-o pela via da objetivação e do poder. De toda forma, como lembra Foucault, aqui citado alguns parágrafos acima, os estudos sobre poder, sujeito e verdade são interligados e complementares e, no fundo, não deixam de sempre dizer respeito ao sujeito.

1.6.1. Jogos de poder

Em se tratando de poder, talvez um dos conceitos foucaultianos mais usados aqui seja o de “jogos do poder”. É graças à ideia dos jogos de poder que se consegue detectar a presença e atuação de diversas linhas de forças nesse lugar de potências que é o processo de aprendizagem.

As relações de poder são entendidas por Foucault como jogos estratégicos, em que a conduta de um indivíduo ou grupo busca controlar, induzir ou determinar a conduta de outro indivíduo ou grupo. Essas relações têm as características de serem móveis, instáveis e de estarem em constante transformação. Quando se encara o poder nesse sentido, assume-se que ele está presente em quase toda relação humana. Contudo, isso não significa que o poder é mal, ou que inexiste qualquer espaço para o exercício da liberdade. Se o poder existe numa relação, é porque sempre existe nela a possibilidade de resistência e de se exercer uma ou outra prática de liberação, ainda que esta prática seja algo extremo. O poder existe, porque existe liberdade. Sem liberdade não há poder.

É também importante ressaltar que, quando se fala em “jogo”, quer-se dizer que o poder pode assumir diversas formas com vistas a obter um determinado resultado. E é com base nessas relações estratégicas de exercício do poder de um indivíduo sobre a conduta de outro que

²² Uma das dificuldades de se estudar a subjetivação em si é que, para isso, a pesquisa tem de assumir, como premissa, os fatos de que o aluno passa pela construção de si em seu dia a dia escolar e de que esse processo é advindo de práticas pedagógicas. Mas o fato é que, pelos estudos observacionais que poderiam ser feitos, ainda que com uma imersão duradoura do pesquisador na escola, não se conseguiria verificar e atestar a efetivação desses processos. E por um motivo óbvio: este processo é da ordem interna do ser. Um observador, por mais que estivesse no campo e intervisse nele, jamais acessaria a experiência alheia de subjetivação.

²³ Entendo os processos de subjetivação como lugares de potência do ser e possibilidades de experiências que podem, ou não, acontecer na vida de um aluno. A compreensão dos processos de subjetivação como exercícios de liberação e espaços de potência, e não como fatos necessariamente ocorridos, respeita a opção pelo entendimento metodológico desta pesquisa, que busca estudar o sujeito pela via da objetivação.

Foucault pensa as técnicas de governo (FOUCAULT, 2014:b) e as várias formas de operação das ferramentas de controle populacional.

Em entrevista concedida à Revista Nacional de Filosofia, em 1984, Foucault passeia magistralmente pelos temas de jogos de poder e subjetivação, afirmando que o estudo de toda prática de autoformação do sujeito introduz necessariamente o tema da dominação. Ou seja: debruçar-se sobre o tema das práticas de si como maneiras de se transformar e se “atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2014b:259) acaba sendo uma tarefa que estuda também as estratégias de poder, dentre as quais se destacam aquelas das relações políticas e, no caso, da própria pedagogia:

“As relações de poder têm uma extensão consideravelmente grande nas relações humanas. Ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que, nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (Michel Foucault, *A Ética do Cuidado de Si Como Prática de Liberdade*, p.260).

Se funcionando unidas enquanto dispositivos²⁴ de dominação, a pedagogia e a política criam saberes, práticas e colecionam estratégias que direcionam e induzem individualidades. Todo sistema educacional, ao mesmo tempo em que é, por excelência, o lugar de acesso às informações buscadas pelo indivíduo, não deixa de ser uma ferramenta política “de manter ou de modificar a aproximação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014c: 41), ou de ser uma maneira de distribuição e apropriação do discurso “com seus poderes e saberes” (FOUCAULT, 2014c: 42).

Os documentos que integram o aparato legal do Estado; as políticas públicas educacionais; as OSC's, com suas publicações e promessas de inovação no ensino; todos esses dispositivos de poder, hoje operados para a gestão da população, envolvem-se, reforçam-se e se entrecruzam na forma de um jogo de poder que toma lugar na educação. Entender como funciona esse jogo é uma maneira de estudar o aluno que a educação brasileira se propõe a formar hoje.

²⁴ Embora Foucault não dê uma definição para o termo, seu uso recorrente em textos de biopoder e biopolítica faz entendê-lo como o conjunto de práticas, saberes, regras, instituições etc, que têm como ideal o governo do sujeito.

1.6.2. Biopolítica

Reconstrução da noção de liberdade individual. Mercado como lugar de verificação. Empresa como principal aspecto político neoliberal. Implementação de um sistema de tolerância de diferenças de práticas pelos indivíduos. Novas redistribuições de poder pelo surgimento da sociedade civil. A partir da união, das sobreposições e inclusive das contestações entre essas diversas racionalidades liberais é que Foucault explica o nascimento das bases para a implementação da biopolítica.

Diante da complexidade do conceito, mas especialmente para que se ressaltem alguns desses acontecimentos originalmente liberais cujos resquícios ainda hoje são vistos na educação, a construção do conceito da biopolítica é compartimentada e tratada abaixo em cada uma de suas principais características. Assim, os próximos parágrafos podem até se parecer com uma história do liberalismo, mas, na verdade, são responsáveis por reunir os principais enunciados que circulam pelas técnicas de gestão da biopolítica e que se relacionam com sua aplicação na governamentalidade contemporânea. Vejam-se.

A formação do liberalismo, no século XVIII, evidenciou uma nova relação entre a produção e a destruição da liberdade individual. Ao contrário do que genericamente se pensa, o liberalismo significou muito mais do que um regime de capitalismo puro que defendia práticas mercantis de tipo *laissez-faire*. Ele se delineou como uma nova arte de governar, trazendo consigo o princípio da segurança. Ao mesmo tempo em que prometia a proteção dos interesses coletivos sobre os individuais, assegurava a proteção dos interesses individuais sobre os coletivos, quando fosse necessário. Montou-se, para tanto, um gigantesco aparato de estratégias de segurança, capazes de deter perigos: o perigo que o trabalhador oferecia à empresa através dos direitos trabalhistas; o perigo que a empresa oferecia ao trabalhador através do abuso de seu corpo e seu tempo; o perigo que o Estado oferecia à propriedade privada através dos confiscos; o perigo que a ganância individual oferecia à coletividade etc. O liberalismo trouxe a ordem da proteção, com suas grandes redes normativas (FOUCAULT, 2004: 95).

Dentro desse imenso arcabouço de leis e regras de proteção, avolumou-se o discurso do medo como uma maneira de se garantir o reforço de condutas: se o sujeito agisse em desconformidade às regras de higiene, sexualidade, educação etc, seria considerado um indivíduo doente e afastado de seu convívio, a fim de ser submetido a algum tipo de tratamento.

Para Foucault, o estímulo ao medo do perigo é o “correlativo psicológico e cultural interno do liberalismo. Não há liberalismo sem a cultura do medo” (FOUCAULT, 2004:97).

Foi também no liberalismo que o mercado se assumiu como lugar de verificação, de produção de verdades e prescrição de condutas, separando os comportamentos desejados dos desviantes. Se, até o século XVIII, era o Estado, por meio de seu aparato jurídico, que fixava as boas formas e justas práticas que um governo deveria ter, a partir daí foi o mercado, através da economia política, que foi se tornando um lugar produtor de verdades e de julgamentos de boas práticas governamentais. Com isso, abandonou-se, em parte, a ligação judiciário-Estado, para se atrelarem ferrenhamente mercado-Estado. O mercado e a economia passaram a ser, além de juízes do que seria um bom governo, pilares legitimadores para a própria atividade de governo. Passou a ser o mercado, e não mais o Direito e o judiciário, que veio tendo a função de dizer as verdades relativamente às boas práticas governamentais (FOUCAULT, 2004:60-1).

Outro acontecimento do liberalismo destacado por Foucault foi o robustecimento da ideia da empresa como parte integrante do corpo social. Segundo ele, este acontecimento foi o que constituiu a grande questão política neoliberal e o que se confirmaria como o maior poder formador da sociedade do século XIX (FOUCAULT, 2004:193).

O liberalismo ainda trouxe mais uma característica interessante, relativamente à ação do Estado. Até sua emergência, o Estado atuava com um poder preponderantemente disciplinador e direto sobre o corpo e a vida do indivíduo, normalizando-o ou excluindo-o conforme a obediência a um sistema de regras. O liberalismo implementou um sistema das diferenças, dentro do qual passaram a ser toleradas as oscilações das práticas dos indivíduos. Para tanto, o Estado renunciou à implementação da ordem disciplina-normalização e adotou uma nova tecnologia de ação ambiental. As ações e alterações executadas pelo Estado passaram a acontecer sobre as “regras do jogo”, e não mais tanto sobre os “jogadores”. Com a atuação do Estado sobre um conjunto de sujeitos tomados enquanto população, garantiu-se a flexibilização das relações (sociais, políticas, econômicas), a possibilidade de o indivíduo atuar dentro de uma própria esfera de autonomia e, por fim, o controle dos “efeitos ambientais” desse conjunto populacional (FOUCAULT, 2004:324-5).

Foi ainda no liberalismo que a noção de “sociedade civil” se enraizou, como sendo uma herança do que o século XVIII chamou de “nação”. Segundo Foucault, a sociedade civil é uma

“tecnologia governamental” que nasceu enquanto interface da relação governo-governados estabelecida no liberalismo, para atuar como uma espécie de autolimitação às ações do governo. Tal autolimitação veio da própria natureza híbrida da sociedade civil, que seria o conjunto concreto dentro do qual o *homo aeconomicus* a povoaria (FOUCAULT, 2004:366-7). Apesar de pertencerem a um mesmo conjunto, Foucault, apoiando-se em Ferguson, aponta duas diferenças entre o que seriam os sujeitos econômicos e a sociedade civil: enquanto o sujeito econômico se moveria pelo egoísmo do lucro máximo, a sociedade civil teria “interesses desinteressados”, i.e., unir-se-ia pelo instinto, pela simpatia, benevolência, compaixão etc; e enquanto o sujeito econômico não fixaria laços locais e teria natureza humanitária, a sociedade civil se apresentaria como um conjunto limitado de indivíduos, que se uniriam espontaneamente pelo apeço a algum lugar, um grupo etc, tendo uma natureza comunitária. Outra característica da sociedade civil tem de ver com a formação de seu poder: o poder nasceria, nela, de forma espontânea, pelos laços que de fato acabariam ocorrendo entre indivíduos diferentes. De tais diferenças viriam as divisões de trabalho e os reconhecimentos de hierarquias. Foucault conclui sua reflexão sobre a sociedade civil, sugerindo haver uma redistribuição da divisão de poderes entre governo e governados provocada por ela: “há uma redistribuição ou uma espécie de recentramento/descentramento da razão governamental” (FOUCAULT, 2004:381).

Todos esses enunciados de origem liberal emergiram simultaneamente e como reforço à implementação da biopolítica: a empresa como conceito central e fundante das iniciativas de apoio ao empreendedorismo; a sociedade civil como relevante sujeito da governamentalidade atual; a flexibilização das normalizações pela implementação de um sistema das diferenças, sobre o qual tende a funcionarem os processos de subjetivação dos indivíduos; a presença do mercado como lugar de verificação; e o discurso do medo acompanhado pela implementação de ordens protetivas e de mitigação de riscos contra as incertezas advindas do convívio social. Pela união desses discursos, a biopolítica passou a ser entendida como a arte de governar que busca pensar e resolver problemas, a partir de análises de âmbitos macro e populacional (FOUCAULT, 2004:393).

É importante frisar que tem sido profícuo o esforço no sentido de se trazer à contemporaneidade algumas reflexões sobre a análise foucaultiana das racionalidades da biopolítica²⁵. Tem-se entendido que alguns dos acontecimentos apontados pelo filósofo como

²⁵ Uma dessas maiores contribuições vem de Giorgio Agamben, com sua obra *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua* (já publicado no Brasil).

elementos integrantes das estratégias de poder, ou, se se quiser, de biopoder, podem auxiliar na compreensão sobre as práticas e o funcionamento das tecnologias de gestão que fazem parte do quadro da educação atual.

Há um trecho em que Jorge Larrosa, na obra *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*, sugere a percepção da gestão governamental sobre a população de acordo com uma biopolítica executada na forma de governamentalidade democrática. Ao analisar o sistema educacional contemporâneo, afirma que foi ele capturado por uma política totalitária com vestes de amabilidade democrática e por um mercado com seus aparatos metódicos de propaganda. As crianças (e os jovens, poderíamos adicionar) são “sacrificados” em nome do “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade”. Esses quatro elementos, escritos em iniciais maiúsculas e assim tomados e erigidos pela sua grandeza e superioridade sobre outros valores, têm, de fato, infiltrado-se na forma de discursos que atravessam o aparato educacional (LARROSA, 2017:239).

Sílvio Gallo, em artigo publicado em 2017 e denominado *Biopolítica e Subjetividade*, sugere que o Brasil das últimas décadas também vive uma espécie de “governamentalidade democrática”, na qual o governo age sobre o indivíduo através do alçamento dele à condição de cidadão (GALLO, 2017:77). E é assim, com as vestes de um sujeito de direitos que goza de garantias constitucionais e de direitos humanos conferidos a ele por um regime democrático, que o governo opera o indivíduo através de políticas públicas pensadas para a gestão da população. Essa prática de governar pessoas mais do que territórios, segundo ele, concretiza-se também nas políticas públicas de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais, as políticas para educação de jovens no ensino médio e a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular são políticas públicas marcadas pela presença do biopoder, pois são pensadas como soluções de problemas ou respostas a demandas de uma população que se deseja gerir. A implementação delas governa a população, conduz suas condutas e dita seus campos de possíveis (GALLO, 2017:88).

Gallo diz, além disso, que o estudo do caminhar dessas políticas, além de traçar “nossa produção biopolítica” e evidenciar a maquinaria dessa governamentalidade democrática, toca em outro relevante tema: o da subjetivação. E questiona: uma vez que a biopolítica de hoje

produz “sujeitos de direitos”, como o indivíduo pode escapar desse assujeitamento, para experimentar novas subjetividades e outras formas de subjetivação (GALLO, 2017:89)? Aqui, a biopolítica traz à baila mais reflexões sobre o sujeito e a possibilidade de fuga desse poder.

1.7. Poder e resistência: fuga como condição ou efeito do poder?

Segundo Foucault, desde a Modernidade, o ocidente vem presenciando a convivência de dois modelos distintos – e até contraditórios – dentro de um só Estado: trata-se da implementação de uma complexa trama de estruturas políticas que fez emergir, simultaneamente, técnicas de individualização e procedimentos de totalização. Desde então, têm sido notados exercícios de poder e atitudes de resistência, pesos e contrapesos, movimentos e contramovimentos que transpareceram as lutas sociais contra as formas de dominação, exploração e submissão. Na contemporaneidade, as lutas que passaram a existir com maior frequência têm de ver com o estatuto do indivíduo. Se, por um lado, a sociedade atual afirma o direito à diferença e dá guarida à formação do ser humano enquanto indivíduo, por outro, essa mesma sociedade cinde o corpo social, isola os indivíduos em grupos e classifica-os conforme categorizações que atuam em suas esferas interna e externa. E essas lutas que hoje têm de ver com o estatuto do indivíduo não se opõem mais tanto a uma ou outra elite que separa o sujeito de sua produção, ou a uma ou outra instituição que domina o sujeito, mas ao chamado “governo da individualidade”, que separa o indivíduo dele mesmo. É o tal governo da individualidade que faz circular os regimes dos saberes e determina as relações de poder, operando através de dispositivos bem distintos voltados à imposição de certos tipos de individualizações. As individualizações são as formas como o Estado exerce poder sobre a vida cotidiana, impondo verdades que devem ser aceitas pelos indivíduos e pelos outros, para que assim se vejam, vejam e sejam vistos. Por meio desse processo estatal de individualização, acontecem duas formatações distintas que subjagam e submetem os homens e as mulheres, para se criarem sujeitos: o sujeito que se constrói submisso ao outro, seja pela via do poder ou da dependência; e o sujeito que existe pela sua própria identidade, que se constrói pelo autoconhecimento. Quando se dá a luta contra a imposição do governo da individualização, nada mais está-se a fazer do que resistir às diversas formas de subjetividade e submissão que o Estado tenta impor.

Para o filósofo, essas lutas contemporâneas contra o governo da individualização opõem-se não somente aos efeitos de poder ligados ao saber, à competência e à qualificação dos dispositivos que julgam e categorizam homens e mulheres, mas também ao próprio mistério

e às deformações que costumam acompanhar esses modelos mistificadores de representação impostos a todos. Hoje, resistir significa se opor à violência do Estado que ignora quem é cada um; lutar significa agir a partir da e pela questão do “quem somos nós” (FOUCAULT, 2014e:121-23).

No artigo *Biopolítica-Vírus e Educação-Governamentalidade e Escapar*, publicado em 2011, Gallo e Renata Lima Aspis admitem a possibilidade de o aluno promover uma fuga do aparato de biopoder que o atravessa na escola, para que acesse um espaço de experimentação e construção de outras e novas subjetividades:

“Escapar: criar novas formas de subjetividade, resistência: novas formas de aprender e ensinar, novas formas de escolar. Resgatar o fora, o imprevisível, o imponderável” (Sílvia Gallo; Renata Lima Aspis, *Biopolítica-Vírus e Educação-Governamentalidade e Escapar*, p.174).

Olhando-se mais detidamente, o que defendem Gallo e Aspis é a total compatibilidade e, mais, viabilidade de haver práticas de liberação e subjetivação dentro do biopoder (GALLO; ASPIS, 2011:175). Apesar de o aluno estar imerso numa instituição escolar e de ser atravessado por um sistema de ensino formado por um gigantesco aparato de regras e técnicas de controle, é possível resistir. Ambos lembram que o próprio Foucault afirma: “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual. (FOUCAULT, 1995, p. 248)”. O ato da oposição ao poder é assim entendido como uma condição do próprio poder. E o poder e a liberdade não estabelecem entre si uma relação de antagonismo, e sim de agonismo.

Como professor, então, dentro mesmo das políticas públicas que se lhes gerem, é possível abrir espaços à implementação de práticas de liberação em seu cotidiano pedagógico. Criar possibilidades, ajudar a resgatar e dobrar as forças que vêm de fora. Como aluno, é possível resistir à escola dominadora, ao se permitir viver experiências de transformação e construção de novas subjetividades. Aproveitar possibilidades, negar individualidades impostas e abrir-se ao imponderável. O ato da oposição ao poder é assim entendido como um efeito do próprio poder.

Pode-se, enfim, dizer que resistir é garantir que a escola e o aparato de gestão educacional não sufocem por completo as oportunidades de se proporem e de se viverem práticas de liberação na escola e na relação pedagógica. Fugir da dominação é recusar o que somos e o que querem que sejamos, para construirmos outros caminhos de subjetividades. Pular

para fora é atuar por movimentos pequenos e internos ao sistema educacional, sem que se precise “revolucionar de fora” (GALLO; ASPIS, 2011:176-7).

Resistir é, portanto, uma condição e um efeito do poder – e muito provavelmente sejam estas as maiores esperanças e as grandes premissas desta pesquisa.

1.8. Cartografia: mapas e pistas sobre uma postura de reversão metodológica

“Portanto, são os problemas que guiam a análise de Foucault. Suas regras de pesquisa são: ‘escolha do material em função dos dados de um problema; focalização da análise sobre os elementos suscetíveis de resolvê-lo; estabelecimento das relações que permitem essa solução’ (Foucault, 2003b, p.236)” (Letícia Maria Renault de Barros e Maria Elizabeth Barros de Barros, *O Problema da Análise em Pesquisa Cartográfica*, in *Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*, p.195).

A cartografia é uma linha de estudos relativamente recente que goza de influências foucaultianas e que visa a propor a realização de uma espécie de “geologia filosófico-política” (PASSOS, 2015:10). Essa postura metodológica é aqui adotada como uma importante ferramenta de apoio às análises sobre dispositivos, discursos e forças que atravessam o campo da formação das subjetividades na educação brasileira.

Segundo definição dos próprios pesquisadores e autores dos dois volumes da obra *Pistas do Método de Cartografia*, o método consiste não tanto em regras aplicáveis a um objeto de estudo estático, mas mais em uma experimentação do pensamento engendrada através de uma postura de implicação na própria pesquisa dinâmica que se executa. Ao invés de se falar em um método²⁶, fala-se em reversão dele²⁷; e, em vez de se falarem em regras, falam-se em pistas (PASSOS, 2015). Tal método tem especial valia para estudos de sistemas acêntricos.

²⁶ *Metá-hódos*: método entendido como caminho predeterminado por regras.

²⁷ *Hódos-metá*: postura de pesquisa que reverte a direção “caminho-resultado”, i.e., que prevê que o próprio objeto de estudo, se se tratar de um sistema acêntrico, determine o percurso e o acompanhamento de conexões diversas que forem surgindo no desenrolar de uma pesquisa.

Sistemas acêntricos são redes de conexões munidas de movimento, transformações e processos múltiplos através dos quais diversas linhas de forças cruzam-se e atuam simultaneamente. Por se tratar de um objeto complexo e móvel, seu estudo requer uma abordagem geográfica e transversal, capaz de captar movimentos concretos de forças instituintes de formas²⁸. Um típico exemplo desses sistemas acêntricos, que requerem essa abordagem diferenciada de estudo, são acontecimentos envolvendo questões de subjetividade.

Pois bem, exemplificativamente falando, os processos de subjetivação pelos quais passa um aluno que se transforma e se constrói na e apesar da escola são múltiplos e transpassados por jogos de forças: o grau de formação escolar dos pais; as leituras da escola e de entretenimento que faz; as individualidades constantes das políticas públicas; o nível socioeconômico com que convive; a natureza pública ou privada da escola que frequenta; os esportes e as atividades culturais que pratica; os programas de TV a que assiste; o contato próximo, ou não, com as tecnologias etc. Todas essas linhas significam algumas das diversas forças que atravessam a formação desse sujeito. Quando se afirma que a cartografia é um método adequado para se pesquisarem questões de subjetividade, quer-se dizer que ela permite ao pesquisador acompanhar com maior riqueza de detalhes essas muitas conexões estabelecidas nos processos – dinâmicos – de construção de si. Ela rastreia e mapeia com maior acuidade, concretude e objetividade essas múltiplas linhas de força que podem marcar os acontecimentos de subjetivação.

Frise-se que a cartografia também parte do que Foucault chama de “acontecimentalização”. Ela tenta captar as singularidades dos acontecimentos a partir da recusa da tomada do objeto como um dado, uma evidência, naturalização ou necessidade. Para a cartografia, todo e qualquer conhecimento “se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc”. E é pela exposição desses jogos que a cartografia permite o questionamento da objetividade, neutralidade e imparcialidade dos saberes a que se tem acesso ao se pesquisar²⁹.

²⁸ Ver, para isso, *Movimentos-Funções do Dispositivo na Prática da Cartografia*: Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, p.76-9.

²⁹ Ver, para isso, *A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção*: Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, p.17-31.

No caso, quando esta pesquisa de mestrado seleciona documentos publicados pelo governo como políticas públicas educacionais e acessa conteúdos produzidos por OSC's, ela quer mapear algumas das forças que podem atravessar as possibilidades de vivência de experiências transformadoras e construtoras de si pelos alunos e cartografar, ao menos parcialmente, a complexidade e dinamicidade dos movimentos que podem acontecer em meio às subjetividades sugeridas ou impostas pelas atuais políticas de gestão educacional.

É interessante notar como pesquisas como esta empreendem uma tarefa necessariamente abrangente e laboriosa. Abrangente, pois consideram como objeto um sistema extenso, difuso, acêntrico e atravessado por múltiplas forças (atuação das OSC's, diretivas do governo federal fixadas a partir de dados oficiais publicados por institutos de pesquisa, leis sobre ensino publicadas em meados do século passado, manuais influenciados por novas teorias pedagógicas ditas do "século XXI" etc). E laboriosa, porque seus objetos de estudo não são estáticos ou dados como passíveis de aplicação de um método. Formam um conjunto de conexões em rede.

Dentro desse contexto de trabalho, não é estranho que um pesquisador que realize uma cartografia não se afilie a uma postura de rigor cronológico, a um só tema de estudo, ou a algum autor específico. A cartografia permite que o pesquisador fuja de um caminhar pelos trajetos históricos, de uma análise desenvolvimentista sobre evoluções de teorias ou de um mergulho restritivo e vertical sobre um só objeto. O pesquisador caminha por saberes e oscila entre campos materiais diversos, justamente por lançar mão de uma postura metodológica que se propõe a acompanhar os movimentos dos sistemas acêntricos.

Portanto, se tais renúncias acontecem no presente caso, elas são feitas não por descuido ou alheamento. A riqueza da cartografia, apoiada nas ideias foucaultianas, vem justamente do fato de passar ao largo de discussões de cânones, propiciando a propositura de novas visões sobre o campo de pesquisa das subjetividades na educação.

CAPÍTULO 2. Mapeamento do aparato político-jurídico educacional brasileiro

O arcabouço político-jurídico do sistema de ensino é uma tecnologia de biopoder operada como mecanismo para gerir a população brasileira³⁰. Esta é a hipótese da qual partem as análises deste capítulo, que tenta fazer emergir quais dispositivos, forças e linhas discursivas existem nas políticas educacionais pensadas para direcionar as condutas dos jovens e que podem atravessar suas chances de viverem experiências de construção de subjetividades durante o processo de aprendizagem. Para tanto, descreve as subjetividades constantes da Constituição Federal (CF), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que têm o condão de guiar as formas de ser dos alunos. Ainda, traz à baila uma análise crítica sobre as iniciativas políticas das OSC's que, hoje, juntamente do Estado, propõem-se a operar políticas de subjetividades do alunado brasileiro, discutindo as ênfases das ações promovidas pelas Fundações Telefônica Vivo, Roberto Marinho, Lemann e Itaú Social e pelos Institutos Inspirare, Península e Ayrton Senna.

2.1. Ao invés do corpo da lei, a lei como dispositivo e corpo de política

Apesar de as normas do direito não significarem a única corporificação possível do poder e tampouco se (con)fundirem com ele, os enunciados jurídicos são largamente vistos dentro dessa lógica que os congrega inevitavelmente. Sabe-se que o direito é um instrumento complexo e apenas parcial de poder que, no ocidente, sempre acabou assimilado como sendo sua máscara. Mas o fato é que direito e poder estão longe de serem sinônimos, e o direito deve ser entendido como somente uma dentre todas as demais estratégias através das quais o poder se manifesta (FOUCAULT, 2015c:242-3).

Quando se analisam alguns dos documentos político-jurídicos da educação, não se tem o condão de se propor uma interpretação teleológica de um sistema normativo tomado como estrutura imóvel e acabada, mas sim de se oferecerem pistas e indicativos sobre como algumas forças governamentais atuam dentro de um complexo entrecruzamento de poder, que também envolve outros feixes de força dispostos em outros procedimentos dispersos. Olha-se, enfim, para a lei, para se estudar como a maquinaria governamental opera discursos sobre produção de subjetividades.

³⁰ Os referenciais teóricos desta hipótese partiram de: Michel Foucault, *Como se exerce o poder?* In: Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica, p.283-295.

2.1.1. As linhas de discurso no campo da formação escolar, de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular³¹

2.1.1.1. Constituição Federal

A ideia dos próximos parágrafos é a de fazer emergir a disciplina dos discursos sobre subjetividades pela via da formação escolar, através de um exercício crítico de devolução do caráter de acontecimento aos mencionados discursos (FOUCAULT, 2014c:54). Para tanto, é feito o mapeamento das formas de subjetividade que aparecem na Constituição Federal de 1988, bem como um caminhar por versões anteriores. Isso porque muitos dos discursos constantes da atual Carta ressoam enunciados que foram originalmente previstos no passado. O acesso ao arquivo do mais importante documento legal brasileiro revela a parte do contemporâneo que vivemos sem conseguir tocar e desnaturaliza o que hoje se nos apresenta como definitivo e imutável (AGAMBEN, 2009:62) na formação escolar dos jovens. A seguir, veja-se tal caminhar.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 prega que a educação brasileira deve estar voltada a três finalidades essenciais: pleno desenvolvimento da pessoa; qualificação para o trabalho; e preparo para o exercício da cidadania. Em seu art. 214, entre outras metas, reforça a ideia de uma educação voltada à promoção humanística e à formação para o trabalho³².

Na Constituição anterior, de 1967 e reformada em 1969, seu art. 168 pregava que a educação deveria ser guiada pelos princípios de liberdade e solidariedade humanas³³. Esses

³¹ Optou-se por tratar tais documentos dentro de um mesmo tópico, pois se percebeu que o desenrolar temporal de cada um deles reverberou e retomou discursos já encontrados em seus precedentes. Ademais, é importante ressaltar que o primeiro documento que dispôs sobre o ensino no Brasil, a Lei de 15 de Outubro de 1827, não foi exposto aqui, por não tratar sobre princípios genéricos de ensino. Ele apenas tratou da alfabetização e previu o ensino de algumas técnicas matemáticas: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. O PNE também não foi apresentado, por não trazer, em seu texto, trechos significativos sobre as linhas de discurso aqui traçadas.

³² Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

³³ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm

mesmos princípios, inclusive em um dispositivo bastante parecido, já apareciam no art. 166 da Constituição de 1946³⁴.

Por sua vez, a Constituição de 1937 trazia dispositivos que, apesar de tratarem da educação de crianças e jovens, não lhes fixava finalidades genéricas que abarcavam todos os níveis de ensino³⁵. As finalidades, quando previstas, direcionavam-se a grupos particulares da população, tais como aos jovens ou “menos favorecidos”. Em seu art. 129, por exemplo, pregava que o ensino pré-vocacional, destinado aos cidadãos “desfavorecidos”, era o primeiro dever do Estado. O art. 131 previa a presença do ensino de três diretrizes obrigatórias às escolas “primárias, normais e secundárias”: educação física; ensino cívico; e trabalhos manuais. Determinava finalmente, em seu art. 132, que o Estado criaria instituições ou daria auxílio às associações fundadas pela sociedade civil, a fim de organizar períodos de trabalho anual em campos e oficinas voltados aos jovens que deveriam ter promovidos seu “adestramento físico” e sua “disciplina moral”, necessários ao cumprimento de seus deveres para com a “economia” e a “defesa da Nação”.

De seu turno, a Constituição de 1934 pregou como finalidades da educação o desenvolvimento moral do aluno, o preparo para atuar em prol da economia da Nação e o desenvolvimento da consciência da solidariedade humana³⁶.

Já a Constituição de 1891³⁷ não especificou as finalidades da educação escolar. Na verdade, previu alguns poucos dispositivos que trataram da competência para legislar sobre temas educacionais e que mencionaram o dever do Estado no tocante à criação de escolas de ensinos secundário e superior. Note-se que tal postura significou um avanço em relação à Constituição de 1824, que sequer mencionou os termos “ensino” e “educação”³⁸.

³⁴ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm

³⁵ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

³⁶ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm

³⁷ Ver, para isso, art.35, 3º: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm

³⁸ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Após dez anos de publicação da Carta, foi publicado um ato adicional que delegou a organização do ensino às províncias do Império. Ver §2º do art. 10: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm

Vê-se que as três finalidades da educação atualmente em vigor tiveram seus presságios, em parte, na Constituição de 1937, mas, principalmente, na Constituição de 1934. Foi a Constituição de 1934 que originalmente fez menção a tais objetivos que, mais de cinquenta anos depois, acabaram reevocados.

Se for traçada uma linha de recorrência enunciativa, são encontradas referências entre os discursos contemporâneo e aquele que estava em voga há 90 anos: enquanto as Cartas da década 1930 defendiam uma educação moral voltada ao indivíduo e à sua relação consigo e com o mundo, o discurso reevocado no final do Século XX parte da ideia de uma educação integral pautada pela necessidade de fazer frente às necessidades do sujeito relativas ao autoconhecimento e ao desenvolvimento de determinadas competências que o habilitem a transitar com destreza pelas circunstâncias de um novo século. A despeito das diferenças terminológicas, é indubitável que alguns elementos daquela “educação moral” ainda estejam presentes na ideia mais recente de “pleno desenvolvimento da pessoa”. Pelo contexto de emprego dos termos na Constituição de 1934, pode-se perceber que a educação moral a que se fez referência também dizia respeito àquelas regras de conduta que deveriam guiar a participação do indivíduo na coletividade. Esse sentido pode ser percebido na alínea *f* do art. 138³⁹. Já a Constituição de 1937 falava abertamente num ensino guiado conforme as “capacidades” e “aptidões”. Assim, quando se se defende que a educação de um aluno deva se voltar ao ensino de “competências” e “habilidades”, tal qual se vê notoriamente nos discursos educacionais de hoje⁴⁰, não se verifica grande distância de significado em relação à defesa de uma educação voltada ao ensino de determinadas regras de conduta que facilitem ou adequem a vida do sujeito à coletividade à sua volta.

A formação do aluno para o trabalho foi um acontecimento que também deitou raízes na década de 1930. As Constituições de 1934 e 1937 fizeram-lhe menção explícita. Depois disso, seguiram-se cerca de quatro décadas dentro das quais houve oscilações entre regimes pretensamente democráticos e claramente ditatoriais. A Constituição de 1946 preferiu não mencionar o preparo do aluno para o trabalho ao fazer ecoar enunciados mais genéricos e de cunho libertário: apenas mencionou que a formação escolar formaria o sujeito conforme os

³⁹ Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

[...]

f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;

⁴⁰ Tal questão é mais esclarecida no decorrer deste capítulo.

princípios da liberdade e solidariedade. O fato interessante é que a Constituição seguinte, de 1967 (69), em vigor no e para a implantação de um regime restritivo de direitos, praticamente copiou os artigos da anterior. Contudo, embora uma formação libertária estivesse sendo garantida constitucionalmente e aos olhos do mundo, o exercício efetivo desses direitos esbarrava em acontecimentos que tinham o condão de limitar as possibilidades existenciais dos alunos. Era notória a realização de práticas governamentais que vasculhavam suas vidas, para lhes impor desde um controle na liberdade de expressão até vigilâncias de conteúdos estudados e em suas convicções políticas. Neste caso específico, o discurso que aparecia constitucionalmente servia como mera fachada para encobrir e dissimular as atrocidades de um regime ditatorial, e a formação pautada pelas ordens da liberdade e solidariedade eram simulacros de uma formação conduzida sob uma ordem extremamente restritiva, que nada mais fazia, na prática, do que continuar replicando aqueles enunciados educacionais surgidos trinta anos antes, porém com um abafamento dos direitos individuais que queriam garantir ao aluno espaços de liberdade para se auto constituir. É interessante ver que os enunciados sobre uma educação voltada para o trabalho voltaram a surgir na Constituição de 1988, já num período de redemocratização marcado por tentativas reiteradas de realização de reformas econômicas e aumento das garantias trabalhistas.

Por sua vez, a formação do alunado para a cidadania prevista na Constituição de 1988 seguiu um caminho enunciativo parecido com o da formação para o trabalho. Também apareceu nas Constituições da década de 1930, eclipsou-se por quatro décadas e voltou a reaparecer na década de 1980, porém com nova roupagem. No início do século passado, os enunciados de uma formação para a cidadania apareciam sob as formas de “ensino cívico”, “solidariedade” e deveres que o aluno teria para com o cuidado de sua pátria e a economia da nação. A emergência desse discurso aconteceu no campo educacional justamente na década em que os direitos políticos, sempre associados a enunciados de exercício da cidadania, ganharam especial visualização no Brasil. Em 1931, por exemplo, foi publicado um Decreto tornando facultativo o ensino religioso no Brasil⁴¹. Logo em seguida, acompanhando um movimento sufragista mundial que lutava pelo direito de voto de toda a população, o Brasil passou a admitir o direito universal ao voto pelo Decreto nº 21.076, publicado em 1932⁴², dois anos antes de a

⁴¹ Ver: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁴² Ver, para isso: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>

Constituição Federal ser promulgada. Já na década de 1980, em que os enunciados sobre cidadania reapareceram na educação, foram eles atravessados por enunciados de redemocratização, porém sob o mote mais atual que previa que o indivíduo deveria ser, também, um bom cidadão. Note-se que as menções, os retornos e as reelaborações das diferentes versões de enunciados sobre a formação escolar voltada para o exercício da cidadania aconteceram sempre em planos e momentos de rediscussão do regime democrático. Nesses movimentos históricos, não é de se estranhar que a menção a uma formação voltada às mencionadas práticas não tenha emergido com força dentro dos períodos em que os regimes ditatoriais operaram, com mais eficácia, suas ferramentas de gestão populacional. Daí se verem replicados, sem qualquer adição ou inovação, os enunciados da “solidariedade” nas Constituições de 1946 e 1967 (69).

Uma trajetória enunciativa um pouco diferente é vista nas LDB’s.

2.1.1.2. LDB⁴³

Muitos já foram os autores e pesquisadores que elaboraram análises às LDB’s brasileiras. Questões envolvendo o acesso universal a uma educação pública e obrigatória de qualidade (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005), estudos sobre a concepção da educação a partir de uma visão ampliada (CAPRIOGLIO et al, 2000), a abordagem da necessidade de um ensino profissionalizante integrado ao currículo da educação básica (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012), a noção da escola pensada para além de seus muros num contexto democrático (SINGER, 2018) e análises sobre a influência internacional na elaboração da atual LDB, especialmente no tocante às diretrizes vindas do Banco Mundial (ALTMANN, 2002), foram temas já bastante explorados. Foi inclusive estudada a participação ativa de autores consagrados, como Florestan Fernandes (SAVIANI, 1996) e Darcy Ribeiro (DEMO, 1997), na elaboração da LDB em vigor e na concretização efetiva de melhorias no ensino público brasileiro. Esta pesquisa dialoga transversalmente com tais análises, porém conferindo especial atenção à trajetória enunciativa das finalidades da educação brasileira constantes de tais documentos. Acompanhe-se.

⁴³ Alterada pela Lei Federal nº 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

A primeira LDB brasileira foi sancionada pelo então presidente da República João Goulart, ainda sob os auspícios da Constituição de 1946: tratou-se da Lei Federal nº 4.024/1961⁴⁴. Em seu art. 1º, fixou como princípios da educação a liberdade e a solidariedade humanas, replicando parcialmente o art. 166 da mencionada Constituição. Dentre as finalidades genéricas que previu nas alíneas do art. 1º, podem ser destacadas as menções ao “desenvolvimento integral da personalidade humana”, o respeito às “liberdades fundamentais do homem” e “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Uma menção específica constante do inciso III do art. 38 previu como finalidade do ensino médio a educação voltada às formações moral e cívica.

Dez anos depois, foi sancionada a segunda LDB: a Lei Federal nº 5.692/1971⁴⁵. Ao invés de essa LDB replicar e modificar apenas alguns pontos específicos da LDB anterior, adaptando-se à Constituição que a regia à época (Constituição de 1967, reformada em 1969), ela pareceu reevocar as finalidades previstas na Constituição de 1934 (educação moral, econômica e voltada à solidariedade), embora em outra terminologia: “autorrealização”, “educação para o trabalho” e preparação “para o exercício da cidadania”.

De seu turno, em seu art. 2º, a LDB de 1996⁴⁶ trouxe as finalidades a que a educação brasileira deveria se ater. Ela assimilou de forma idêntica um enunciado que apareceu originalmente na Constituição de 1946 e que foi também replicado na LDB de 1961⁴⁷: “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Ao lado desses termos que denominou por “princípios”, posicionou outros termos que denominou de “finalidade”: “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essas mesmas finalidades vieram reforçadas no art. 35 da Lei⁴⁸, sendo que

⁴⁴ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

⁴⁵ Ver, para isso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

⁴⁶ Lei Federal nº http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

⁴⁷ Lei Federal nº http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm

⁴⁸ A LDB de 1961 traz um capítulo para tratar do ensino médio, porém não menciona finalidades específicas nele. A LDB de 1971 não abre um capítulo tratando especificamente do ensino médio. Ver, sobre a LDB de 1971: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

tais termos, por sua vez, repetem quase *ipsis litteris* o constante do art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Uma análise *prima facie* parece revelar saltos e discontinuidades, idas e vindas discursivas nos dispositivos legais que tratam das finalidades da educação nacional; algo como que desorganizado e desvinculado dos demais documentos legais. Todavia, uma análise mais detida revela que os enunciados encontrados na LDB atual reevocam aqueles enunciados da LDB de 1961, que, por sua vez, reevocaram o enunciado surgido originalmente na Constituição de 1934. Essa análise permite que se conclua pelo seguinte: ao final e ao cabo, a legislação federal também trabalhou quase sempre sobre o tripé cidadania – trabalho – moral surgido na Constituição de 1934 e retomado na Constituição de 1988 sob uma roupagem democrática.

Ressalte-se, contudo, que uma característica interessante das LDB's diz respeito ao fato de elas terem caminhado de forma apartada em relação específica à constituição que as regia na época de suas publicações: elas seguiram e replicaram mandamentos constitucionais, mas ora retrocedendo a enunciados constitucionais anteriores e ora dando saltos para propor novos enunciados que sequer eram abraçados pela constituição vigente. Com isso, a LDB ressoou o fluxo de forças que atravessou o campo da educação, mas não na exata medida temporal encontrada nas Cartas regentes. Houve nelas um movimento de continuidades enunciativas, que aconteceu graças aos cruzamentos de enunciados típicos de períodos democráticos com aqueles originados em décadas que experimentaram regimes restritivos de direitos.

Concretiza essa análise a exposição dos seguintes termos encontrados em enunciados das LDB's, que foram cruzados com os enunciados constitucionais: (i) termos usados na primeira LDB: “liberdade fundamental do homem”; “desenvolvimento integral da personalidade humana”; “participação do homem na obra do bem comum”; “preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos”; e “orientação vocacional”⁴⁹; (ii) termos usados na segunda LDB: “autorrealização”; “qualificação para o trabalho”; “preparo para o exercício consciente da cidadania”⁵⁰; (iii) termos usados na terceira LDB: “pleno desenvolvimento do educando”; liberdade e solidariedade humanas⁵¹; “preparo

⁴⁹ Tais enunciados não aparecem na Constituição de 1946, que era a que vigorava à época.

⁵⁰ Tais enunciados não aparecem na Constituição de 1967(69), que era a que vigorava à época.

⁵¹ A formação pela liberdade e pela solidariedade foram princípios originalmente previstos na Constituição de 1946 e replicados pela de 1967(69).

para o exercício da cidadania”; “qualificação para o trabalho”; “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”; “aprimoramento do educando como pessoa humana⁵², incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; (iv) termos usados na Constituição de 1934: “fatores da vida moral e econômica do país”; “desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”; e (v) termos usados na Constituição de 1988: “pleno desenvolvimento da pessoa”; “preparo para o exercício da cidadania”; “qualificação para o trabalho”. Portanto, as LDB’s não eclipsaram, em momento algum depois de suas criações, o tripé da formação em vigor atualmente.

É interessante mencionar que, quando a LDB atual fala especificamente da necessidade de se promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, no inciso III do art.35, ela se preocupa em fazer menções específicas à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao estímulo ao pensamento crítico. A educação do aluno precisaria, assim, passar necessariamente pelos campos da ética e da liberdade. Se a LDB não deixa claro o que entende por ética, ela ao menos oferece algumas pistas sobre o que entende por liberdade, e isso teria de ver com os desenvolvimentos da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Pensar a liberdade enquanto autonomia intelectual é admitir a possibilidade de que o aluno pode adquirir o domínio de si sobre si e de construir uma inteligência que não obedeça a mais ninguém, senão a si próprio. E essa aquisição do domínio de si sobre si não é algo que se restringe ao ambiente escolar, ou ao período de vida dedicado pelo aluno à aprendizagem escolar, mas, muito mais do que isso, trata-se de um exercício a ser executado por toda a vida do sujeito. Se este trecho fosse analisado isoladamente, talvez seria possível se chegar à conclusão de que o tal “aprimoramento da pessoa humana”, pregado pela Constituição de 1988

⁵² Diante do uso reiterado e já estabelecido da expressão “pessoa humana”, seria importante se fazerem algumas anotações, até para se conferir maior acuidade ao entendimento do termo e afastar a ideia de que ela implicaria pleonasmos. No caso específico citado acima, a opção legislativa pela expressão “pessoa humana” ressoa o histórico dos conceitos de “pessoa”, “ser humano”, “indivíduo” e “homem” encontrado na seara científica dos Direitos Humanos. Podem-se resumir basicamente em duas as explicações segundo as quais “pessoa humana” não deveria ser caracterizada como um pleonasmos. Conforme uma explicação notória e mais pragmática e moderna, seria cabível se falar em “pessoa humana”, pois existiria no Direito a pessoa que, em contraposição, não seria humana, mas jurídica. Por sua vez, segundo a tese de Fábio Konder Comparatto disposta na consagrada obra *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*, a expressão “pessoa humana” não seria mero pleonasmos, especialmente quando considerada a partir da óptica religiosa. Segundo o jusfilósofo, a distinção em torno do termo “pessoa humana” teria nascido após o concílio ecumênico de 325, reunido em Niceia (atual Turquia). À ocasião, discutiu-se a natureza divina de Jesus Cristo e defendeu-se, apoiando-se em conceitos estoicos (*hypóstasis* e *prósopon*), que a pessoa de Jesus apresentaria uma dupla natureza, humana e divina, porém apostas numa só e única pessoa. Com a herança católica, passou-se então a distinguir “pessoa humana” de “pessoa divina”. Ver, para isso: Fábio Konder Comparatto, *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*, p.31.

e reiterado pela LDB, estivesse fielmente apregoando as garantias de um ensino escolar baseado nas práticas de liberação do sujeito e que lhe possibilitaria experimentar um processo de subjetivação. Acontece que o tal trecho acaba mitigado por outro dispositivo constante da mesma lei.

Destaca-se aqui o inciso II do mesmo art. 35 da LDB de 1996, que alça como um dos objetivos da educação de ensino médio o preparo do aluno para exercer a competência da “flexibilidade”. Segundo o que a LDB sugere, para que o aluno possa adaptar-se às novas condições de plasticidade do mercado de trabalho do Século XXI e suas constantes exigências de aperfeiçoamento e atualização profissionais, desenvolver as habilidades da adaptabilidade e da versatilidade pode significar o fator determinante que ditará se o sujeito estará incluído ou excluído economicamente.

Neste ponto, é importante que seja ressaltada uma questão. O saber que se criou ao redor da dita competência da flexibilidade está tão arraigado nos discursos do mercado de trabalho, que acabaram postos sob os holofotes de uma LDB, i.e., do mais importante documento infraconstitucional da educação brasileira. Esses enunciados funcionam com um entorno de outros enunciados, sobre adaptabilidade, plasticidade, versatilidade e resiliência, que se entrecruzam e reforçam sua emergência. Expressões como “a sobrevivência está na flexibilidade”⁵³, “flexibilidade de mente em momentos difíceis”⁵⁴, “adaptabilidade ao contexto econômico”⁵⁵ e “resiliência: competência essencial no ambiente organizacional”⁵⁶ são tão comuns na rotina corporativa, que reverberam seus efeitos pelos discursos da imprensa e fazem com que ocorra uma assimilação dessa lógica corporativa pela educação⁵⁷.

⁵³ Ver, para isso: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/10/18/interna_diversao_arte,553570/sobrevivencia-esta-na-flexibilidade-diz-especialista-sobre-mudanca.shtml

⁵⁴ Ver, para isso: <https://g1.globo.com/economia/noticia/chefe-do-fed-precisa-de-flexibilidade-de-mente-em-momentos-dificeis-diz-fischer.ghtml>

⁵⁵ Ver, para isso: <http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/profissional-do-futuro-sera-empresendedor/>

⁵⁶ Ver, para isso: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/dicas-emprego/resiliencia-competencia-essencial-no-ambiente-organizacional>

⁵⁷ O capítulo seguinte trabalha mais detidamente as identidades que a formação escolar contemporânea tenta impor. Fala-se inclusive sobre alguns aspectos da subjetividade integral, que reúne uma série de comportamentos sugeridos como ideais. Os comportamentos flexíveis entram nesse contexto de subjetivação.

As diretrizes políticas educacionais replicam esses motes, que acabam se tornando mandamentos obrigatórios a serem seguidos pelos alunos que quiserem ter espaço no futuro mercado de trabalho. Trata-se de uma fôrma que busca fabricar cada sujeito, de acordo com as características comportamentais que melhor se adaptam e que melhor servem e são úteis ao mercado. No jogo corporativo, ou o sujeito se comporta enquanto funcionário flexível, versátil e resiliente, ou é automaticamente descartado e substituído por outro que atenda a essas exigências.

Moraes detecta essa linha de formação escolar na sociedade contemporânea e afirma que esta, como sociedade de controle que é, estaria produzindo alunos flexíveis, e não mais “alunos dóceis”, produzidos, antes, pelas sociedades modernas, pautadas na lógica de um poder disciplinar atuante sobre o corpo do aluno⁵⁸.

Quando a máquina pública absorve esses mandamentos, a posição governamental de construir um sujeito deixa de agir exclusivamente dentro da perspectiva mercadológica, que opera pela seleção ou exclusão do jovem, para também poder atuar sob uma perspectiva de prescrição de condutas propriamente ditas. Com isso, se se vê nesse dispositivo da LDB uma previsão sobre o tema da subjetividade, essa posição nada tem de ver com a garantia de se assegurar ao aluno o exercício pleno de sua liberdade, para construir-se enquanto sujeito que luta pela criação de seu próprio estilo existencial. Pelo contrário, a individualidade que esse artigo da LDB sugere está muito mais próxima de uma ideia de assujeitamento do que de um processo de subjetivação⁵⁹. Ou pode ser entendida, no máximo, como um dispositivo governamental que funda uma política pública educacional prescritora de subjetividades econômicas. De toda forma, não se trata de uma política pública que discute exclusivamente a importância de um espaço para o exercício de práticas de liberação por parte de alunos e professores. Trata-se de uma força que perpassa o aluno, com o potencial de isolá-lo num campo político de neutralidades, afastando-o de conflitos, questionamentos e dissensos.

⁵⁸ A noção de uma subjetividade flexível foi aplicada por Moraes em sua dissertação, para se referir ao novo “modelo” de sujeito flexível produzido pelas sociedades de controle, como a contemporânea. Segundo ele, as escolas estariam produzindo “alunos flexíveis”, e não mais “alunos dóceis” (MORAES, 2008:132).

⁵⁹ As definições dos conceitos de assujeitamento e processo de subjetivação estão dispostas no capítulo 1.

A ideia da LDB como uma política pública prescritora de subjetividades foi defendida por Gallo, ao afirmar que ela integra o aparato do que chama de “educação maior”⁶⁰. Essa educação é aquela das políticas públicas criadas em gabinetes e expressas em documentos; macropolíticas de ensino que fixam diretrizes, ditam bases e dizem “o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2002:173-4). Elas se constroem, para funcionarem como “máquinas de subjetivação”. Em outro trabalho, o mesmo autor examinou a LDB de 1996 e concluiu pelas ações do governo, no sentido de formatarem alunos, a partir de estratégias discursivas veiculadas em torno da ideia da democracia (GALLO, 2017:77).

Portanto, quando se juntam as análises feitas acima, vê-se claramente que a LDB carrega o tripé tradicional da formação do jovem brasileiro (preparo para o trabalho, exercício da cidadania e pleno desenvolvimento do educando), tentando impor-lhe essas propostas de subjetividades.

2.1.1.3. PCN⁶¹

Este tópico concentra-se na análise do PCN para o Ensino Médio, por ser um documento que unifica e dá prosseguimento aos enunciados dispostos nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental. Publicado na primeira versão em 2000, elege como objetivos, primeiramente, sintetizar os princípios que devem reger a formação escolar e, em segundo lugar, amparar a atividade docente na busca por novas metodologias e abordagens de ensino.

O PCN situa o campo de produção dos princípios que o regem a partir do traçado de sua versão sobre o que seria a sociedade contemporânea: uma sociedade moldada pela globalização e revolução tecnológica, na qual se criariam “novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva”. Essa sociedade, pautada por constantes e aceleradas transformações nos meios de produção, exigiria dos sujeitos grande versatilidade, para acompanhá-las e operá-las. A perspectiva da construção de uma aprendizagem permanente e continuada ganha relevância e visibilidade, especialmente porque

⁶⁰ O contraponto da educação maior seria a educação menor, que aconteceria não necessariamente no ato do ensino, mas no da aprendizagem. Se o ato do ensino pode ser controlado pelo governo, o mesmo não acontece quanto à aprendizagem, que depende precipuamente do indivíduo a quem o saber acessa (GALLO, 2002).

⁶¹ Os documentos do PCN+, de 2002, e das OCEM, de 2006, seguiram nas mesmas linhas enunciativas do PCN aqui analisado. Para evitar prolixidade, suas análises, apesar de feitas, não foram aqui explicitadas. Para ler sobre ambos, acessar: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf; e, ainda: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

as ações do indivíduo e o desenvolvimento dos processos sociais se conectam e se fundem de uma forma nunca antes vista: o avanço da ciência e as criações da tecnologia, por ganharem volume e velocidade, passam a depender enormemente da existência de um corpo social capaz de atender suas necessidades cada vez mais complexas e exigentes de raciocínios sistêmicos (BRASIL, 2000:13).

Os novos padrões estéticos da sociedade tecnológica, marcados pela sensibilidade, invenção e criatividade, preponderam sobre as regras estéticas da sociedade industrial, que se construiu sobre pilares de padronização, repetição e hegemonização. A estrutura e a imobilidade cedem espaço à leveza, sutileza, delicadeza e ao movimento. A trajetória da informação que caminha pelo ar e dentro dos microcircuitos dos computadores sobrepõe-se às matérias-primas brutas e às forças físicas e mecânicas. Dentro dessa estética da sensibilidade, abre-se espaço para o lúdico e o tempo livre dentro mesmo do trabalho, que se reformula em sua concepção mais íntima, para produzir novidades e belezas. A pedagogia dessa estética trabalha com a arte, as cores, os sons, as diversidades e riquezas do Brasil, sem abandonar o equilíbrio que a responsabilidade e os deveres da cidadania e da globalização impõem ao aluno. A nova estética valoriza a qualidade e busca a perfeição dos processos. Os processos mal feitos, o ensino de má qualidade, as faltas morais e as falhas nas políticas públicas são, nesse contexto, atos antidemocráticos e antiéticos, feiuras e agressões à sensibilidade do indivíduo. O PCN afirma que a estética da sensibilidade é um princípio inspirador para a reforma curricular e, também, uma maneira de se praticar a gestão escolar (BRASIL, 2000:62-3):

“Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca”.

Dessa sociedade da leveza e do movimento, em que a formação do indivíduo e a formação do corpo social se unem e coincidem num novo paradigma, emana a compreensão de que as competências desejadas para o indivíduo se aproximam daquelas requeridas nos processos produtivos. Numa postura otimista, o PCN afirma que a contemporaneidade representa uma oportunidade inédita na história da humanidade, pois, pela primeira vez, é

possível se associarem e alinharem, sem quebras ou rupturas, as construções do sujeito e da sociedade. Afinal, a sociedade tecnológica exige que se igualem o que é ser indivíduo e o que é ser cidadão (BRASIL, 2000:15-6).

Como essa ordem põe à prova os mecanismos vigentes de transmissão dos saberes e questiona a validade e relevância dos currículos (BRASIL, 2000:16), a finalidade da formação escolar precisa ser alterada e adequada às novas demandas da tecnologia. Precisam ser construídos sujeitos que compatibilizem e harmonizem, na unidade de sua formação, competências exigidas para o exercício da cidadania e competências para um mercado de trabalho versátil e marcado por inovações (BRASIL, 2000:11).

O PCN ainda replica alguns dos enunciados constantes do relatório da UNESCO⁶² sobre a educação no século XXI, “Um Tesouro a Descobrir”, publicado originalmente em 1996 e oficialmente traduzido para a língua portuguesa em 2010, para defender que a educação é o caminho que leva a um desenvolvimento mais autêntico e harmonioso, capaz de fazer recuar os problemas sociais, as ações opressoras e as guerras (BRASIL, 2000:13). Com base na ressignificação do que é o trabalho e na ressignificação do que é o sujeito dentro dessa nova concepção social, o PCN propõe a divisão do currículo em torno de três grandes áreas do saber, que contemplariam os três domínios da ação humana: a esfera das relações políticas; a esfera das relações do trabalho; e a esfera da construção identitária ou subjetiva (BRASIL, 2000:15): (i) aprender a viver; (ii) aprender a fazer; e (iii) aprender a ser.

No tocante ao domínio das relações do trabalho (do “aprender a fazer”), a formação escolar daria conta de estimular o surgimento e o treino de aptidões que viabilizem o enfrentamento de situações novas e a resolução de problemas. Para estimular tais competências, o PCN sugere, replicando os enunciados da UNESCO, oferecer aos alunos vivências na ciência e tecnologia. Para exercitar o domínio político do “aprender a viver”, incentivar-se-iam a realização de projetos, o estímulo à percepção de interdependência e a aplicação de técnicas de gestão de conflitos. E, para ensinar o “aprender a ser”, ele propõe a aplicação de estímulos para

⁶² Sobre o enunciado das competências e dos três pilares da educação: aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, ver p.31 do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

a elaboração de pensamentos críticos e juízos de valor, o poder de tomar decisões sobre si e para si, a liberdade de pensamento, o discernimento e a imaginação (BRASIL, 2000:15-6).

Tem-se, assim, que o sujeito formado para existir nessa sociedade não deve se preocupar em acomodar conhecimentos dentro de si. Ele precisa, antes, conseguir produzi-los e operá-los, para se adaptar a um campo de incertezas. A formação escolar que vai formar esse sujeito renuncia à ideia tradicional de pautar-se pelo acúmulo e pela transmissão de conhecimentos, para passar a movimentar-se dentro da lógica e das regras que regem a produção dos saberes. Migra-se da ordem da transmissão de conhecimento para a ordem da produção do pensamento⁶³: aprimorar o aluno como pessoa humana, incentivando-o a ter autonomia intelectual e pensamento crítico; treiná-lo nas competências que o permitam acompanhar o mundo do trabalho; e inculcar-lhe habilidades que o façam viver segundo as regras de um contínuo e vitalício aprendizado. Para se formarem esses sujeitos generalistas e bem preparados, sugere-se a implantação de currículos que orbitem em torno de enunciados sobre competências (BRASIL, 2000:10).

E o PCN diz quais seriam essas competências: a possibilidade de contato com os saberes científicos; a preparação para operar os métodos científicos; o treino para utilizar as tecnologias; o estímulo à criação de ideias, técnicas, produtos, saberes, processos; o incentivo aos exercícios críticos e analíticos (BRASIL, 2000:12). Ele também fala das competências de abstração, pensamento sistêmico, criatividade, curiosidade, raciocínios complexos para resolução de problemas, do pensamento divergente, das capacidades para trabalhar em equipe e aceitar críticas, da ousadia, comunicação e proatividade. E conclui: “são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático” (BRASIL, 2000:11-2).

Os enunciados do PCN revelam que as regras de funcionamento dessa sociedade posicionam o valor do indivíduo no produto que ele é capaz de fabricar no mundo do trabalho e nas ações que ele pode executar no campo da governamentalidade democrática. O sujeito não é um sujeito para si, que se molda, recusa-se e reconstrói-se conforme suas próprias escolhas de possibilidades existenciais; ele é sempre um “sujeito em situação”, um cidadão e trabalhador,

⁶³ A ideia de que a educação atual estaria migrando da lógica da transmissão de conhecimento à ordem da produção do pensamento pode ser mais estudada em: Cintya Regina Ribeiro. *A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional*. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-152456/publico/cyntiareginaribeiro2006.pdf>

um aluno que precisa ser moldado para servir à democracia e à economia de seu país (BRASIL, 2000:10).

Veja-se que o enunciado da cidadania aparece firmemente ligado à construção do indivíduo enquanto sujeito, pois, segundo garante o próprio PCN, somente com o desenvolvimento das competências básicas em todos os alunos é que se garante uma equalização futura no desempenho das atividades profissionais. O que traz esse enunciado é o seguinte: a “dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores” (BRASIL, 2000:11), só pode ser combatida pelo oferecimento de uma educação que ofereça as mesmas chances e possibilidades a todos os alunos. Em síntese: luta por igualdade de condições.

Os enunciados sobre universalização de direitos e equalização de condições formam o cerne do discurso democrático. A ideia da inclusão total, pois que somente ela seria capaz de ultrapassar as dualidades, “feixuras”, desigualdades e cisões do corpo social, traz o enunciado do “não deixar ninguém para trás”. Com isso, o PCN funciona numa ordem dialógica, que tenta alinhar o caos e abafar o barulho do dissenso. Não à toa que, há cerca de 20 anos, as políticas de macroplanejamento são feitas com o auxílio de instrumentos de avaliações e averiguações que atuam sobre todo o corpo social, vasculhando-o e classificando-o, sempre para produzir efeitos uniformizadores⁶⁴.

Integrando o funcionamento de um complexo aparato de gestão, que lança mão de estratégias totalizadoras, o PCN funde enunciados democráticos, sobre os quais vinham se assentando os discursos da educação brasileira, com enunciados importados da UNESCO, sobre as competências e habilidades para um novo século. Ele reposiciona as forças no campo da gestão da educação, em que passam a circular diferentes regras de produção de saberes e em que acontecem transições e atravessamentos entre discursos de origens diversas (BRASIL, 2000:17):

“O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional. O Art. 26 da LDB

⁶⁴ É exemplo disso a ação de eleição de prioridades do investimento público a que o PCN faz referência: logo no início, na sua página 12, o documento diz claramente que as metas fixadas para a implantação de um novo currículo foram subsidiadas por pesquisas realizadas por institutos de análise e elaboração estatística, como INEP, e por resultados advindos de avaliações externas, como o SAEB. Ver, ainda: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

determina a obrigatoriedade, nessa Base Nacional Comum, de “estudos da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte [...] de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola”.

O PCN demonstra que começa a acontecer, enfim, os primeiros aparecimentos do discurso sobre um ensino baseado em competências e habilidades, mesmo que ainda fortemente combinados a um discurso democrático da educação; e deixa também evidente que se começa a falar mais abertamente na construção de uma nova forma de subjetividade dentro da qual se deve preparar o aluno para o século XXI⁶⁵.

2.1.1.4. BNCC

A BNCC faz parte do maior movimento pela uniformização dos currículos de todas as escolas brasileiras, que trabalha visando a garantir um patamar mínimo de saberes e competências a que todo aluno deve ter acesso para uma educação de qualidade. Seu apoio legal está no art. 210 da Constituição Federal de 1988 e no art. 26 da atual LDB. Mas o que é hoje essa educação de qualidade? Como ela se propõe a formar os alunos? Quem são os sujeitos responsáveis pela produção e propagação dos saberes que a embasam? Essas foram as questões originalmente colocadas quando da análise deste documento, que, como se verá ao final do tópico, abriu espaço ao acaso nesta pesquisa.

A BNCC é o resultado de um movimento que uniu os esforços governamentais e da sociedade civil num trabalho que teve início em 2013⁶⁶. A Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Inspirare e o Itaú BBA⁶⁷ organizaram-se e formaram o chamado “Movimento Pela Base Nacional Comum”. Ao longo de cinco anos,

⁶⁵ O PCN se apoiou e replicou, por vezes *ipsis litteris*, alguns dos artigos da Resolução nº 3/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação⁶⁵ (Diretrizes Curriculares Nacionais). O art. 3º foi que originalmente previu o assentamento do sistema brasileiro de ensino sobre os princípios da (i) estética da sensibilidade, (ii) política da igualdade e (iii) ética da identidade. Originaram-se nele as ideias aqui replicadas de uma formação escolar voltada à equalização no oferecimento das possibilidades de ensino a todos os cidadãos, à unificação entre as identidades do sujeito e do cidadão e às regras de uma nova estética da sensibilidade.

⁶⁶ Ver, para isso: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>

⁶⁷ Apenas como informação, cabe dizer que o Itaú BBA é um braço do Banco Itaú que atende investidores institucionais e conglomerados econômicos de alto faturamento: <https://www.itaubba-pt/sobre-o-itaubba/quem-somos>

a sociedade civil, de forma organizada e planejada, envolveu-se num intenso ativismo, realizou pesquisas sobre a qualidade do ensino brasileiro, organizou ciclos de palestras entre gestores da educação, líderes do terceiro setor, alunos, docentes e pesquisadores estrangeiros e produziu materiais informativos nos quais defendeu a necessidade de implementação de uma base curricular pautada nas teorias da educação integral⁶⁸.

“Educação com foco no desenvolvimento de competências”. É assim que a BNCC inicia a exposição sobre seu embasamento pedagógico. “Compromisso com a educação integral”. É assim que ela justifica a necessidade de se praticar uma educação que, para além de trabalhar sob a ordem do “saber”, trabalhe na lógica do “saber fazer”. Seus enunciados vão ao encontro daqueles emitidos atualmente por instituições internacionais, tais como: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁶⁹ e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina⁷⁰.

Do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, “Um Tesouro a Descobrir”, vem a síntese dos enunciados sobre a educação integral (aprender a viver; aprender a fazer; e aprender a ser), mas aparecendo parcialmente alterados na forma do mote “aprender a aprender”. Por ele, a BNCC reavisa o enunciado da formação continuada como necessidade para se viver na sociedade tecnológica do século XXI, já que eles apareceram, pela primeira vez num documento de grande alcance, no Brasil, no PCN de 2000⁷¹.

A BNCC parte do pressuposto democrático de que todo aluno não só tem direito à educação, mas também a uma educação de qualidade. Conforme se vê na página 1 do relatório do Movimento pela Base, ela propõe uma divisão curricular que sintetiza as matérias e os conhecimentos a serem ensinados em torno de dez competências principais, que se desdobram

⁶⁸ Ver próximo tópico.

⁶⁹ Sobre o enunciado das competências e dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, ver p.31 do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

⁷⁰ Ver, para isso, p.13 da BNCC:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

⁷¹ Sobre os enunciados sobre competências e habilidades do PCN, ver item 2.2.1.3. acima.

em várias outras habilidades, “comportamentos e valores essenciais para a vida no século XXI”⁷².

Na página 8 desse mesmo relatório, a competência é conceituada pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de fazer com que o indivíduo consiga resolver problemas cotidianos, atuar em prol da cidadania e atender às demandas do mercado de trabalho. Ou seja: o documento propõe não somente uma redivisão curricular, alinhada à Agenda 2030 da ONU⁷³, como tenta implementar estratégias de formação que moldem comportamentos para as relações políticas e o mercado de trabalho⁷⁴.

Nas páginas 9 e 10 do documento oficial da BNCC, são listadas as competências que o aluno deve desenvolver na escola e conforme as quais deve agir durante toda sua vida. São elas, em resumo: (i) conseguir usar os saberes já constituídos, para explicar a realidade e construir uma sociedade justa e democrática; (ii) conseguir operar com as ferramentas investigativas da racionalidade científica; (iii) participar de produções artísticas e culturais; (iv) aplicar as linguagens como formas de comunicação capazes de aproximar pessoas; (v) entender e criar tecnologias digitais; (vi) entender as diversidades cultural e de saberes, para fazer escolhas de emprego que estejam alinhadas com o princípio da cidadania; (vii) saber defender pontos de vista que promovam direitos humanos, consciência socioambiental e consumo responsável; (viii) desenvolver autocrítica e autoconhecimento, para lidar com si mesmo e os outros; (ix) exercitar o diálogo e evitar preconceitos; e (x) ser um cidadão que atue com criatividade e autonomia e seja flexível, resiliente e determinado, para que tome decisões éticas, democráticas, sustentáveis e solidárias. Essas competências vêm retomadas, por outras palavras, nas páginas 465-6 do documento.

O discurso da educação integral realmente faz jus a seu qualificativo, pois o funcionamento das técnicas e estratégias de formação deixam a escola, para moldarem o aluno fora dela e por toda sua vida. Na página 4 do relatório, o Movimento afirma que a base curricular

⁷² Ver, para isso: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf

⁷³ A Agenda 2030 da ONU é um conjunto de dezessete metas globais que se propõem a caminhar na direção de um desenvolvimento sustentável. A meta quatro trata do que seria uma educação de qualidade, e seus itens 4.4 e 4.7 preveem o ensino de competências e habilidades dentro da concepção de educação integral. Ver, para isso: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>

⁷⁴ Ver: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

precisa “considerar as muitas habilidades não cognitivas que já se demonstraram importantes para a vida. Habilidades como responsabilidade, disciplina, abertura a novas experiências, capacidade de trabalhar em grupo, respeito às diferenças [...]”⁷⁵.

A BNCC mostra, então, a foto do padrão de aluno de qualidade que a escola deseja produzir: um cidadão autônomo, comunicativo, criativo, bem informado, dialógico, flexível, resiliente e determinado, que defenda os valores democráticos e atenda às necessidades de um mercado de trabalho globalizado e tecnológico. Em primeiro lugar e acima de tudo, almeja-se moldar um sujeito que se doe à comunidade, que faça jus ao papel de cidadão, aja de forma solidária em relação a seus irmãos de pátria e ajude, pelas próprias mãos, a construir um país melhor. É o cidadão que foge do conflito e escolhe a via do diálogo. Em segundo lugar, cria-se um cidadão dotado de certas características, para ser suficientemente perseverante e nunca desistir diante das adversidades que o mercado lhe impõe.

É interessante ressaltar como a educação integral carrega em si outros enunciados: se os empregos do futuro são incertos, e as reviravoltas financeiras são dadas como certas, nada mais prudente do que se exigir do aluno a construção de uma espécie de escudo emocional e o exercício de uma mentalidade que lhe facilite se recompor dos fracassos que terá. Nesse típico enunciado da educação integral, repare-se como a ideia da incerteza dos empregos, que vem do mercado de trabalho e do mundo corporativo, entra na educação; e como o enunciado que trata da necessidade de se modularem comportamentos, que vem da psicologia, atravessa o campo do ensino. Tudo integrando uma maquinaria de gestão que, unindo sociedade civil e poder público, funciona para enformar o aluno numa subjetividade pautada na perfeição comportamental, que é o mínimo que o século XXI indica estar exigindo dos indivíduos.

Em suma, pode-se dizer que o discurso da educação integral aparece com considerável preponderância na BNCC e que esse acontecimento acaba por eclipsar o discurso que vinha tradicionalmente atravessando o campo da formação escolar brasileira: a tríade da formação para o trabalho – exercício da cidadania – e pleno desenvolvimento da pessoa. Sugere-se que a ideia de educação integral engloba todas as concepções anteriormente em voga e se reformula numa nova.

⁷⁵ Ver: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>

A união entre a sociedade civil e o poder público remodela o funcionamento da maquinaria escolar no Brasil, pois, pela primeira vez de forma consistente, a sociedade civil atua ativamente na gestão governamental, para a definição dessas diretrizes nas políticas públicas educacionais. A conjuntura desses acontecimentos indica que o sistema brasileiro de ensino passa por uma ruptura na contemporaneidade, que, além de provocar desdobramentos estruturais nos meios e nas técnicas de operação do poder pela governamentalidade democrática atualmente vigente, aparece atrelando a formação das crianças e dos jovens brasileiros a um novo modelo de subjetividade, marcado pela inteireza e completude do ser.

A análise crítica sobre a BNCC mostrou, enfim, a relevância que o ativismo da sociedade civil adquiriu no campo da educação e, diante disso, o próximo tópico é dedicado ao mapeamento de suas ações, atendo-se, claro, ao objetivo principal desta pesquisa, que é o de filtrar e trazer à tona as linhas discursivas que atravessam o campo das subjetividades na formação escolar.

2.2. O caso à parte das OSC's na educação

Especialmente desde as últimas duas décadas, tem sido criada uma vasta lista de OSC's que atuam no campo educacional⁷⁶. Tornaram-se importantes produtoras de saberes e assumiram uma posição de vanguarda quando o assunto são as inovações relacionadas à área da educação. Mas a proeminência das OSC's não foi um evento abrupto. Ela passou por um processo bastante demorado, desabrochado graças a uma cadeia de acontecimentos que levaram a um rearranjo de forças não somente nos campos da política e do direito, mas, especialmente, no modo como a sociedade civil passou a exercer os seus poderes.

2.2.1. A sociedade civil na governamentalidade democrática (brasileira)

O conceito de sociedade civil vem geralmente associado à ideia de um grupo de pessoas que, unidas em torno de uma causa comum (comunitária), insurge-se contra um governo, em busca da concretização de uma demanda. Essa racionalidade da insurgência goza de certo grau de verdade e faz parte dos discursos políticos e filosóficos que têm estado em voga desde o século XIX. Esquece-se, contudo, de que a ideia da sociedade civil nasceu no contexto do

⁷⁶ Ver, para isso: ftp://ftp.ibge.gov.br/Fundacoes_Privadas_e_Associacoes/2010/fasfil.pdf

liberalismo e que, antes de ser um conceito filosófico ou sociológico, é ela uma tecnologia governamental. Ela surgiu quando a governamentalidade do século XIX deparou-se com as dificuldades de se governarem sujeitos econômicos que eram simultaneamente sujeitos de direito, i.e., quando os parâmetros do governo civil precisaram misturar, alternar e compatibilizar formas de obediência às regras do direito e da economia. A sociedade civil nasceu como um novo campo de referências que permitiu a compatibilização da governamentalidade da economia jurídica com a governamentalidade da economia econômica. Ela absorveu a possibilidade de se adequar a ideia jurídica do Estado onnipotente e prestador com a ideia dos princípios liberais do mercado. Daí se dizer que ela funciona como um espaço de transação nos jogos de poder, ocupado entre governantes e governados, e que ela atua como um mecanismo de autolimitação para o poder do próprio Estado (FOUCAULT, 2004:366-7).

Chega-se, assim, a duas constatações: primeira, de que a sociedade civil aparece quando o Estado falha e que, conseqüentemente, nascem daí as noções de sua insurgência e contestação em relação aos poderes do Estado; e (ii) segunda, de que sociedade civil e mercado são conceitos indissociáveis, já que sua condição existencial pressupõe a compatibilização das ordens jurídica e econômica. Essas constatações fazem transparecer a complexidade a partir da qual a sociedade civil funciona: ao mesmo tempo em que trabalha sob a lógica do agrupamento entre sujeitos econômicos, que tendem a construir relações universais a partir de interesses lucrativos, trabalha sob a lógica do agrupamento entre sujeitos desinteressados, que se unem em relações locais e a partir de interesses comunitários. Assim resume Foucault:

“[...] quanto mais nos aproximamos de um Estado econômico, mais paradoxalmente se desfaz o laço constitutivo da sociedade civil e mais o homem fica isolado pelo laço econômico que tem com toda a gente. Este é então o segundo carácter da sociedade civil: uma síntese espontânea no interior da qual o laço econômico encontra lugar, mas que o laço econômico ameaça constantemente” (Michel Foucault, *Nascimento da Biopolítica*, p.373).

Em face dessa complexidade, quando a sociedade civil organiza-se, é até esperado que ela produza tanto grupos pautados em interesses lucrativos como aqueles pautados em interesses comunitários – ou no cruzamento dos dois.

No Brasil do final da década de 1980, justamente quando o país experimentava um processo de reabertura democrática, acontecia um reposicionamento das demandas sociais diante das novas reflexões sobre o alcance dos direitos civis e políticos. Aconteciam a

reafirmação dos movimentos sociais, a criação de muitas ONG's e a luta da sociedade civil por novas formas de exercício direto do poder. Embora a história não seja feita só de personalidades, cabe aqui uma breve menção a Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso, que, nas posições de primeira-dama presidencial e antropóloga pesquisadora de movimentos sociais, entoou os enunciados sobre união entre Estado e sociedade civil durante a década de 1990. Em entrevista publicada em 2006, afirmou observar, desde os anos de 1980, uma profusão de movimentos sociais que, na década de 1990, redundou uma mudança de “mentalidade dos empresários”. Segundo ela, eles passaram a se posicionar frente à sociedade, a partir do estabelecimento de relações de responsabilidade. Ainda que atuassem movidos por interesses de *marketing*, ou pensando nos impactos positivos que as ações sociais gerariam à imagem das próprias empresas, os empresários julgavam-se conhecedores das mazelas sociais e, conseqüentemente, possíveis solucionadores delas. Ao invés de simplesmente dispensarem alguma soma em dinheiro a instituições filantrópicas, passaram, eles próprios, a conduzir ações nas áreas sociais, inclusive da educação (CARDOSO, 2006).

A sociedade civil surgiu como uma importante força atuante na área da educação, atraindo para ela o exercício de parcelas de poder que, antes, eram próprias do Estado. Estado e sociedade civil experimentaram uma realocação e redivisão de poderes que, no final das contas, acabaram por atenuar os limites daquilo que pertencia exclusivamente ao Estado, por um lado, e àquilo que cabia à sociedade civil, por outro.

Paula Santana Santos fez um estudo sociológico sobre os modos de funcionamento do investimento social privado na educação e filtrou os seus efeitos sobre o estabelecimento das políticas públicas do setor (SANTOS, 2018). Segundo ela, a organização e a atividade estruturadas do terceiro setor se confirmaram pela existência de um grupo que reúne os maiores e principais investidores sociais brasileiros: o GIFE. Observou também que as OSC's lançavam mão de estratégias de discurso, com vistas a construir uma legitimidade perante os atores do campo da educação: alinhamento com enunciados típicos do ensino público; propagação da ideia de que a sociedade civil pode fortalecer a atuação do Estado; reforço da ideia de que a educação é um direito democrático do cidadão e um dever de prestação por parte do governo. A pesquisadora ainda detectou uma outra tática das OSC's, relacionada com a concretização de parcerias com os *experts* do ensino: novamente com o intuito de construir uma legitimidade e de buscar uma identificação de ideais e iniciativas perante os gestores públicos, administradores de ensino, professores e alunos. Com essas estratégias de alinhamento às políticas públicas, o

investimento social privado estaria caminhando na direção de criação de um campo organizacional atualmente em consolidação que, segundo conclui, mereceria maiores estudos e precisaria passar por um processo de institucionalização, a fim de clarear e expor quais são seus modos de atuação e os alcances de suas ações⁷⁷.

Pois bem, todas as empresas que atuam na educação e são abaixo analisadas compõem o chamado Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), criado em 1995 com o objetivo associar os mais influentes investidores sociais privados no Brasil. O intuito dessas análises é o de fazer emergir os enunciados produzidos por elas, a fim de se verificar como atuam nesse jogo de forças que atravessa a formação das subjetividades do aluno.

2.2.1.1. Fundação Telefônica Vivo

A Fundação Telefônica Vivo está ligada à multinacional do setor de telecomunicações Telefônica. Foi criada em 1999, tendo como principal mote o incentivo ao uso de tecnologias digitais no sistema brasileiro de ensino⁷⁸. Mantém uma estrutura empresarial⁷⁹, divulga relatórios avaliativos de suas atividades⁸⁰ e atua na realização de pesquisas sobre o campo educacional⁸¹.

No tocante à formação humana, a Fundação tem publicado livros *on-line*, para serem acessados de qualquer lugar e por qualquer pessoa, como o “Inova Escola” e a série “Juventude Conectada”⁸².

Na sua atuação cotidiana, outra característica da Fundação Telefônica é a implementação de parcerias com instituições nacionais públicas e privadas, para atuar no campo de formação dos professores. Talvez o maior exemplo dessas ações seja o projeto “Escolas

⁷⁷ Minha pesquisa dialoga justamente com essas emergências capturadas pelos estudos da pesquisadora em comento.

⁷⁸ Ver, para isso: <http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/inova-escola-2/>

⁷⁹ Ver, para isso: <http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/equipe/>

⁸⁰ Ver, para isso: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/programa-semente-incentiva-habilidades-socioemocionais/>

⁸¹ Ver, por exemplo: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/juventude-conectada/>

⁸² Ver, para isso: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Informe_20anos_interativo.pdf

Conectadas”, que disponibiliza ensino à distância, para que professores de escolas públicas sejam inseridos na cultura digital e passem a estimular o desenvolvimento das “competências do século XXI” que os alunos devem adquirir⁸³.

Além dos vínculos com escolas públicas, a pactuação dessas parcerias avança pelos centros de ensino superior. As divulgações de seus programas, projetos de formação, cursos *online* e a disponibilização de livros virtuais sobre as competências do século XXI entrelaçam os saberes e as práticas entre os campos das telecomunicações e da formação docente⁸⁴. Destaca-se aqui um trabalho da Fundação que, em especial, tem sido muito citado e usado como guia em cursos de graduação e formação de professores. A Fundação publicou um livro virtual chamado “Viagem à Escola do Século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo”⁸⁵. Seu idealizador não é um pedagogo, mas um psicólogo: Alfredo Hernando Calvo. Segundo ele, o objetivo da obra é o de se observarem escolas que, ao redor de todo o mundo, têm criado inovadores exemplos de sucesso da educação do século XXI, ao formar seus alunos conforme as habilidades e competências exigidas na contemporaneidade: aprender em ambiente virtual e por meio de jogos ou utensílios eletrônicos⁸⁶; aprender por meio de projetos⁸⁷;

⁸³ Ver, para isso: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-conectadas/>

⁸⁴ É exemplo desse trabalho o livro digital *Viagem à Escola do Século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*, usado por faculdades particulares para a formação de professores de língua portuguesa (experiência da própria pesquisadora). Ver, para isso: <http://cdn-fund.fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>

⁸⁵ Ver, para isso: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>

⁸⁶ Na p.126, a obra cita a plataforma *HSC Learn Online*, originalmente aplicada na escola *Northern Beaches Christian School*, localizada em Sidney, na Austrália, como um exemplo da aprendizagem através de plataformas digitais. Essa plataforma é direcionada a alunos de ensino médio. Ver, para isso: <https://learn.nbcs.nsw.edu.au/mod/page/view.php?id=184245>

⁸⁷ Na p. 96, a obra cita a escola *Matthew Moss High School*, localizada na cidade de *Rochdale*, Inglaterra, como um exemplo da aprendizagem através de projetos escolhidos livremente pelos alunos. Ver, para isso: <http://www.mmhs.co.uk/>

desenvolver a criatividade⁸⁸; desenvolver a competência da autonomia⁸⁹; desenvolver a competência de se relacionar em comunidade para se trabalhar em grupo⁹⁰.

Veja-se que tais competências vão justamente ao encontro daquelas competências trabalhadas pela BNCC e da ideia de educação integral, com sua proposta de aprender a ser, conviver, fazer e conhecer⁹¹.

Pode-se dizer que essa Fundação atua, hoje, de forma alinhada com o poder governamental, reforçando o discurso da educação integral e traçando estratégias para tal implementação. Seus projetos carregam enunciados sobre a necessidade de formatação de alunos criativos, cidadãos e autodidatas, que sejam aptos a adequar-se a um mercado de trabalho flutuante; e de alunos que consigam guiar suas relações, conforme as competências da resiliência e flexibilidade⁹².

2.2.1.2. Instituto Inspirare

O Instituto Inspirare é uma iniciativa integralmente mantida pela família Gradin. Ele funciona conforme uma organização hierarquizada bem delimitada e mantém parcerias com as Secretarias de Educação dos Estados da Bahia, de Goiás e São Paulo e com as Secretarias Municipais de Educação de São Paulo, Manaus, Porto Alegre, Maceió, Itanhandu e São Miguel dos Campos. Atua junto a correalizadores, como Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Canal Futura, Todos pela Educação e Educação 360. Tem como causa o incentivo à educação integral, que visa a desenvolver as dimensões

⁸⁸ Na p.106, a obra cita a escola *High Tech High*, localizada na cidade de *San Diego*, Estados Unidos da América, como um exemplo da aprendizagem que estimula a criatividade dos estudantes. Ver, para isso: <https://www.hightechhigh.org/hth/>

⁸⁹ Na p. 106, a obra cita as escolas de ensino médio *Big Picture Learning*, localizadas em vários estados dos Estados Unidos da América, como exemplos de uma aprendizagem voltada a criar alunos autônomos. Ver, para isso: http://www.bigpicture.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=422935&type=d&pREC_ID=923039

⁹⁰ Na p.34, a obra cita a escola *Col.legi Montserrat*, localizada em Barcelona, na Espanha, como um caso de aprendizagem por projetos que privilegia o trabalho em grupos. Ver, para isso: <http://www.cmontserrat.org/el-colegio/>

⁹¹ Vide item 2.1.1.4. prévio, sobre competências previstas na BNCC.

⁹² Devo estas referências às aulas ministradas pela Prof^a. Flávia Inês Schilling, no curso “Educação, Poder e Resistência: perspectivas foucaultianas na pesquisa em educação”, que aconteceram durante o primeiro semestre de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

emocional, cultural, intelectual, social e física do indivíduo e ao preparo dos alunos para viverem no século XXI⁹³.

Pode-se dizer que a maior constatação que emerge de sua análise relaciona-se à explícita intenção de o Instituto tornar-se um influenciador e disseminador de saberes. Lançando mão de estratégias econômicas baseadas na ideia de eficiência, o Instituto emprega técnicas de *marketing*, visando a reforçar enunciados governamentais da BNCC sobre competências e habilidades. Com isso, o Inspirare não trabalha aleatoriamente com a disseminação de qualquer saber educacional, mas sim daqueles que trazem especificamente os discursos da educação integral e de como os jovens devem desenvolver suas habilidades e competências para o século XXI.

Trilhando essa estratégia, idealizou e criou o chamado Porvir, setor responsável pela gestão das ferramentas de mídia e mobilização social voltadas à divulgação e ao compartilhamento das ações do Instituto⁹⁴. O Porvir, visto sob essa óptica, é uma tecnologia de impulsão de conteúdos e uma catapulta de saberes educacionais. Serve para atingir e influenciar o maior número possível de sujeitos da educação e, também, para impactar a gestão governamental da educação e reforçar as políticas públicas do setor. Com ele, o Inspirare mapeia, produz e difunde enunciados; informa, orienta, influencia e articula os sujeitos da educação; e cria e concretiza soluções para os problemas educacionais.

Essa opção estratégica de mobilizar a sociedade civil e espalhar saberes sobre escola digital e educação integral pode ser vista em uma reportagem datada de 2012 e publicada no *site* do Porvir. Nela, o Instituto afirma ser uma realidade indiscutível a necessidade de se prepararem as novas gerações para as competências do século XXI e ressalta que isso “é bem desesperador para pais, professores e gestores públicos, que não têm o embasamento necessário para definir o que podem oferecer para que suas crianças e jovens tenham acesso à melhor formação possível”⁹⁵. Lê-se ainda no *site* que, diante dessa alegada defasagem informacional por parte de pais, professores e toda a classe política, a iniciativa privada norte-americana, pelas suas fundações de terceiro setor, decidiram encomendar uma extensa pesquisa comportamental

⁹³ Ver, para isso: <http://inspirare.org.br/instituto/>

⁹⁴ Ver, para isso: <http://porvir.org/>

⁹⁵ Ver, para isso: <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>

que fosse capaz de embasar políticas públicas. Foi a partir disso que educadores, psicólogos e economistas integraram um comitê de especialistas que concluiu pelo seguinte: para que alunos se tornem profissionais de sucesso, precisariam desenvolver, na escola, três domínios comportamentais, quais sejam cognitivo, intrapessoal e interpessoal, divididos, estes, em 37 (trinta e sete) competências:

Figura 1 – Domínios de competências



Fonte: *site* do Porvir, Instituto Inspirare (2012)

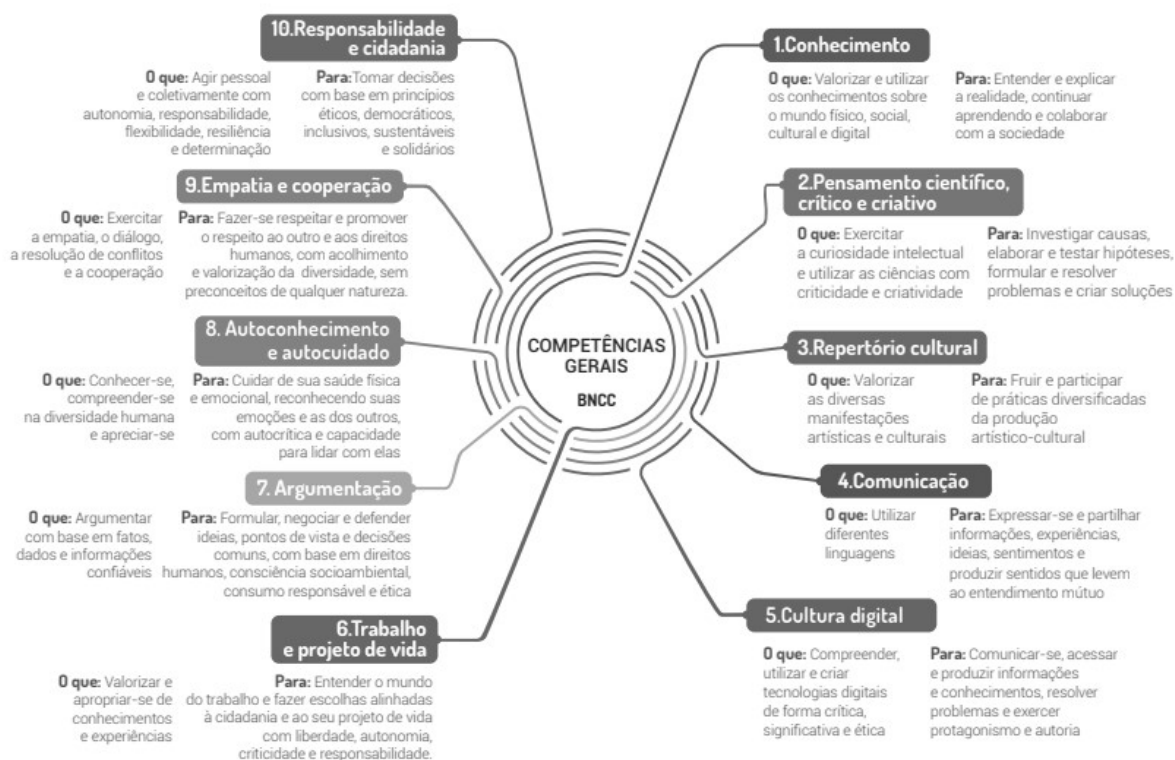
Apurou-se que esses enunciados propagados – e propagandeados – pelo Instituto partiram de um relatório de 2012 chamado *Educacion for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, produzido em Washington, DC, nos Estados Unidos da América, pelo *National Research Council*⁹⁶. Tal relatório é explícito em afirmar que empresários e líderes políticos têm, cada vez mais, exigido dos estudantes o desenvolvimento de determinados comportamentos batizados de competências do século XXI: capacidade criativa de resolver problemas, pensamento crítico, comunicação, colaboração,

⁹⁶ Ver, para isso: <https://www.nap.edu/read/13398/chapter/5#38>

autonomia etc. Da necessidade de se moldarem alunos conforme essas demandas é que surgiu a ideia de se transferirem, para a educação, conhecimentos sobre comportamento humano adquiridos em pesquisas realizadas por psicólogos e economistas. Para, então, contribuir com tal tarefa, o relatório não só mapeou os principais trabalhos norte-americanos sobre comportamento estudantil como traçou uma cronologia dos enunciados da psicologia e economia que, desde os anos finais da década de 1990, começaram a penetrar no campo educacional.

Retornando-se a cenários brasileiros, pode-se dizer que o próprio relatório *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*, publicado pelo Porvir junto ao Movimento Pela Base, é um endosso dos enunciados encontrados no documento originalmente produzido nos Estados Unidos, porém adaptado aos 10 (dez) mandamentos comportamentais da BNCC de 2017⁹⁷:

Figura 2 – Competências da BNCC



Fonte: *site* do Porvir, Instituto Inspirare (2018)

Ao traduzir pesquisas estrangeiras para a língua portuguesa e reaccessar os enunciados que lá circulam, o Inspirare refaz, para o Brasil, as mesmas escolhas feitas por políticas públicas de outros países. Com o acontecimento da transfronteirização dos discursos, impõe a mesma toada norte-americana ao caminhar da educação brasileira, tentando formar alunos globais, e não apenas cidadãos brasileiros. O resultado desse movimento é um mútuo reforço entre discursos estrangeiros e nacionais, vindos tanto de entes públicos como privados, sobre os comportamentos mais desejados para alunos e profissionais. Tais comportamentos começam a se desenhar dentro de uma cadeia de continuidades de ações de assujeitamento escolar, que vêm operando já sob a nova lógica de uma subjetividade de perfil integralista.

2.2.1.3. Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna foi fundado em 1994 e mantém atualmente uma estrutura de governança corporativa⁹⁸. Assim como acontece com outras OSC's, ele também publica anualmente um relatório avaliativo de suas atividades⁹⁹. Em 2004, diante da vultuosidade de suas ações, o Instituto passou a integrar a cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano da UNESCO e, em 2012, foi a primeira organização brasileira a entrar para a rede da OCDE que reúne fundações globais comprometidas com causas de impacto social¹⁰⁰.

Conforme explicitado no *site* do Instituto, a intenção do grupo é a união entre a produção de saberes educacionais, a formação de professores¹⁰¹ e a propositura de políticas públicas com foco na educação integral. Com isso, almeja preparar os alunos para serem criativos, colaboradores e solucionadores de problemas, aos moldes do que preveem os enunciados sobre as competências e habilidades do século XXI¹⁰². Prega que uma educação de qualidade

⁹⁸ Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#equipe-Conselho>

⁹⁹ Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#relatorios>

¹⁰⁰ Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#relatorios>. Ver, ainda: <https://gife.org.br/ciclo-discute-importancia-da-avaliacao-para-o-desenvolvimento-organizacional-e-os-processos-de-tomada-de-decisao/>

¹⁰¹ Ver publicação de *e-books* e cursos *on-line* para professores: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao.html?utm_source=site_veja_mais&utm_medium=site

¹⁰² Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

pressupõe o aumento na participação cívica do aluno, a melhora nos índices econômicos do país e, na esfera individual, mais autonomia, saúde, estabilidade e satisfação pessoal. Dentro de suas ações, o Instituto replica e reforça os enunciados que mais aparecem conectados à ideia de educação para o século XXI: num mundo “cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto”, a “[...] educação integral expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias”. O mote do “não podemos deixar ninguém para trás”, da UNESCO, é ativado aqui¹⁰³.

Dentro da proposta de educação integral, o Instituto Ayrton Senna trabalha seletivamente com base em três atitudes principais: (i) influenciar os sujeitos envolvidos com a educação (professores, gestores públicos, alunos, empresários etc); (ii) estabelecer parcerias com demais OSC's e secretarias estaduais e municipais de educação; e (iii) propagar saberes inovadores pela aproximação do campo científico com a prática docente.

Das 12 (doze) ações atualmente mantidas pelo Instituto¹⁰⁴, três (três) destinam-se à promoção da educação integral nos anos do ensino médio; 2 (duas) destinam-se à gestão das políticas de alfabetização de crianças, sendo uma garantindo acesso a uma educação integral desde o 1º (primeiro) ao 3º (terceiro) anos e outra recuperando os alunos não alfabetizados matriculados do 3º (terceiro) ao 5º (quinto) anos; 1 (uma) voltada à recuperação das defasagens de aprendizagem, da distorção idade-série e do abandono escolar; 1 (uma) destinada à alfabetização informática, garantindo que alunos do ensino fundamental tenham acesso às linguagens de programação; 1 (uma) voltada à produção e dispersão de saberes e políticas educacionais baseadas em pesquisas e evidências de eficiência; 1 (uma) voltada à criação de uma grande rede de gestores da educação, com vistas a formar um espaço de comunicação em que possam acessar os contatos que lhes pareçam convenientes; 1 (uma) para oferecer suporte organizacional e informacional aos diretores das escolas públicas; 1 (uma) direcionada à redução das dificuldades enfrentadas nas matérias de matemática e língua portuguesa por parte de alunos matriculados no ensino fundamental; e 1 (uma) destinada ao pleno desenvolvimento do aluno pela via esportiva¹⁰⁵.

¹⁰³ Ver, para isso: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367276_por

¹⁰⁴ Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html#Iniciativas>

¹⁰⁵ Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html#atuacao>

Uma das grandes apostas do Instituto é seu centro de inovação, batizado de eduLab21¹⁰⁶. Nele, a ciência é o guia para a condução de pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e jovens. Unidos à Universidade de Ghent, na Bélgica, os cientistas do grupo, entre os quais há psicólogos e outros profissionais brasileiros e estrangeiros, estudam como se dá o processo cognitivo da aprendizagem, pesquisam abordagens e instrumentos de ensino e ainda testam novas ferramentas voltadas à educação integral. O laboratório propõe-se a criar novos conhecimentos, para que os alunos possam ser educados nos termos do que determinam os enunciados sobre as competências e habilidades do século XXI.

O eduLab 21 mantém uma segunda linha de ação, que funciona lado a lado ao centro de inovação do Instituto: trata-se de uma área chamada de “Aplicação em Políticas Públicas”. Ela é encarregada de produzir, sistematizar e disseminar os conhecimentos científicos produzidos pelo centro de inovação, garantindo que eles cheguem aos gestores públicos. Essa conexão OSC – poder público é o que faz com que os saberes produzidos dentro do Instituto tenham maior chance de aparecerem às escolas, aos professores e alunos das redes públicas de ensino. O responsável pelas ações desse projeto é o economista Ricardo Paes de Barros, que também conduz a cadeira de políticas públicas do Insper, reconhecido centro de formação em áreas corporativas e da iniciativa privada.

No mais, é importante salientar que outra frente de ação estratégica do Instituto apoia-se na tradução de obras estrangeiras sobre educação integral. Tem-se, inclusive, observado que esse tipo de ação é um acontecimento que integra um sistema maior de continuidades dentro das operações de, praticamente, todas as grandes investidoras sociais. Cada qual elege uma obra influente, publicada por esta ou aquela organização internacionalmente renomada, para trazê-la à língua portuguesa e, assim, promover um fenômeno de transfronteirização de enunciados sobre educação integral¹⁰⁷.

No caso do Instituto Ayrton Senna, trata-se da obra “Educação em Quatro Dimensões: As Competências que os Estudantes Precisam Ter para Atingir o Sucesso”¹⁰⁸. Originalmente

¹⁰⁶ Ver, para isso: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2.html>

¹⁰⁷ Ver, por exemplo, as obras traduzidas pela Fundação Telefônica Vivo, no item 2.2.1.1. desta dissertação, e pelo Instituto Península, vide item 2.2.1.4. a seguir.

¹⁰⁸ Ver, para isso: <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>

publicada em 2015 pelo *Center for Curriculum Redesign*, de Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos da América, tem à frente os seguintes autores: Charles Fadel, especialista global de ideias inovadoras para a educação e cujo livro mais recente discute o papel da inteligência artificial na educação; Maya Bialik, especialista em psicologia, neurociência e linguística; e Bernie Trilling, especialista em integração tecnológica na administração educacional e em processos de aprendizagem¹⁰⁹.

A obra, que traz traços de um livro de autoajuda, prega a necessidade de os governos investirem em currículos baseados em uma estrutura capaz de unir conhecimento, treinamento de habilidades, desenvolvimento de caráter e meta-aprendizagem, i.e., no modo como os alunos refletem sobre si mesmos e se adaptam a condições sociais incertas num contínuo processo de aprender a aprender¹¹⁰. O enunciado sobre o futuro como tempo incerto, afirma a obra, teria sido traduzido pelo acrônimo “VUCA” – *volatility, uncertainty, complexity e ambiguity* – e deitado suas raízes no contexto militar norte-americano dos fins da década de 1990. A partir daquele período, vários estudos teriam observado um movimento no qual os comportamentos que começaram a ser os mais reforçados e estimulados foram aqueles ligados à ansiedade em relação ao futuro, às preocupações com a falta de reformas políticas, ao medo de perda da liberdade, à alienação ante uma cultura global dominante e a estilos de vida estressantes. As ideias de planejamento estratégico para contenção de crises e resolução eficaz de problemas, que hoje têm influenciado governos, corporações e organizações da sociedade civil, teriam surgido nesse contexto. E a necessidade de a educação ser repensada e encarada como um instrumento científico e provedor de possibilidades ao sujeito seria um desdobramento desse movimento: se, antes, havia uma educação cuja finalidade era disponibilizar conhecimento, treinar para o exercício da cidadania democrática e formar tecnicamente para o trabalho; agora, tudo isso passa a ser insuficiente, e prega-se que a educação deve antever os problemas sociais futuros, para, principalmente, comprometer-se com a construção de quem o aluno é como indivíduo.

A obra segue dizendo que um consenso firmado por sistemas educacionais de diversos países reuniu as seguintes competências, para a construção desse indivíduo ideal, a partir de percepções do mercado, pesquisas quanti e qualitativas sobre educação, entrevistas com

¹⁰⁹ Ver, para isso: <http://curriculumredesign.org/about/team/>

¹¹⁰ O mote do “aprender a aprender” reaparece no Brasil na BNCC.

professores, materiais produzidos em conferências globais e pesquisas sobre tendências comportamentais: criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, tomada de decisão, comunicação eficaz, colaboração, letramento em tecnologias da informação, cidadania, planejamento do próprio tempo, conscientização global, curiosidade, coragem, resiliência, ética e liderança.

Pelas análises acima, pode-se dizer que, com a explícita intenção de formar jovens criativos, resolutivos, flexíveis, resilientes e dotados de todas as variações comportamentais advindas daquelas dezenas de maneiras ideais de se existir, o Instituto se propõe a governar, conduzir condutas e “controlar as possibilidades, determinar os modos possíveis, modular os fluxos” dos alunos que consegue acessar. E assim o faz, hoje, justamente sabendo que o poder do governo dos outros funciona não só pela via da proibição, mas, antes, atuando quando “‘incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável’ (FOUCAULT, 1995, p.243)” (GALLO; ASPIS, 2011:171-2) os caminhos daqueles a quem governa.

2.2.1.4. Instituto Península

O Instituto Península é uma fundação familiar criada pelo empresário Abílio Diniz em 2010¹¹¹. Pelo mapeamento de seus programas, pode-se dizer que as ações do Instituto Península resumem-se a três técnicas principais: implementação direta de cursos e produção de políticas educacionais para formação de professores; reforço do discurso governamental sobre educação integral, com ênfase nos enunciados da BNCC; e domínio de técnicas de averiguação e procedimentos avaliativos voltados ao rastreamento de dados sobre ensino público.

Especificamente em relação às iniciativas em educação integral, deve-se mencionar que o *site* do Instituto disponibiliza aos professores conteúdo gratuito, do qual constam práticas voltadas ao ensino das 10 (dez) competências gerais a serem trabalhadas nos alunos, conforme prevê a BNCC¹¹². No chamado “Banco de Práticas Inspiradoras”, foram propostos 30 (trinta) projetos, dos quais: 5 (cinco) relacionam-se à competência do conhecimento; 4 (quatro) à do pensamento científico; 3 (três) à do repertório cultural; 3 (três) à da comunicação; 3 (três) à da

¹¹¹ Ver, para isso: <https://gife.org.br/associados/instituto-peninsula/>

¹¹² Ver, para isso: <http://www2.institutopeninsula.org.br/conteudos>

cultura digital; 1 (um) à do trabalho e projeto de vida; 3 (três) à competência de argumentação; 4 (quatro) à competência de autoconhecimento e autocuidado; 2 (dois) à da empatia e cooperação; e 2 (dois) à da responsabilidade e cidadania.

É também importante destacar que o Península, assim como as demais OSC's analisadas, lança mão da estratégia de publicação de livros ao lado de pesquisadores estrangeiros e parceiros do setor das OSC's. No *site* da fundação, há 6 (seis) obras publicadas e/ou traduzidas por ela, sendo¹¹³: 2 (duas) de *blended learning*, i.e., tendência de ensino híbrido do século XXI que junta práticas tecnológicas de ensino presenciais e à distância; 3 (três) sobre formação de professores (com enunciados sobre desafios da rotina docente, políticas públicas de formação de profissionais e dicas de práticas para despertar interesse pelos estudos nos jovens); e a obra “Educação em Quatro Dimensões: As Competências que os Estudantes Precisam Ter para Atingir o Sucesso”, publicada em parceria com o Instituto Ayrton Senna¹¹⁴.

2.2.1.5. Fundação Lemann

A Fundação Lemann foi fundada em 2002 pela família que leva seu nome. Ela mantém um quadro de governança corporativa dentro do qual existem atualmente mais de 60 (sessenta) funcionários, formados em diversas áreas¹¹⁵. Trabalha com uma extensa lista de parceiros acadêmicos, governamentais e do terceiro setor, como Google, Itaú BBA, Instituto Natura e Instituto Unibanco¹¹⁶. Também divulga anualmente relatórios avaliativos de suas atividades¹¹⁷ e realiza pesquisas para mapeamento do campo educacional brasileiro¹¹⁸.

¹¹³ Ver, para isso: <http://www2.institutopeninsula.org.br/conteudos/publica%C3%A7%C3%B5es#page-1>. E, ainda: <http://www2.institutopeninsula.org.br/conteudos/publica%C3%A7%C3%B5es#page-2>

¹¹⁴ Para retomar a obra, ver item 2.2.1.3. acima.

¹¹⁵ Ver, para isso: <https://fundacaolemann.org.br/equipe/fundacao-lemann>

¹¹⁶ Ver, para isso: <https://fundacaolemann.org.br/parceiros>, e, ainda: <https://fundacaolemann.org.br/co-realizadores>

¹¹⁷ Ver, para isso: <https://fundacaolemann.org.br/materials/temas/relatorio-anual>. Ver ainda: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/iq7IkS7U1UdI0dPlgrBsPH39FzRi8ZLqxAZ1Yr5X.pdf>, que trata de metodologias avaliativas.

¹¹⁸ Ver, para isso: <https://fundacaolemann.org.br/voce/educadores>

Em relação a suas ações políticas ligadas às iniciativas de implementação da educação integral, deve-se ressaltar que, desde 2013, ela auxilia na criação e mantém o controle da secretaria executiva do “Movimento pela Base Nacional Comum”, que atua *pari passu* ao Ministério da Educação, organizando seminários em diversos estados. Esse movimento busca abrir diálogo com professores, promover campanhas de comunicação e produzir materiais de informação sobre a BNCC¹¹⁹. Por ele, a Fundação afirma ter contribuído para uma leitura crítica de tal documento e obtido sucesso em melhorias no programa. De acordo com o relatório da Fundação divulgado em 2018, ela impacta cerca de 1,5 (um vírgula cinco) milhão de pessoas somente com os projetos de apoio e defesa da BNCC¹²⁰.

É interessante notar como a operação de funcionamento da Fundação, que apresenta apenas alguns padrões de continuidade em relação às demais OSC's, tem a característica de ser bem pouco transparente. Ao que tudo indica, os desdobramentos de seus programas, apesar de atingirem um vastíssimo número de alunos, políticos e dirigentes de ensino, demoram a aparecer aos olhos de todos, pois a cadeia de enunciados que ela cria e replica, e, principalmente, a estratégia de funcionamento de que lança mão diferenciam-se ligeiramente da das demais OSC's.

Os enunciados mais comumente propagados pela Lemann dizem respeito às tentativas de se fazer penetrarem, nas políticas públicas, aqueles saberes relacionados à educação integral da BNCC e à construção de um ensino mais tecnológico¹²¹. Contudo, esses enunciados não aparecem notoriamente associados a ela, que é quem mais ativamente os propaga: quando emergem e acabam sendo amplamente divulgados e concretizados, aparecem já associados aos programas implementados pelo próprio governo.

A Lemann impacta fortemente o campo da educação, propondo regras, recolocando enunciados e reposicionando sujeitos no jogo político, mas o faz especialmente pela manipulação de tecnologias tipicamente governamentais. Ela mimetiza parcialmente o funcionamento da maquinaria pública e atua na criação de enunciados de gestão educacional,

¹¹⁹ Ver, para isso: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. E, ainda: item 2.2.1.5. anterior.

¹²⁰ Ver, para isso: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2018>

¹²¹ Ver, para isso, sua parceria com a *Khan Academy*: <https://pt.khanacademy.org/>; o canal Youtube Edu: https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8AjIwg/edu; e, ainda, a iniciativa Programaê: <http://programae.org.br/>

na propositura, pela via legislativa oficial, de políticas públicas embebidas de tais enunciados e, por fim, na organização de projetos de influência direta sobre os gestores públicos que trabalham com o executivo dessas políticas¹²². É assim que ela consegue regular cada fase das cadeias legislativa e executiva necessárias à concretização de suas iniciativas.

Seus procedimentos terminam por se aproximar e se assemelhar aos do funcionamento de uma espécie de órgão público fictício, que consegue controlar à distância a máquina pública e o governo das pessoas, sem ter de passar por um processo eleitoral. Ela opera algo que lembra um modelo de *lobby*: um refinado modelo de gestão, de uma tecnologia governamental híbrida, cujo cérebro de planejamento acontece fora da estrutura de governo, com regras, métodos e tecnologias de eficiência de governança corporativa, mas com processos de execução que acontecem no e através do *modus operandi* legislativo e executivo de governo.

Hoje, portanto, a Fundação Lemann penetra nos processos do aparato político-jurídico educacional com uma sutileza que, definitivamente, não se faz sentir como sendo diretamente proporcional a seus grandes impactos na operação das subjetividades do alunado brasileiro. Ela se torna um – senão o principal – exemplo de uma refinada maquinaria da iniciativa privada, que acessa o ensino público e opera-o com enorme eficiência, ditando os rumos da formação dos jovens, especialmente através da BNCC.

2.2.1.6. Fundação Roberto Marinho

A Fundação foi criada pelo próprio jornalista Roberto Marinho em 1977. Também mantém uma estrutura organizacional de governança corporativa¹²³. Integrando essa complexa organização, existe um setor particularmente voltado à avaliação do impacto social das ações da Fundação¹²⁴ e à produção de dados quanti e qualitativos sobre a educação brasileira, a partir dos quais orienta suas metas e direciona seus investimentos por todo o território nacional¹²⁵. Publica impressos e livros virtuais sobre diversos temas, entre os quais sobre a relevância de

¹²² Ver o exemplo da Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (“RAPS”): <https://www.raps.org.br/>

¹²³ Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>

¹²⁴ Ver, por exemplo: http://www.frm.org.br/app/uploads/2018/06/Relatorio-Atividades-21017_FRM_versao-web.pdf

¹²⁵ Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/acoes/pesquisa-e-avaliacao/>

avaliações sobre investimento social privado¹²⁶. Seu lema de 2019 entoa o movimento democrático lançado pela UNESCO de “não deixar ninguém para trás”¹²⁷. Hoje, a Fundação aplica investimentos maciços na área de educação e reforça estrategicamente algumas das políticas públicas da BNCC¹²⁸. Faz isso, contando com o impulso de dispersão de saberes que o controle da maquinaria midiática propicia.

A Fundação mantém atualmente 36 (trinta e seis) ações ligadas à educação, sendo que, dessas, 14 (quatorze) são projetos de Telecurso, 4 (quatro) voltam-se à educação para o trabalho e 2 (duas) destinam-se ao controle das mídias de divulgação de seus saberes (Canal Futura e Centro Nacional de Mídias da Educação). Suas ações espalham-se por todos os Estados brasileiros, embora ainda exista uma atuação mais maciça no Rio de Janeiro¹²⁹.

Relativamente à dispersão de saberes sobre educação integral, pode-se dizer que a Fundação distribui e disponibiliza acesso gratuito e *on-line* de livros para a formação de professores. Os chamados “kits pedagógicos” trazem ferramentas escolares e extraescolares voltadas ao ensino de crianças e jovens, conforme os parâmetros estabelecidos nas competências e habilidades desenvolvidas no contexto dos discursos da educação integral¹³⁰.

Pode-se afirmar que, conforme informação constante do próprio *site* da Fundação, “seus projetos atuam de forma integrada a diversas outras ações relacionadas às 10 competências da Base Nacional Comum Curricular”, visando à formação de uma sociedade “mais ética, inclusiva, sustentável e solidária”¹³¹.

Observou-se, ademais, que uma das principais frentes de sua atuação está inserida no escopo das iniciativas voltadas à formação para o trabalho. Hoje, a Fundação mantém os

¹²⁶ Ver, para isso: http://frm.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Livro_Estrategia_organizacional-2.pdf

¹²⁷ Ver, para isso: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367276_por?posInSet=2&queryId=fa5e9bfb-2f91-44ad-8dab-065598a7cadf

¹²⁸ Ela fez parte do Movimento Pela Base, ao lado da Fundação Lemann, dos Institutos Ayrton Senna e Inspirare e do Itaú.

¹²⁹ Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/acoes/>

¹³⁰ Ver, para isso: <https://frm.org.br/kits-pedagogicos-e-itinerarios-educativos/>

¹³¹ Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/sem-categoria/a-fundacao/>

seguintes programas que oferecem educação profissionalizante: Aprendiz Legal¹³², Qualifica Educação Profissional¹³³ e Qualifica Socioeducativo¹³⁴. O programa Aprendiz Legal volta-se à formação profissional de jovens e adultos, a partir das diretrizes da meta 10 do Plano Nacional da Educação¹³⁵ e da política pública de educação profissionalizante prevista na Lei Federal nº 10.097/2006. Já o programa Qualifica Educação Profissional usa as tecnologias educacionais do Telecurso com o objetivo de oferecer currículos com cursos profissionalizantes capazes de serem acessados, via *internet*, de todo o território nacional. Por fim, o Qualifica Socioeducativo é um programa feito aos moldes do anterior, porém voltado aos jovens que integram a população carcerária no Brasil.

Viu-se que cada um desses programas profissionalizantes tem atuado a partir de uma escolha tática. O Aprendiz Legal alia-se às políticas públicas de educação profissionalizante que visam a instrumentalizar os jovens, de forma a facilitar suas inserções no mercado de trabalho. Nele, a Fundação não só reforça a propagação do discurso que prega uma educação voltada para o trabalho como inclusive concretiza ações nesse sentido, operando diretamente sobre o campo material de formação dos jovens. Por sua vez, o Qualifica Educação Profissional e o Qualifica Socioeducativo atuam com base nas tecnologias educacionais típicas do Telecurso, lançando mão de todo o poder de alcance de que gozam a TV e *internet*, para atingir os jovens dispersos por todo e cada canto do país. É um programa que opera o controle das tecnologias de mídia, para unificar e uniformizar a aprendizagem, sob o lema de se fornecer educação de qualidade a partir de uma equalização das chances de acesso ao mercado de trabalho.

A pesquisa sobre as iniciativas da Fundação deixou evidente que, enfim, suas iniciativas têm se dedicado à formação para o trabalho e dispersado o discurso da educação integral, gozando da grande facilidade que tem em mãos, representada pelo poder de operação da mídia.

2.2.1.7. Fundação Itaú Social

¹³² Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/aprendiz-legal/>

¹³³ Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/sem-categoria/qualifica-educacao-profissional/>

¹³⁴ Ver, para isso: <http://www.frm.org.br/acoes/qualifica-socioeducativo/>

¹³⁵ Ver: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

A Fundação Itaú Social foi constituída em 2000 pela família Setubal¹³⁶.

O mapeamento das iniciativas mantidas pela Fundação revela que um de seus projetos também se desenrola em torno da proposta de educação integral: 1 (um) programa é voltado à concretização da educação integral¹³⁷; 1 (um) trata de monitoramentos e avaliações de investimentos privados na área educacional¹³⁸; 1 (um) é para o apoio a pesquisadores que estudam soluções efetivas aos problemas educacionais brasileiros¹³⁹; 1 (um) é voltado aos ensinos de língua portuguesa e matemática, em parceria com o Ministério da Educação¹⁴⁰; 1 (um) dedica-se à disponibilização digital de conteúdos de práticas de ensino de escrita e leitura a professores de todo o Brasil¹⁴¹; e 1 (um) é voltado ao incentivo da leitura literária do adulto para a criança¹⁴².

No tocante às suas obras, pode-se destacar que, em “Educação Integral: Um Caminho Para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública”, publicado em 2015 em parceria com o Todos pela Educação, defendeu a implementação da educação integral diante dos aumentos da complexidade e dinamicidade do mundo contemporâneo. Segundo a obra, para se fazer frente a esse mundo, uma educação de qualidade exigiria que os alunos precisariam não somente dominar os saberes tradicionais transmitidos pelas escolas, mas também conseguir acompanhar o progresso das tecnologias e desenvolver-se afetiva, ética, física e socioemocionalmente. A Fundação ainda defendeu que a obtenção dessa educação seria alcançada com uma reforma nos currículos e o apoio da sociedade civil organizada em torno de um programa comum e bem

¹³⁶ Ver, para isso: <https://www.itausocial.org.br/historia/>

¹³⁷ Ver o programa *Redes de Territórios Educativos*: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/formacao-redes-de-territorios-educativos/>

¹³⁸ Ver, para isso: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/formacao-avaliacao-e-monitoramento/>

¹³⁹ Ver, para isso: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/formacao-pesquisas/>

¹⁴⁰ Ver o programa *Letras e Números*: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/letras-e-numeros/>

¹⁴¹ Ver o projeto *Escrevendo o Futuro*: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/escrevendo-o-futuro/>

¹⁴² Ver o programa *Leia Para Uma Criança*: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao/leia-para-uma-crianca/>

delimitado de tarefas e responsabilidades¹⁴³. Note-se ver-se já aqui o apoio à adoção da BNCC, que veio a acontecer três anos depois.

Em outra publicação sua datada de 2011, “Tendências para Educação Integral”, a Itaú Social discute, inclusive, o que ela reporta serem os primórdios da ideia de educação integral. Ela afirma que os primeiros movimentos em sua defesa deitaram raízes ainda no início do século XX, especialmente com John Dewey e a Escola Nova, através do enunciado de que a educação seria a vida, e não apenas um preparo para ela. No Brasil, esses enunciados teriam encontrado eco depois das décadas de 1920 e 1930, quando passou a circular a ideia de união entre um ensino baseado em verdades científicas e uma formação que fosse ao mesmo tempo cívica, moral, física e espiritual. No Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, os educadores da época teriam defendido a obtenção da educação integral pela via dos progressos da ciência. Esses enunciados teriam ganhado novas dimensões na década de 1990, já nos períodos de redemocratização pós-CF 1988, com a LDB 1996 e o retorno da preocupação governamental em torno de uma educação que privilegiasse o pleno desenvolvimento da pessoa. Os debates sobre a qualidade estabeleceram-se no campo educacional e reacessaram os enunciados sobre a educação integral, mas, desta vez, para serem implementados enquanto política pública. No decorrer das mais de 100 (cem) páginas do documento, discutem-se ainda as estratégias de implementação das políticas voltadas a essa concepção educacional¹⁴⁴.

Portanto, pelas análises acima, pode-se dizer que essa OSC também endossou o movimento das grandes investidoras sociais da educação no Brasil, que têm atuado *pari passu* às políticas públicas, relativamente à propagação de discursos sobre educação integral.

¹⁴³ Ver, para isso: https://fundacao-itaui-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLI.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z

¹⁴⁴ Ver, para isso: https://fundacao-itaui-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/ed_integral.pdf?MKPSEcO_YAsN1itGO.rTGIWIN_76il8Y

CAPÍTULO 3. Uma ruptura de forças e discursos no governo do ensino e o sujeito integral

“Pois, se é verdade que, o centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem volta eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir” (Michel Foucault, *Como se exerce o poder?* In: DREYFUS H.; RABINOW, Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica, p.293-4).

3.1. Uma análise sobre as forças e os discursos da educação contemporânea

Este capítulo promove o cruzamento dos resultados obtidos nas análises sobre o aparato político-jurídico educacional brasileiro com os resultados vindos dos estudos sobre o funcionamento das OSC's na educação. Ele traz também uma análise conclusiva sobre esses dois principais sujeitos que operam os saberes e a gestão do ensino, e sintetiza as estratégias discursivas usadas pelo Estado e pela sociedade civil na operação do campo das subjetividades dos alunos. Ao longo de seu trajeto, traz respostas às perguntas que guiaram esta pesquisa: quais sujeitos operam, hoje, os mecanismos de poder de criação de subjetividades e formas de se existir na educação? Essas forças atuam através de quais dispositivos e estratégias? Qual aluno as políticas de ensino querem formar? A escola contemporânea é pensada e desenhada para libertar, ou assujeitar os alunos que passam por ela?

3.1.1. As linhas discursivas na formação do aluno

O caminho percorrido pelas constituições e principais leis brasileiras mapeou as finalidades da educação e encontrou a seguinte síntese: (i) Constituição de 1934: formação do aluno voltada ao desenvolvimento moral, preparo para atuar em prol da economia da nação e desenvolvimento da solidariedade humana; (ii) Constituição de 1937: educação escolar adequada às capacidades, aptidões e tendências vocacionais; oferecimento de um ensino pré-vocacional; educação física, ensino cívico e trabalhos manuais; apoio a associações da sociedade civil de trabalho no campo responsáveis pelo adestramento físico, pela imposição de disciplina moral e pelo ensino de deveres para com a nação e a economia; (iii) Constituição de 1946: educação pautada pelos princípios da liberdade e solidariedade humana; (iv) LDB de

1961: formação baseada nos princípios da liberdade e solidariedade, desenvolvimento integral da personalidade humana, formação moral e cívica, preparo para domínio de recursos científicos e tecnológicos, para vencer as dificuldades do meio; (v) Constituição de 1967: ensino guiado pelos princípios da liberdade e solidariedade humanas; (vi) LDB de 1971: educação para autorrealização, trabalho e preparo para exercício consciente da cidadania; (vii) Constituição de 1988: formação voltada à qualificação para o trabalho, preparo para exercício da cidadania e pleno desenvolvimento da pessoa; (viii) LDB 1996: ensino norteado pelos princípios da liberdade e solidariedade humanas, pleno desenvolvimento do educando, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; (ix) PCN de 2000: ensino para consolidação da democracia e desenvolvimento de competências, considerando-se a revolução informática; e (x) BNCC de 2017: educação dedicada ao desenvolvimento de competências e habilidades pela via da educação integral (aprender a ser, fazer e viver; aprender a aprender).

O seguinte quadro esquematiza as continuidades e discontinuidades dessas linhas discursivas sobre as finalidades da educação brasileira, desde 1934¹⁴⁵ até 2018:

Quadro 1 – Linhas discursivas das finalidades da educação brasileira

Finalidades da formação escolar	CF 1934	CF 1937	CF 1946	LDB 1961	CF 1967	LDB 1971	CF 1988	LDB 1996	PCN 2000	BNCC 2017
Trabalho	X	X		X		X	X	X	X	
Ensino cívico		X		X						
Solidariedade	X									
Ensino moral	X			X						
Aptidões e faculdades		X								
Cidadania						X	X	X	X	
Pleno desenvolvimento da pessoa				X		X	X	X		

¹⁴⁵ As Cartas de 1824 e 1891 não foram inseridas, pois não trouxeram dispositivos específicos tratando das finalidades da educação, vide item 2.1.1.1. retro.

Liberdade e solidariedade	X	X	X	X
Competências e habilidades				X X

Observou-se que a emergência desses enunciados seguiu uma recorrência ordenada dentro de dois padrões principais de discurso: pela primeira linha discursiva, vieram à tona os enunciados do tripé “formação para trabalho – cidadania – desenvolvimento da pessoa”, que também apareceram sob as formas de “formação para atuar em prol da economia da nação – formação cívica – formação moral” e, em sua versão sintética, sob as formas de uma “formação com base nos princípios da liberdade (ensino moral) e solidariedade (ensino cívico)”; e, numa segunda linha discursiva, apareceu o enunciado de um ensino comprometido com a educação integral, construído sobre os pilares das competências e habilidades.

A emergência da primeira linha discursiva aconteceu no Brasil ainda na década de 1930 e propagou originalmente a união entre uma educação moral, o preparo para a vida econômica e o estímulo ao exercício da solidariedade como os principais pilares a que o sistema de ensino deveria se ater, para formar suas crianças e seus jovens. Esses enunciados denotaram a primeira ruptura observada nos discursos da educação, já que, até então, nenhuma das Cartas ou dos documentos do quadro político-jurídico brasileiro trouxe, dispostos expressamente, os objetivos do Estado no tocante à formação escolar.

Todavia, muitos dos preceitos educacionais lidos na Constituição de 1934 não foram inaugurados pelos legisladores e congressistas do governo Getúlio Vargas. Eles apareceram, em primeira mão, como o desdobramento de um movimento que já vinha tomando corpo dentro do campo do ensino público: o da Escola Nova. Publicado em 1932, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁴⁶ resumiu esses enunciados e frisou a necessidade de o Estado incumbir-se da prestação de serviços de ensino a toda a população. É mérito desse movimento a consolidação da crença de que um bom sistema de ensino teria de assumir quais seriam seus objetivos e suas finalidades. Dentro mesmo desse compromisso, o documento defendeu a prestação de um ensino universal, obrigatório, laico e gratuito; apregoou a relevância de um ensino moral, capaz de criar e consolidar firmes propósitos nacionais nos alunos; apregoou que

¹⁴⁶ Ver: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

o ensino e sua gestão deveriam ser guiados pelos conhecimentos e processos da ciência; que a educação deveria respeitar o desenvolvimento “psicobiológico” do aluno e do momento histórico; e que a escola deveria funcionar como uma pequena sociedade, introduzindo os saberes e os desafios políticos, morais e do mundo do trabalho que os alunos, depois, conheceriam fora dela. Foi na década de 1930, dentro desse movimento da Escola Nova, que começou a circular a ideia de que a formação escolar precisaria ocupar-se com a formação completa do ser humano.

A propagação desses enunciados ultrapassou os limites temporais dessa primeira ruptura e veio se reformulando durante todo o século XX. Praticamente todos os documentos político-jurídicos acabaram atravessados, vez por um e vez por outro, pelos enunciados desse discurso baseado numa educação que privilegiaria os três principais domínios da formação humana: moral, cívica e de preparo para o mundo do trabalho. A diferença entre os documentos foi vista apenas nos movimentos de oscilação, entre as emergências e os desaparecimentos de cada enunciado.

A toada da movimentação desses enunciados-acontecimentos coincidiu com a interação do jogo de forças no campo político brasileiro: períodos em que foram mais frequentes os acontecimentos de maior liberação se refletiram em políticas públicas com mais previsões de liberação; e períodos em que acontecimentos de restrição de liberdade foram mais frequentes se refletiram em políticas públicas educacionais de cunho mais restritivo.

A Constituição de 1937, por exemplo, falou em ensino cívico e formação para o trabalho, sem sequer mencionar o princípio da liberdade e o desenvolvimento da personalidade humana. Muito pelo contrário, falou em adestramento físico e disciplina moral. A Constituição de 1946, promulgada num período pós-Estado Novo, escolheu pautar a formação dos jovens conforme os princípios da liberdade e solidariedade humanas. A LDB de 1961 acessou e retomou os enunciados das Constituições de 1934 e 1946, unindo-os. A Constituição de 1967 (69), por sua vez, replicou a anterior, mas, outorgada sob um regime militar de restrição de direitos, apesar de retomar enunciados de liberdade e solidariedade, fê-los letra morta. A LDB de 1971 voltou a reaccessar o tripé da Constituição de 1934 e da LDB de 1961, porém também num cenário restritivo de direitos, que não efetivou suas promessas de ensino. Já a Constituição de 1988, bem como os documentos que vieram sob sua égide, inseriram-se num padrão de acontecimentos um pouco diferente: apesar de replicarem enunciados enquadráveis na primeira

linha discursiva aqui observada, apresentaram a particularidade de reunirem um grande fluxo de atravessamentos entre enunciados surgidos em diferentes documentos: a formação para o trabalho, para o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania conviveram sincronicamente com enunciados sobre liberdade e solidariedade humanas, surgidos nos idos dos anos de 1940. Em parte, a amplificação desse fluxo e desses entrecruzamentos pode ser explicada pelo fato de que períodos de consolidação da democracia tendem a prever um rol mais extenso de direitos e garantias individuais. Isso justificaria inclusive o fato de os documentos mais recentes serem, na maior parte das vezes, extensos e prolixos, a ponto de preverem o mesmo direito, ou a mesma garantia, mais de uma vez¹⁴⁷.

Outras continuidades foram observadas quando cada linha enunciativa foi analisada separadamente, i.e., trabalho, cidadania e pleno desenvolvimento da pessoa.

Notou-se que o termo “cidadania” passou a ser usado com maior frequência nos documentos político-jurídicos educacionais a partir da década de 1970, já que, até então, os termos adotados relacionavam-se às ideias de “ensino cívico” e “solidariedade” para com a nação. De toda forma, considerando-se as semelhanças entre as racionalidades de tais ideias, foi possível uni-las em torno do enunciado da cidadania. Nas Cartas de 1934, 1937, 1946 e 1967 e, ainda, na LDB de 1961, apareceram recorrentemente tais linhas enunciativas. Mas foi na LDB de 1971 que se evidenciou o enunciado da cidadania propriamente dito, o qual, depois, veio a ser retomado pela Constituição de 1988, pela LDB de 1996 e pelo PCN de 2000.

Foi interessante ver como a emergência dos enunciados de cidadania, atravessados por enunciados democráticos, coincidiu com o período ditatorial: justamente o período que viu o regime militar se intensificar, e no qual se enraizou uma forte diretriz nacionalista na política, foi também o momento em que se avolumaram as reflexões sobre os direitos civis e as liberdades individuais. O enunciado sobre o exercício da cidadania fora ganhando preponderância ao longo da década de 1970, até que, na Constituição de 1988, voltou a ser previsto, mas desta vez já associado a enunciados democráticos. A partir de então, os temas de consolidação da cidadania e da democracia passaram a ser discursos fortes, interligados e recorrentes nos documentos educacionais. A LDB de 1996 e os PCN’s 2000 e 2002

¹⁴⁷ Exemplo: A LDB de 1996 prevê como finalidade da educação o pleno desenvolvimento da pessoa e os preparos para o trabalho e o exercício da cidadania, deixando de considerar que tais categorias enunciativas já vinham sendo abarcadas pelos enunciados da liberdade e da solidariedade humanas em documentos anteriores.

exemplificaram esse movimento, pois, além de serem as fontes a partir das quais tais discursos educacionais emergiram, deram azo a dezenas e centenas de resoluções e portarias do Ministério da Educação, que replicaram essa lógica, com o fim de alçarem a formação do jovem para o exercício da cidadania como o maior e principal objetivo democrático do governo daquele período.

É a este cenário que Gallo fez referência, ao afirmar que a governamentalidade democrática implantou a subjetividade do “sujeito de direitos” nos alunos brasileiros (GALLO, 2017). Esta linha discursiva foi a mais extensa na educação, inteiramente marcada por continuidades. As maiores, mais presentes e mais fortes ações, por parte do governo em relação aos jovens, foram detectadas neste campo. Veja-se o quadro a seguir:

Quadro 2 – Linhas discursivas sobre formação para a cidadania

CF 1934	Educação para o desenvolvimento da solidariedade humana
CF 1937	Educação para o ensino cívico
CF 1946	Educação baseada no princípio da solidariedade humana
LDB 1961	Educação baseada no princípio da solidariedade humana e voltada à formação cívica
CF 1967(69)	Educação baseada no princípio da solidariedade humana
LDB 1971	Educação como preparo para o exercício da cidadania
CF 1988	Educação como preparo para o exercício da cidadania
LDB 1996	Educação baseada no princípio da solidariedade humana e como preparo para o exercício da cidadania
PCN 2000	Educação voltada à consolidação da democracia
BNCC 2017	Educação integral voltada para o aprender a conviver

Por sua vez, os enunciados de uma formação voltada ao trabalho representaram a segunda cadeia mais longa de continuidades, já que, desde a Constituição de 1934 até hoje, sofreram quebras apenas nas Constituições de 1946 e 1967(69), vide quadro abaixo:

Quadro 3 – Linhas discursivas sobre formação para o trabalho

CF 1934	Educação voltada ao preparo para atuar em prol da economia da nação
CF 1937	Educação para trabalhos manuais. Apoio a oficinas voltadas ao adiestramento físico, à disciplina moral e aos deveres para com a economia da nação
CF 1946	-----
LDB 1961	Educação voltada ao domínio de recursos científicos e tecnológicos para vencer as dificuldades do meio
CF 1967(69)	-----
LDB 1971	Educação para o trabalho
CF 1988	Qualificação para o trabalho
LDB 1996	Qualificação para o trabalho
PCN 2000	Educação voltada ao desenvolvimento de competências, para fazer frente ao quadro produtivo da revolução informática
BNCC 2017	Educação integral voltada ao aprender a fazer e a conhecer

Já os enunciados específicos sobre o desenvolvimento da pessoa humana vieram à tona com a Constituição de 1934, sob a forma da educação moral, e, durante as duas décadas seguintes, foram descontinuados pela ocorrência dos enunciados sobre o princípio da liberdade. Depois, na década de 1960, ressurgiram e acabaram sendo retomados e remodelados, para aparecerem sob as vestes do ensino voltado à autorrealização e do recente “pleno desenvolvimento do educando”. Sofreram descontinuidades após a década de 2000, ao não serem mencionados expressamente, como objetivos de formação, no PCN de 2000 e, por fim, na BNCC de 2017:

Quadro 4 – Linhas discursivas sobre formação para o pleno desenvolvimento da pessoa

CF 1934	Educação para o desenvolvimento moral
CF 1937	-----
CF 1946	Educação pautada pela liberdade
LDB 1961	Educação para o desenvolvimento integral da personalidade humana
CF 1967(69)	Educação pautada pela liberdade

LDB 1971	Educação voltada à autorrealização
CF 1988	Educação para o pleno desenvolvimento da pessoa
LDB 1996	Educação para o pleno desenvolvimento do educando
PCN 2000	-----
BNCC 2017	-----

Essa quebra nas continuidades discursivas que se fez sentir, nesta pesquisa, quando da análise da linha enunciativa sobre a formação para o pleno desenvolvimento da pessoa, apontou para uma outra direção: o início da emergência mais consistente da segunda linha discursiva aqui mapeada, tratando da educação integral.

Os indícios de que estaria acontecendo a emergência de uma nova linha vieram à tona através do PCN de 2000, que replicou a Resolução nº 3/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Naquele momento, começou a circular no campo político a ideia de uma formação baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. O Estado se abriu à recepção de enunciados propagados pela UNESCO, construídos sobre teorias que já vinham sendo bastante estudadas no exterior¹⁴⁸. De toda forma, o PCN mencionou tal novidade, mas continuou trazendo fortemente arraigadas as previsões da educação para o exercício da democracia e o trabalho, que, àquele momento, ainda gozavam de maior visibilidade. Com isso, apesar dos primeiros sinais, a segunda ruptura discursiva veio a acontecer somente anos mais tarde, com a BNCC de 2017.

A BNCC apoiou totalmente sua proposta pedagógica sobre a teoria das competências e habilidades. Os enunciados até então em voga, sobre preparo para o trabalho, para o exercício da cidadania e pleno desenvolvimento da pessoa, foram englobados em torno do lançamento de uma teoria de formação integral do ser humano e, no molde como vinham sendo propagados, acabaram relegados a um segundo plano. Mas é importante dizer que essa fratura, que revelou a circulação da corrente da educação integral, carregou consigo a síntese das finalidades da formação escolar encontradas até então.

¹⁴⁸ Ver sobre o relatório *Um Tesouro a Descobrir*, da UNESCO, no item 2.1.1.3. acima.

Quando o discurso da educação integral se apoiou nas competências e habilidades, justificando que seria por meio delas que o aluno do século XXI deveria se desenvolver e aprender a conviver, alinhou-se com enunciados que tratavam da importância de esse jovem se tornar um bom cidadão, preocupado com o bem comum, comprometido com o futuro da humanidade e protetor da natureza. Apesar de propagar alguns enunciados novos, a educação integral continuou seguindo pela trilha da já tradicional linha discursiva que pregava uma formação para a cidadania e a vida política. Por sua vez, o exercício das competências pertencentes ao domínio do saber fazer continuou sendo uma reformulação do discurso do ensino para o trabalho, porém regado com novos enunciados sobre tecnologia, revolução informática e mercado de trabalho globalizado. E, finalmente, o domínio do “saber ser” também encontrou a esfera do “formar para o pleno desenvolvimento do educando”: tratou-se de uma proposta de ação escolar que visou a operar sobre as práticas da construção de si e da formação moral. Ou seja: esses entrecruzamentos enunciativos mostraram que as ordens discursivas anteriores continuaram em voga e que essa segunda ruptura não significou o enterro peremptório de uma era e tampouco o início imediato de uma racionalidade totalmente inédita e revolucionária.

As políticas educacionais implementadas a partir de 2000 indicaram que a lógica de uma ordem nacionalista, que funcionara sobre os pilares da cidadania e democracia, começou a contemplar a manifestação de enunciados vindos de outros momentos, já carregados de temas universais: preocupações políticas locais passaram a conviver com preocupações globais; a formação para o mercado de trabalho deixou de se voltar, exclusivamente, à criação de uma mão de obra capaz de atender às demandas de um setor industrial forte, para abrir espaço a preocupações de um mercado de trabalho incerto e sem fronteiras; e as questões sobre a ansiedade em relação ao futuro, que aquietavam a humanidade, ganharam as vestes de necessidade de práticas de exercícios voltados ao desenvolvimento de competências eleitas como essenciais para o mundo do século XXI.

O campo da educação brasileira viveu esses entrecruzamentos entre enunciados vindos de momentos históricos distintos, mas não só: viveu também o entrecruzamento de diferentes linhagens enunciativas. Por vezes, os objetivos sobre a formação dos alunos estiveram manifestamente expressos nas políticas públicas. Foi o caso daqueles enunciados relativos à

formação para o mercado de trabalho e a cidadania¹⁴⁹. Noutras vezes, contudo, as finalidades apareceram enviesadas e atravessadas por outras. Essas opacidades foram vistas justamente nos enunciados sobre a formação do aluno para o pleno desenvolvimento da pessoa, já que, ao tratarem de espaços para que o aluno vivenciasse práticas de liberação e construção de si, foram quase sempre atravessados por enunciados de cidadania e trabalho. Isso ficou evidente na LDB e no PCN: a educação sob o mote do “pleno desenvolvimento da pessoa” se emaranhou a uma educação com objetivos em prol da cidadania e da participação democrática no art. 35 da LDB¹⁵⁰; e algo semelhante aconteceu no PCN de 2000, quando este afirmou que as “competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximavam-se daquelas necessárias à inserção do indivíduo no processo produtivo”¹⁵¹. A presença desses enunciados pressupôs a atuação do Estado e de seus aparelhos de ensino sobre o indivíduo, com vistas à produção de uma determinada organização política, fazendo com que a oferta da possibilidade de se vivenciar um processo de subjetivação esbarrasse na construção de uma dada individualidade. Aliás, dentro da corrente de ideias de Gallo sobre a governamentalidade democrática, Jan Masschelein e Maarten Simons referiram-se a essas estratégias como meios de “produção de ‘subjetividades governamentais’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014:125-6).

A existência dessas fragmentações e desses ofuscamentos revelou que a ordem da governamentalidade democrática, com seu sujeito de direitos e seu aluno-cidadão, começou a conviver com uma nova proposta de formação, pautada pelo aluno-cidadão global, moldado pelas lógicas da plasticidade e adaptabilidade¹⁵². Com isso, assistiu-se à recolocação da questão sobre qual o aluno que a escola gostaria de formar: não se tratou apenas de se discutir qual cidadão ou trabalhador ideal para o Brasil, e sim de se rediscutir qual deveria ser o papel desse aluno enquanto “cidadão do mundo”¹⁵³.

¹⁴⁹ Ver os artigos das Constituições e das LDB's nos itens 2.1.1.1. e 2.1.1.2. retro.

¹⁵⁰ Confirmam-se os exemplos dos incisos do art. 35 da LDB 1996, que misturam enunciados de pleno desenvolvimento da pessoa e cidadania.

¹⁵¹ Ver p. 11: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. A partir dessa proposta, o PCN, por exemplo, misturou enunciados de construção de si pela via literária com enunciados de uma formação voltada à construção das relações políticas¹⁵¹: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

¹⁵² As leituras sobre a subjetividade da sociedade de controle e do sujeito flexível podem ser vistas em: Antônio Luiz de Moraes. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*.

¹⁵³ Faz-se referência ao preceito recorrentemente usado pela UNESCO, sobre cidadania global: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>.

É curioso ressaltar que, apesar de essa fratura não ter proposto conceitos revolucionários, completamente inéditos ou construídos sobre enunciados nunca antes vistos, ela trouxe, ainda assim, uma novidade. O discurso da educação integral inovou, porque ele foi além da simples reunião enunciativa das finalidades na formação escolar: ele carregou em si a proposta de implantar uma série de estratégias, especialmente criadas com o objetivo de modelar, efetivamente, os comportamentos dos alunos. Em outras palavras, a lógica de funcionamento do discurso da educação integral tem operado conforme premissas, regras e objetivos muito bem definidos e organizados, com a clara intenção de atingir sua meta de construir jovens preparados para o século XXI.

Essa ênfase na ação sobre o indivíduo aconteceu graças à centralidade conferida pelo discurso da educação integral aos enunciados sobre o desenvolvimento da pessoa. Se, antes, a educação escolar vinha sendo embasada em discursos nos quais se davam as proeminências de enunciados sobre trabalho e cidadania, ou liberdade e solidariedade¹⁵⁴, agora, com a estratégia das competências e habilidades, o foco enunciativo assentou-se predominantemente na figura do sujeito e nos desdobramentos da construção de seus comportamentos, por meio da consideração de um padrão ideal, de um perfil de ser bastante específico e desenhado como um modelo de individualidade a ser seguido e copiado.

Além disso, essa vontade de se promoverem mudanças reais nas finalidades da educação foi reforçada e viabilizada pela existência de alguns acontecimentos que, até então, o campo do ensino não havia experimentado com tamanha intensidade: faz-se referência à reformulação nos modos e processos de elaboração e implementação de políticas públicas e, junto disso, à emergência da ação direta da sociedade civil na gestão do ensino.

3.1.2. As tecnologias discursivas de governo do ensino e as OSC's

Embora a intenção declarada das OSC's não fosse a prestação direta de serviços públicos educacionais, suas iniciativas ultrapassaram a fronteira do mero apoio financeiro, para

¹⁵⁴ A ponto de ser possível se falar na construção de um “sujeito de direitos”, conforme afirmou Gallo (GALLO, 2017).

passarem a operar efetivamente o governo da área. A sociedade civil implementou e operou (bio)poderes ao atuar, ativamente, na elaboração e implementação de políticas públicas.

Observou-se que a estratégia de eleição de metas revelou como as OSC's se organizaram, visando a impactarem o campo do ensino. Os objetivos traçados por elas integraram um quadro orquestrado de escopos comuns e ações previamente articuladas em encontros e reuniões do terceiro setor (ocorridas, inclusive, dentro do GIFE)¹⁵⁵. Esses objetivos se concentraram dentro de quatro linhas discursivas principais, construídas em torno das ideias de: (i) inovação e tecnologias aplicadas ao ensino; (ii) formação de professores; (iii) apoio a políticas públicas de formação para o trabalho e a cidadania; e (iv) apoio a políticas públicas voltadas ao emprego de teorias de educação integral sobre as competências e habilidades do século XXI. A seguir, propõe-se o quadro das principais metas por cada OSC:

Quadro 5 – Metas por OSC

Metas	Fundação Telefônica Vivo	Instituto Inspirare	Instituto Ayrton Senna	Instituto Península	Fundação Lemann¹⁵⁶	Fundação Itaú Social	Fundação Roberto Marinho
Inovação e tecnologias no ensino	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Formação docente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Apoio a políticas públicas de formação para trabalho e cidadania	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Apoio ao discurso da educação integral	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

¹⁵⁵ Para acessar relatórios sobre os modos de organização e funcionamento do GIFE, acessar: https://gife.org.br/wp/media/2018/06/20180619_GIFE_RELATORIO2017-final.pdf

¹⁵⁶ Além das metas trazidas no quadro, viu-se que a Fundação Lemann elegeu outra: a de formar e acompanhar políticos que estejam, ou não, exercendo cargos eletivos. Através do RAPS, ela se encarrega de manter um contato próximo com os legisladores eleitos e que tenham afinidades com as metas da Fundação: <https://www.raps.org.br>. De todo modo, por ter sido uma meta exclusivamente pertencente aos quadros desta Fundação, não foi mencionado acima.

Todas as OSC's reverberaram, replicaram e inovaram sobre discursos tratando das competências e habilidades do século XXI, ou mantiveram programas de formação de professores para o desenvolvimento das competências nos alunos. Sem exceção, elas alçaram tal discurso, com algumas variações, à posição de solução vital a todos os problemas da educação contemporânea. Tamanhos foram os efeitos provocados pelas forças desse movimento, que grande parcela da atual hegemonia conquistada pelos discursos da educação integral, inclusive no setor público, pode ser explicada e justificada pelas técnicas de dispersão desses saberes usadas pelas investidoras sociais. Organizadas em torno do Movimento pela Base, divulgaram pesada e maciçamente a importância da criação de uma base nacional comum curricular, encarregada de englobar previsões de inovação de ensino e métodos de educação pautados nos treinamentos daquelas competências e habilidades, eleitas por empresas e gestores públicos como exigências, aos alunos e futuros profissionais, para o século XXI. Em 2018, esses enunciados foram publicados como sendo a principal política pública constante dos dois documentos da BNCC¹⁵⁷.

Viu-se, ainda, que as OSC's adotaram procedimentos, visando a popularizar seus saberes e a catapultar os enunciados que escolheram replicar, através de tecnologias de controle de mídia e mobilização social. Todas as instituições investiram em programas de mobilização social, *sites* para divulgação de suas iniciativas e captação de voluntariado. Notou-se que a estratégia de controle de mídia foi um procedimento de extremo baixo custo, mas que produziu grandes resultados de impacto social. Essa justificativa econômica do custo-benefício explicou o fato de esses procedimentos terem ganhado um papel de destaque dentro das tecnologias das investidoras sociais. Afora as Fundações Telefônica Vivo e Roberto Marinho, que já tinham, nos seus objetos sociais, atividades de controle de mídia¹⁵⁸, o maior exemplo de sucesso foi encontrado no Porvir, implementado pelo Instituto Inspirare¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Retomar os tópicos sobre o Instituto Inspirare e a Fundação Lemann no capítulo dois.

¹⁵⁸ Ver casos das Fundações Roberto Marinho e Telefônica Vivo no capítulo 2. A Fundação Telefônica Vivo explorou serviços de telecomunicações, comprometendo-se juridicamente com concessões, autorizações e permissões públicas, que viabilizaram suas ações e, além disso, fez uso de todo seu *know-how* de domínio da *internet*, usando-o como meio de divulgação de áudios, vídeos, imagens e textos produzidos por ela mesma. Já a Fundação Roberto Marinho focou seus esforços de controle midiático sobre o principal canal de concessão usado por ela na televisão aberta, mas especialmente sobre a concessão do Canal Futura, para amplificar e multiplicar seus saberes educacionais.

¹⁵⁹ Vide tópico 2.2.1.2.

Cabe ainda dizer que as OSC's empregaram procedimentos de operação das tecnologias da linguagem, que abrangeram desde iniciativas de tradução de livros e relatórios até a publicação *on-line* de materiais didáticos, baseados em teorias estrangeiras voltadas à formação de professores e ao ensino da educação integral. Com a tradução de materiais, as OSC's importaram enunciados produzidos nos principais centros de estudos sobre aprendizagem dos Estados Unidos da América e da Europa; e, por sua vez, com a disponibilização gratuita de livros virtuais, elas disseminaram saberes a professores, gestores da educação e alunos, localizados em todo e cada canto do mapa. É interessante destacar que esses materiais foram elaborados, em sua maioria, por psicólogos e profissionais das áreas de tecnologia, e não, exclusivamente, por pedagogos e/ou outros profissionais da educação. Veja-se o quadro:

Quadro 6 – Principais materiais publicados por OSC e ocupação dos autores

OSC	Principais livros autorais, relatórios, reportagens, ou livros traduzidos por cada OSC	Principais ocupações dos autores
Fundação Telefônica Vivo ¹⁶⁰	Tradução de “Viagem à Escola do Século XXI: Assim Trabalham os Colégios Mais Inovadores do Mundo”	Psicologia
Instituto Inspirare ¹⁶¹	Síntese de “Educação Para a Vida e Para o Trabalho: Desenvolvendo Transferência de Conhecimento e Habilidades do Século XXI”	Profissionais da educação e psicologia
Instituto Ayrton Senna ¹⁶²	“Educação em Quatro Dimensões: as Competências que os Estudantes Precisam Ter para Atingir o Sucesso”	Pedagogia, psicologia e tecnologia da informação
Instituto Península ¹⁶³	“Desafios Reais do Cotidiano Escolar Brasileiro”; “Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, Agenda de Políticas e Estratégias para a Mudança”;	Pedagogia, psicologia, ciências sociais, história, tecnologia da informação aplicada à educação
Fundação Lemann	Não divulgado	Não divulgado
Fundação Roberto Marinho ¹⁶⁴	Relatórios sobre relevância de avaliação nos investimentos sociais privados e publicações de cadernos virtuais sobre cultura dos estados	Empregados da Fundação e funcionários públicos dos estados

¹⁶⁰ Ver: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>

¹⁶¹ Ver, para isso: <https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>

¹⁶² Vide, para isso: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>

¹⁶³ Vide: <http://www2.institutopeninsula.org.br/docs/default-source/publicacoes-ip/desafios-reais-do-cotidiano-escolar-brasileiro.pdf>. Ainda: http://www2.institutopeninsula.org.br/docs/default-source/publicacoes-ip/livro_abruccio.pdf?sfvrsn=8507d48f_2

¹⁶⁴ Ver: <http://frm.org.br/publicacoes/>

Fundação Itaú Social ¹⁶⁵	“Educação Integral: um Caminho para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública”; “Tendências para Educação Integral”	Pedagogia e psicologia
--	--	------------------------

Essas tecnologias da linguagem foram detectadas como desdobramentos do posicionamento global e da atividade humanitária das OSC's¹⁶⁶. A própria defesa de enunciados sobre educação integral indicou a existência de um trânsito ou fluxo internacional de saberes sobre o ensino, já que as propostas que chegaram ao Brasil pela ruptura da emergência da BNCC foram, na verdade, recebidas como o resultado de efetivas mudanças curriculares já ocorridas ao redor do mundo¹⁶⁷.

Todo esse mapeamento feito sobre as estratégias das OSC's revelou o entrelaçamento entre os diferentes discursos que tomaram espaço no campo da educação. Foi nesse novo contexto que os enunciados veiculados pela linha discursiva da educação integral foram retocados, apurados e renovados, ao unirem o já antigo discurso da formação voltado ao trabalho, à cidadania e à formação moral com o discurso da novidade tecnológica. O entrecruzamento dessas forças, vindas de diferentes campos, era inimaginável trinta, ou quarenta anos atrás. Apesar de já terem sido veiculadas as propostas de preparo do aluno para o acompanhamento dos processos científicos¹⁶⁸, o amálgama entre as ideias de formação escolar, preparação para o mercado e construção do cidadão do novo século nasceu dos enunciados sobre a tecnologia, especialmente informática. Todo o núcleo teórico da educação integral, que tem propagado a relevância de suas competências e habilidades para se viver no

¹⁶⁵ Ver, para isso: https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLL.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z. E ainda: <https://www.itausocial.org.br/publicacoes/tendencias-para-educacao-integral/>

¹⁶⁶ Sobre a ideia a respeito dos laços criados pela sociedade civil, ver: Michel Foucault, *Nascimento da Biopolítica*, p. 372. É interessante notar que Foucault, retomando Ferguson, afirmou que a sociedade civil seria um conjunto que reuniria indivíduos dentro de um “certo número de núcleos”. Os laços criados por ela seriam de cunho comunitário, ao se prenderem a uma localidade, uma tribo, um país, ou uma nação. Se se seguir tal concepção no confronto às observações feitas nesta pesquisa, chega-se a uma conclusão completamente oposta: as OSC's atuam, hoje, construindo laços humanitários. Decorre disso a seguinte questão: a sociedade civil reposicionou efetivamente seus poderes dentro do quadro das relações sociais, ou foram os sujeitos econômicos que a compõem que assumiram a posição de produtores de discursos educacionais e falam, agora, em nome deles e como se fossem seus principais representantes? A resposta a tal questão exige a elaboração de estudos mais extensos sobre a composição dos sujeitos que, hoje, falam pela sociedade civil.

¹⁶⁷ O livro “Viagem à Escola do Século XXI: Assim Trabalham os Colégios Mais Inovadores do Mundo” indica isso, ao ser embasado nas chamadas “escolas de sucesso” ao redor do mundo. Ver tópico 2.2.1.1. da Fundação Telefônica Vivo.

¹⁶⁸ Veja-se o caso do art. 1º da LDB de 1961.

século XXI, assentou-se sobre a necessidade de o sujeito “não ficar para trás”¹⁶⁹, i.e., de acompanhar a velocidade dos avanços tecnológicos deste século, que certamente trazem desdobramentos aos processos produtivos.

Unido ao discurso tecnológico, o discurso da eficiência, veiculado largamente pela economia com suas regras de custo-benefício, adentrou o campo do ensino. As mudanças dos processos produtivos foram aceleradas pela invenção de tecnologias cada vez mais complexas; a sociedade civil passou a demandar trabalhadores capacitados a operarem essas tecnologias com destreza; e o Estado teve de fazer frente a esses acontecimentos, tentando formar cidadãos úteis às novas condições dos processos produtivos que vinham amparando sua economia. Foi assim que a velocidade da tecnologia se uniu à eficiência da governamentalidade da economia, para passarem a reclamar soluções igualmente rápidas da gestão do ensino.

Viu-se, contudo, que a operação econômica do saber não fazia parte das ferramentas tipicamente pedagógicas. Apesar de comportarem e funcionarem a partir de teorias e de uma sistematização de saberes, as experiências pedagógicas tinham, como característica, a incerteza na obtenção de um resultado. Como o saber da pedagogia trabalhava pelo sujeito, e não sobre um fator inanimado, ela não garantia o atingimento de uma meta, ainda que após a aplicação de uma equação meticulosamente calculada e aplicada segundo uma proposta de ensino pretensamente revolucionária. Com isso, a viabilização do fator eficiência começou a ser buscada em outros campos da ciência¹⁷⁰ pela própria sociedade civil.

Foi também a partir de tal demanda que os enunciados da psicologia passaram a atravessar o campo do ensino com muito mais intensidade, dado ter sido, ela, recebida como uma produtora de verdades científicas. Estruturando seus saberes sobre uma lógica que envolvia um diagnóstico, seguido de um tratamento e um processo de obtenção de cura, ela veio para conferir objetividade aos resultados dos processos pedagógicos, emprestando ao discurso da educação integral aqueles saberes construídos em estudos comportamentais. Um exemplo desse acontecimento pôde ser visto ao longo da obra “Educação em Quatro Dimensões: As

¹⁶⁹ Faz-se novamente, aqui, referência ao lema da UNESCO para o ano de 2019: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367276_por?posInSet=2&queryId=fa5e9bfb-2f91-44ad-8dab-065598a7cadf

¹⁷⁰ A proposta do eduLab 21, do Instituto Ayrton Senna, é um grande exemplo da incorporação de enunciados científicos pela educação integral: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2/edulab-21.html>

Competências que os Estudantes Precisam Ter para Atingir o Sucesso” (FADEL et al, 2015:22), publicada pelo Instituto Ayrton Senna. Segundo o livro, a ideia da educação integral teve sua origem numa teoria militar norte-americana, que propunha a criação de estratégias voltadas à mitigação de riscos e previsão de crises. Essa teoria teria sido transportada ao plano educacional após a divulgação de estudos comportamentais da década de 1990, que detectaram a consolidação de uma sensação de ansiedade nas populações entrevistadas, que foi imputada, entre outros fatores, às incertezas sobre o futuro, à globalização e a estilos de vida cada vez mais estressantes. A educação foi posicionada, então, como o elemento fulcral capaz de resolver esses problemas; e a sociedade civil assumiu uma postura ativa, para garantir a viabilização e execução efetiva dessas novas estratégias de ensino.

Ademais, deve-se lembrar que as parcerias firmadas pelas OSC's com a UNESCO, com universidades estrangeiras afamadas e centros de pesquisa sobre ensino também foram importantes ferramentas usadas pelas investidoras sociais, com o objetivo de manusearem os saberes que produziram, dotando-os de uma chancela científica que lhes conferia irrefutabilidade.

De seu turno, cabe ainda dizer que os enunciados da economia foram assimilados pelo campo da educação, ao serem transformados e operados como novidades da gestão do ensino público. A aproximação entre sociedade civil e Estado, nos últimos vinte anos, colaborou para trazer esses mecanismos de eficiência ao ensino. A própria estrutura empresarial das investidoras sociais deixou essa tendência mais evidente. A aplicação de técnicas de *marketing* e de mobilização social, também.

Com a reunião dos procedimentos de operação do discurso citados acima, deu-se o reforço da apropriação do *modus operandi* científico pela educação: a lógica das hipóteses e premissas que aguardam constatação; a sistematização do processo investigativo, com suas etapas progressivas e cumulativas; a busca por soluções pragmáticas aos problemas; a ideia da construção do saber a partir de experimentos, tentativas e erros, medições, criações de fórmulas-chaves e aplicação de avaliações; as teorias comportamentais estudadas pela psicologia e economia; toda essa ordem do funcionamento científico passou a funcionar na e para a educação pela participação mais ativa e direta da sociedade civil nesse campo.

Considerando-se que a política da verdade que rege a sociedade não existe fora do poder e que o regime da verdade que inclui o poder passa, necessariamente, pelo discurso da ciência e suas tecnologias, a sociedade civil fortaleceu a ação da ciência e suas intervenções “nas lutas políticas que lhe são contemporâneas” (FOUCAULT, 2018:49). Assim, sob as lentes de uma aprendizagem vista enquanto ciência, essas investidoras impactaram as escolas, os professores, alunos e gestores públicos e passaram a atuar nesses jogos de forças que têm operado o governo dos alunos, mas não pela reivindicação da verdade que fala pela lei e em nome da justiça, e sim pela tomada da posição do sujeito que fala como cientista-perito, que se posiciona e atua em nome da verdade científica:

“A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade [...]: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Michel Foucault, *Microfísica do Poder*, p.51-2).

Viu-se, em suma, que as OSC's operam esses procedimentos para a obtenção da verdade no campo educacional, associando seus enunciados a enunciados científicos, e, com isso, sob o véu de uma postura apolítica, têm atuado pesadamente na definição das diretrizes da formação do aluno no Brasil, lado a lado ao Estado.

3.2. A subjetividade integral

O reposicionamento das forças governamentais e da sociedade civil aconteceu simultaneamente à emergência do discurso da educação integral no campo da educação. No Brasil, essa movimentação escancarou-se na seara do ensino público, especialmente após a publicação da BNCC. A doutrina da educação integral, por meio da operação dos dispositivos de discurso tratados até aqui, propôs-se a operar o campo da formação das subjetividades do aluno, e, baseadas nela, a escola projetada pelo Estado e a escola imaginada pela sociedade civil alinharam suas metas e desenharam o sujeito do século XXI.

O sujeito da educação integral é aquele que passa por uma experiência escolar que modela e modula seus comportamentos, conforme as seguintes competências: saber negociar,

cooperar, orientar, comunicar-se assertivamente, ser confiante, ser socialmente influente, cuidar da autoapresentação, saber trabalhar em equipe, ser responsável, ser um líder, ter empatia, saber resolver conflitos, saber valorizar a diversidade, ser adaptável, automonitorar-se, ter pensamento crítico, ser inovador, ser comunicativo, saber fazer análises, ser decidido, saber resolver problemas, saber agir com a razão e argumentar, saber interpretar, ter uma aprendizagem adaptativa, ser bom ouvinte, saber executar, ser criativo, ser alfabetizado em tecnologias da informação e comunicação, ser íntegro, ser cidadão, ter profissionalismo, ser ético, saber valorizar a arte e a cultura, saber receber orientação profissional, ter iniciativa, saber cuidar da saúde física e psicológica, ser autodidata, produtivo, ser perseverante, ter metacognições, interesse intelectual, ser curioso, desenvolver autocuidado, ser determinado, flexível, consciente e acostumar-se com uma aprendizagem contínua pela vida toda¹⁷¹.

Essa subjetividade engloba as subjetividades flexível (MORAES, 2008) e do sujeito de direitos (GALLO, 2017). Ela se propõe a criar o sujeito que vai responder às demandas da economia do século XXI e, para isso, estimula, nele, o empreendedorismo. Ela se propõe a formar o aluno, para que ele saiba fazer: o indivíduo precisa ser capaz de montar o seu negócio e de obter o próprio sustento, pois a única certeza que se tem sobre o mercado de trabalho é a de que ele funcionará sobre incertezas e instabilidades. A subjetividade integral deseja formar cidadãos que lutem por justiça social e sejam preocupados com o futuro da natureza. Quer produzir um sujeito sustentável e solidário, que saiba viver bem, de forma equilibrada e sem prejudicar o meio em que está inserido. A educação integral garante que vai prover o aluno das ferramentas necessárias ao seu autoconhecimento, para que ele se governe e se crie, conforme suas próprias vontades, em toda a extensão de seu ser e durante toda a sua vida.

O aluno do século XXI é, enfim, indefectível: bem-sucedido, independente, próspero, socialmente agradável, empático, respeitoso, flexível, inteligente, criativo, bem instruído, confiante, democrático, proativo diante dos problemas e simultaneamente resignado sempre que injuriado.

Não é coincidência que o discurso da educação integral carregue o qualificativo da plenitude e totalidade. Essa subjetividade integralista, do indivíduo que não pode ser menos do

¹⁷¹ Todas essas competências foram sintetizadas da análise da BNCC, no capítulo dois, e dos tópicos sobre cada OSC analisada.

que completo, pleno, é o que emerge do discurso sobre as habilidades e competências do século XXI, como sendo a solução mais completa e acabada capaz de fazer frente a todos os problemas da gestão educacional: da gestão sobre a formação da população, que se quer moldar conforme os modelos mais úteis ao Estado e ao mercado; e da gestão sobre o indivíduo, que se quer fazer viver a vida toda, conforme os padrões comportamentais que lhe foram prescritos ainda na escola. No fundo, a subjetividade da educação integral busca a integralidade do ser, para que seus objetivos de vida se alinhem com os objetivos da sociedade. Sujeito e sociedade não são mais vistos como uma dicotomia; fundem-se em torno dos mesmos propósitos.

É preciso ressaltar que uma das ferramentas mais importantes no funcionamento do discurso da educação integral, e um dos mecanismos mais sutis responsável por fazê-lo funcionar tão bem, é o estímulo à sensação de medo. Foram observados diversos enunciados que reverberaram ideias sobre vazio e ausência¹⁷². Medo da exclusão tecnológica; medo do desemprego; de não ser socialmente aceito; de ter de desempenhar uma função para a qual se sente despreparado; do desconhecido; dos avanços seguidos de retrocessos e das oscilações da vida. Diante desse cenário sombrio, veiculou-se a seguinte lógica de raciocínio: “caso o aluno não queira ser um excluído qualquer, deve empenhar-se em desenvolver as tais competências e habilidades necessárias à vida deste século”. O medo foi o pressuposto e a moeda de troca que movimentaram a formatação do sujeito da educação integral. O estímulo à sensação de perigo que o futuro representava foi visto como sendo a correspondência psicológica da subjetividade integralista.

Deve-se destacar, ainda, que os procedimentos de poder envolvendo a subjetividade integral atuam tanto na esteira do indivíduo como do coletivo. As forças desses procedimentos de operação do discurso da subjetividade integral têm o condão de induzirem os alunos a se encaixarem num modelo comportamental, criado a partir de um rol taxativo de possibilidades existenciais eleitas como ideais, por atuarem justa e incisivamente sobre o domínio do saber ser desses indivíduos. Esses discursos operam sobre ele, fazendo-o adotar comportamentos, especialmente através da estratégia do medo. Mas, por outro lado, sempre funcionam dentro de uma maquinaria maior, que importa discursos da psicologia e da economia, os quais ficam responsáveis por acessarem e produzirem outros tipos de controle, já de ordens macro e populacional. A ideia da integralidade existencial, por estar construída sobre os pilares da

¹⁷² Ver especialmente os tópicos do Instituto Ayrton Senna e Inspirare, 2.2.1.3. e 2.2.1.2., no capítulo dois.

completude e perfeição, visa a mitigar os defeitos, a abafar os barulhos e a afastar os típicos desentendimentos que marcam as relações do corpo social. Essa estratégia, que pode servir de mitigação a riscos de revoltas e lutas contra o poder governamental, vai ao encontro de sua ideia nuclear, de origem militar, sobre a qual foi erigida a própria teoria da educação integral: a de planejamento estratégico e combate a crises.

Apesar dessa faceta de controle, existente no âmago das atuais políticas que veiculam os enunciados da educação integral, crê-se, aqui, que a relação entre escola e sujeito, antes de ser antagônica, é agônica. E isso implica o seguinte: o fato de o indivíduo ser atravessado por diretrizes governamentais, que lhe moldam a individualidade e lhe sugerem comportamentos da subjetividade da educação integral, não significa que não possa ter a chance de buscar sua voz e de construir-se em um espaço de mais liberdade pela via do ensino. Ou seja: o controle populacional pelo exercício do poder dos discursos pode, sim, existir na relação de ensino, mas a esfera individual, da relação da aprendizagem, apresenta-se como um campo onde podem ser abertos espaços, para o exercício de liberações nos processos de subjetivação. Cita-se aqui Jan Masschelein e Maarten Simons, para lembrar que eles defendem a existência de um processo de subjetivação que pode acontecer na, pela e apesar da escola: “O passo final de nossa argumentação é introduzir o conceito de ‘subjetivação pedagógica’, a ser entendida como experiência de potencialidade – isto é, a ser distinguido de subjetivação governamental e também de subjetivação política” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014:125-6).

No fundo, o grande desafio da formação escolar permanece sendo o oferecimento desses espaços, para que o aluno possa experimentar processos de subjetivação, sem que sucumba diante da imposição de uma individualidade qualquer. Se foi percebido que as forças que têm operado subjetividades não se resumem mais a um poder disciplinar, e que o poder governamental pulou os muros da escola, para atuar sobre o indivíduo durante toda a sua existência, as novas questões que se colocam são: como se pensar a resistência a esses poderes educacionais, simultaneamente totalizantes e individualizantes? Como se criar o contraponto ao poder infinitesimal exercido sobre a vida do aluno, que age ditando comportamentos de como ele deve ser e o que deve querer? Como pode o aluno retomar o tempo que lhe foi capturado pelo controle governamental, que atua sobre seu agir ao longo de toda a sua vida?

Se há uma evidente captura de seu tempo, um dos caminhos para se pensar a resistência talvez possa estar justamente na retomada do próprio tempo pelo sujeito. Resistência na forma

de práticas de exercícios de si; de recusa da individualidade que lhe foi imposta; e de retomada e recondução do próprio tempo, usando-o em benefício próprio, para expandir-se, transformar-se e caminhar na direção daquele sujeito que deseja ser.

Considerações finais

A postura metodológica foucaultiana, quando unida à cartografia filosófico-política, permitiu que o campo das políticas educacionais brasileiras fosse mapeado, sob as lentes de uma análise crítica, em seus processos de acontecimentalização. Através de discursos sobre os tipos de subjetividades no aparato político-jurídico, fizeram-se emergir acontecimentos, mecanismos de poder e tecnologias do saber operadas pelos sujeitos que vêm governando a educação contemporânea. Pela observação de todo o conjunto estratégico de operação dessa maquinaria, foram detectados os procedimentos discursivos através dos quais as técnicas de gestão adquiriram o *status* de elementos racionais que foram, então, fundar enunciados de verdades. A postura adotada nesta pesquisa permitiu que a análise do campo fosse feita por dentro mesmo das fraturas que o presente vive, mostrando-lhe os escuros e as positivities singulares que vivemos sem as ver. Com o auxílio do conceito de jogos de poder, foram propostas algumas análises das linhas de força que atravessam o campo da formação escolar do aluno, no tocante às possibilidades de experiência de processos de construção de si. Por sua vez, considerando-se as políticas públicas como dispositivos de biopolítica, foi possível cartografar os procedimentos de poder que, atuando de forma generalizada sobre toda a população dos alunos brasileiros, teriam simultaneamente o condão de atingir cada individualidade de cada jovem, modificando-o na formação de si pela via escolar.

O capítulo dois filtrou as principais linhas discursivas que emergiram das Constituições brasileiras, leis de diretrizes e bases da educação, dos parâmetros e da recente Base Nacional Comum Curricular. Apurou que as finalidades da educação do jovem reuniram-se em torno de três enunciados principais, com algumas variações terminológicas percebidas ao longo do século XX: formação para o trabalho, formação para o exercício da cidadania e formação para o pleno desenvolvimento do educando. O mapeamento desse aparato político-jurídico também evidenciou uma recente ruptura na propagação do discurso da educação integral que, apesar de unificar as três linhas discursivas anteriores, especialmente após a publicação da BNCC, levou-nos a uma importante constatação: a consolidação da atuação das OSC's no campo do governo do ensino.

Diante dessa constatação, o capítulo dois também se ocupou com a análise crítica desses sujeitos, que, desde os anos 2000, passaram a atuar de forma mais consistente no estabelecimento de iniciativas voltadas ao ensino público no Brasil. Viu que Estado e sociedade civil experimentaram um reposicionamento de forças no jogo político da gestão da educação e que essa nova disposição de técnicas e ações atravessou o campo da formação do aluno como

sujeito. Esses dois atores formaram um novo campo de veridicação, de produção de verdades e saberes, que passou a operar as subjetividades pela via escolar, especialmente desde a elaboração da BNCC. Juntos, lançaram mão de mecanismos de poder que têm trabalhado de forma alinhada e com o intuito de veicularem e implementarem a política da educação integral, alicerçada em uma complexa rede de enunciados econômicos, científicos, tecnológicos, de completude do ser e perfeição comportamental. Trouxe, ainda, uma descrição dos seguintes procedimentos discursivos, usados pelas investidoras sociais como estratégias de operação do poder, para o governo das subjetividades: produção de materiais para instrução *on-line* de professores; tradução de obras estrangeiras; aplicação de técnicas de *marketing* para dispersão dos saberes produzidos; associação com organismos internacionais de renome, centros de pesquisa e universidades estrangeiras, para buscar legitimidade e chancela científica aos próprios enunciados; alinhamento e reforço a enunciados emitidos pelo Estado sobre as finalidades da educação pública; e elaboração de políticas públicas propriamente ditas.

Já o terceiro capítulo fez uma justaposição entre as linhas de força emergidas do aparato político-jurídico e aquelas do campo de atuação da sociedade civil na gestão do ensino. Neste capítulo, chegou-se à conclusão de que a atual escola brasileira visa a educar jovens pela fôrma da educação integral, propondo-se a operar seus alunos pelo desenvolvimento de determinadas competências e habilidades que deveriam acompanhá-lo durante e além da escola. Pautadas nos discursos do medo e da insegurança sobre o futuro, que constantemente circulam no mercado e nas políticas públicas educacionais, as forças do governo do ensino revelaram o objetivo de centralizar seus esforços não apenas na orientação de um certo ofício, ou no treino para que o aluno se torne um cidadão democrático, mas, principalmente, no campo da formação comportamental do indivíduo propriamente dito.

Viu-se, ao final, que o modelo contemporâneo de escola se propõe a implementar medidas simultaneamente individualizantes e totalizantes de governo do indivíduo e da população, ao desejar formar alunos bem-sucedidos, independentes, prósperos, socialmente agradáveis, empreendedores, respeitosos, adaptáveis, criativos, proativos, resilientes e que, além disso, comportem-se como demanda o alinhamento de necessidades entre mercado e Estado. Não à toa, o discurso da educação integral costurou, reconectou e fez convergirem, num só sujeito, os objetivos do indivíduo e da sociedade. Este capítulo conclusivo colocou, enfim, a reflexão de que essa modalidade de subjetividade é integral, não somente porque exige dos

alunos que vivam com base numa perfeição comportamental, mas também porque unifica, em torno da ideia de plenitude, sujeito e corpo social.

Antes de se finalizar, é importante pontuar que esta pesquisa, de fato, discutiu como o poder opera ferramentas de discurso, para tentar impor subjetividades pela via do aparato político-jurídico educacional brasileiro. Porém, fê-lo, sempre tendo em mente que, como se tratou logo no item 1.7. do primeiro capítulo desta dissertação, “a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem [...] andar separadas”. Para Foucault, poder e resistência não são instâncias opostas, ou categorias distintas de relações; não formam um antagonismo, uma oposição de extremos diferentes. Poder e liberdade são, antes, partes inseparáveis de uma mesma relação: “no centro da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, encontra-se a recalitrância do querer e a intransitividade da liberdade” (DREYFUS; RABINOW, 2013:289)¹⁷³. Se existe poder, é porque a insubmissão a ele é sua condição e seu efeito.

Sendo assim, e assumindo-se que a grande luta não está mais na oposição à figura do Estado ou de suas instituições, mas nos assujeitamentos que a eles se prendem (FOUCAULT, 2014e:128), espera-se que o aluno tenha ao menos a possibilidade de construir meios, para conseguir se desprender das subjetividades do governo do ensino, seja assumindo atitudes de resistência às regras, ou fazendo enfrentamentos individuais aos hábitos e constrangimentos que se lhe chegam sob as formas de imposições existenciais durante o seu processo de aprendizagem – o qual, aliás, nem sempre coincide com o processo de ensino. As alternativas de fuga a essas subjetividades governamentais são várias; e os caminhos para a provocação das amarras nas relações escolares do poder, também. Se o caminho para pensá-las e concretizá-las é longo, que, então, comecemos o quanto antes.

¹⁷³ Michel Foucault. *Como se exerce o poder?* In: DREYFUS, R.; RABINOW, P., Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica, p.289.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: AGAMBEN, G.; HONESKO, Vinícius Nicastro (trad.). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó – SC: Argos, 2009, p. 55-73. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/wp-content/uploads/34498541-agamben-giorgio-o-que-e-contemporaneo-e-outros-ensaios.pdf>

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>

AQUINO, Júlio Groppa. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. *Pro-posições*, Campinas – SP, v.25, n.2, mai./ago. 2014, p.83-101. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/05.pdf>

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.28, p.5-24, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Senado, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Constituição (1969). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 de set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.000, de 26 de março de 1999. Regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza. Brasília, DF, 26 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3000.htm. Acesso em: 12 de out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.726, de 27 de abril de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Brasília, DF, 28 de abril de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8726.htm. Acesso em: 12 de out. 2017.

BRASIL. Instrução Normativa nº 11, de 21 de fevereiro de 1996. Dispõe sobre a apuração do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucro das pessoas jurídicas. Brasília, DF, 22 de fevereiro de 1996. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=13034>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 2 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF, 30 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm. Acesso em: 12 de out. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Brasília, DF, 30 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF, 1º de agosto de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.151, de 28 de julho de 2015. Dispõe sobre a finalidade das fundações. Brasília, DF, 1º de agosto de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113151.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF, 15 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113204.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a Organização da Previdência Social. Brasília, DF, 25 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8212cons.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 8.742, de 8 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência Social. Brasília, DF, 25 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995. Altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas, bem como da contribuição social sobre o lucro líquido. Brasília, DF, 26 de dezembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9249.htm. Acesso em: 14 de ago. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 de out. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a Qualificação de Entidades como Organizações Sociais. Brasília, DF, 18 de maio de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a Qualificação de pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Brasília, DF, 24 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm. Acesso em: 12 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 de ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Dispõe sobre Base Nacional Comum Curricular na Etapa da Educação Básica. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 de ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/2018. Dispõe sobre Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. Brasília, DF, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 23 de ago. 2019.

BRASIL. Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a educação básica. Brasília, DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000042&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 12 de out. 2017.

BRASIL. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília, DF, 23 de março de 2009. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000007&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 13 de out. 2017.

CAPRIOGLIO, Carlos A. et al. Análise da L.D.B. da educação nacional: visão filosófico-política dos pontos principais. *Μετανόια*, São João del-Rei, n. 2, p.25-30, jul., 2000. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2->

repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista02/texto03_analise_politicas_e_duccionais.pdf

CARDOSO, Ruth Vilaça Correia Leite. Entrevista. Entrevistadores: M. A. Alves; A. C. B. Martes. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: FGV, v. 46, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-46-num-1-ano-2006-nid-45116/>. Acesso em: 16 de mai. 2019.

COMUNICAÇÃO. Resiliência: competência essencial no ambiente organizacional. Catho Portal Carreira & Sucesso. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/dicas-emprego/resiliencia-competencia-essencial-no-ambiente-organizacional>. Acesso em: 23 de dez. 2017.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e avanços*. 20 ed., Campinas – SP: Papirus, 2008.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Trad. Vera Portocarrero; Gilda Gomes Carneiro, 2.ed.rev., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FADEL, Charles et al. *Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Trad. Instituto Ayrton Senna; Instituto Península, Boston, MA: *Center for Curriculum Redesign*, 2015. Disponível em: <http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2019.

FELIX, Edilaine. Profissional do futuro será empreendedor. *Estadão Economia & Negócios*, 28 de fev. 2016. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/profissional-do-futuro-sera-empendedor/>. Acesso em: 23 de dez.2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, nov./2001. Disponível em:

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis – SC, v.21, n.2, p.371-389, jul./dez. 2003. Disponível em:

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 8.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); MONTEIRO, Elisa; BARBOSA, Inês Autran Dourado (trad.). *Ditos & Escritos*, volume V: Ética, Sexualidade, Política, 3.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p.258-280.

_____. A Ordem do Discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, 24.ed., São Paulo: Edições Loyola, 2014c.

_____. As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas. Trad. Salma Tannus Muchail, 10.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2016a.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); PESSOA, Ana Lúcia Paranhos (trad.). *Ditos & Escritos*, volume VI: Repensar a Política, 11.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.289-347.

_____. Em Defesa da Sociedade. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão, 2.ed. 2.tiragem, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016b.

_____. Foucault. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); BARBOSA, Inês Autran Dourado; MONTEIRO, Elisa (trad.). *Ditos & Escritos*, volume V: ética, sexualidade, política, 3.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d, p.228-233.

_____. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, R.; MACHADO, Roberto; WEISSHAUPT, Jean-Robert (trad.). *Foucault, a filosofia e a literatura*, Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p.137-174.

_____. Microfísica do Poder. Org. Roberto Machado, 8.ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. Nascimento da Biopolítica. Trad. Bruno Mações, Lisboa/Portugal: Edições 70. 2004.

_____. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); BARBOSA, Inês Autran Dourado (trad.). *Ditos & Escritos*, volume III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema, 4.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a, p.223-246.

_____. O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. Espaço Michel Foucault, 1990, p. 1-29. Texto disponível no site: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); BARBOSA, Inês Autran Dourado (trad.). *Ditos & Escritos*, volume III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema, 4.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b, p.268-302.

_____. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); CHIQUIERI, Abner (trad.). *Ditos & Escritos*, volume IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e, p.118-140.

_____. Poderes e Estratégias. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); RIBEIRO, Vera Lucia Avellar (trad.). *Ditos & Escritos*, volume IV: Estratégia, Poder – Saber, 3.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015c, p.236-246.

_____. Poder e Saber. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, Manoel Barros da (org.); RIBEIRO, Vera Lucia Avellar (trad.). *Ditos & Escritos*, volume IV: Estratégia, Poder – Saber, 3.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015d, p.218-235.

Fundação Itaú Social. Educação Integral: Um Caminho Para a Qualidade e a Equidade na Educação Pública. Disponível em: https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZLl.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z. Acesso em: 22 de set. 2019.

Fundação Itaú Social. Tendências para Educação integral. Disponível em: <https://fundacao-itaú-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs->

public/biblioteca/documentos/ed_integral.pdf?MKPSEcO_YAsN1itGO.rTGIWIN_76il8Y.

Acesso em: 22 de set. 2019.

Fundação Telefônica Vivo. Viagem à Escola do Século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-Vírus e Educação-Governamentalidade e escapar... Revista de Estudos Universitários. Sorocaba, v.37, n.2, p.167-179, dez.2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/651>. Acesso em 26 de abr. 2019.

_____. Biopolítica e Subjetividade: Resistência? Educar em Revista. Curitiba, n.66, p.77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em 24 de abr. 2019.

_____. Em Torno de Uma Educação Menor. Revista Educação & Realidade, v.27, n.2, p. 169-178, jul./dez.2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>. Acesso em 9 de set. 2019.

IZEL, Adriana. 'Sobrevivência está na flexibilidade', diz especialista sobre mudança na TV. Correio Braziliense, 18 de out. 2016. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2016/10/18/interna_diversao_arte,553570/sobrevivencia-esta-na-flexibilidade-diz-especialista-sobre-mudanca.shtml. Acesso em 23 de dez. 2017.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.29, n.1, p.27-43, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25417>

_____. Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas, 6 ed. rev. amp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORAES, Antônio Luiz de. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas / RS, Brasil, 2008.

_____. *Pensar com Foucault*. In: *Governamentalidade e Autoridade na Educação: a conduta ética como ação política em Foucault*. 2015. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015, p. 34-41.

Movimento de Inovação na Educação. Entrevista com Helena Singer: inovação como contraponto à retirada de direitos sociais, 2018. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-a-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso em: 16 de out. 2019.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v.16, n.2, p. 291-298, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a12v16n2.pdf>

National Research Council. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press, 2012. Disponível em: <https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>. Acesso em: 21 de mai. 2019.

PASSOS, Eduardo et al. *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2*. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.), Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades*. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.), Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, Cintya Regina. *A Experiência do Pensamento em Michel Foucault: Conversações com o Campo Educacional*. 2006. 148f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-152456/pt-br.php>

REUTERS. Chefe do FED precisa de ‘flexibilidade de mente’ em momentos difíceis, diz Fischer. G1 Economia, 4 de out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/chefe-do-fed-precisa-de-flexibilidade-de-mente-em-momentos-dificais-diz-fischer.ghtml>. Acesso em: 23 de dez. 2017.

SANTOS, PAULA SANTANA. Investimento Social Privado e Políticas Educacionais: Um Olhar Sobre as Organizações Brasileiras. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-19062018-180644/pt-br.php>

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. Estudos avançados. São Paulo, vol.10, n.26, p.71-87, jan./abr. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a13.pdf>

UNESCO. Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas (Trad.). Paris, França, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 9 de mai. 2019.