



PROGRAMA DE DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA
LABORATÓRIO NACIONAL DE COMPUTAÇÃO CIENTÍFICA – LNCC/MCT
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS CENTRO
UNIVERSITÁRIO SENAI CIMATEC**

JOÃO PAULO JONAS DE ALMEIDA

**PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL PARA A CONDUÇÃO DAS
CONDUTAS DE TODOS E DE CADA UM.**

Salvador
2019

JOÃO PAULO JONAS DE ALMEIDA

**PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL PARA A CONDUÇÃO DAS
CONDUTAS DE TODOS E DE CADA UM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Difusão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Salvador
2019

Almeida, João Paulo Jonas de.

Programa (Novo) Mais Educação : estratégia da governamentalidade neoliberal para a condução das condutas de todos e de cada um / João Paulo Jonas de Almeida. - 2019.

152 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Programa Novo Mais Educação (Brasil) - Análise. 2. Educação e estado. I. Galeffi, Dante Augusto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. III. Título.

JOÃO PAULO JONAS DE ALMEIDA

**PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DA
GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL PARA A CONDUÇÃO DAS
CONDUTAS DE TODOS E DE CADA UM**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Difusão do Conhecimento, Programa de Pós-graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 01 de junho de 2019

Banca Examinadora

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi - Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professor da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Ricardo Coutinho Mello
Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia
Professor da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Fábio Almeida Ferreira
Doutor em Radio, TV and Film pela University of Texas - Austin, Estados Unidos
Professor da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Ronaldo Pesente
Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador
Professor da Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão dessa Tese. Em primeiro lugar, à Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), por ter me concedido a permissão de me afastar de minhas atividades regulares.

À meu Pai, Professor Gilberto Almeida, pelo incentivo e apoio.

Ao meu orientador, o Professor Dante Augusto Galeffi, pela gentileza no acolhimento desta proposta de Tese.

Aos professores Ricardo Coutinho, Fábio Almeida Ferreira, Ronaldo Pesente e Wilson Santos, por aceitarem o convite para integrarem a banca examinadora.

Aos colegas do DMMDC, por compartilharem a caminhada.

Aos servidores, pelo apoio técnico; aos demais professores do Programa, por contribuírem com minha formação.

À minha esposa, Ivone Fernandes, pela paciência e carinho.

ALMEIDA, João Paulo Jonas de. *Programa (Novo) Mais Educação: Estratégia da Governamentalidade Neoliberal para a Condução das Condutas de Todos e de Cada Um*.152f. 2019. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A presente tese consiste em descrever e analisar o discurso produzido pelo Programa (Novo) Mais Educação. Mais especificamente assumo que o Programa se configura como uma maneira particular de governar os sujeitos escolares na atualidade. Para tal, parto do seguinte questionamento inicial: Como o sujeito-estudante de uma formação integral é objetivado no discurso do Programa (Novo) Mais Educação? Apoiado em conceitos como o de governamentalidade e dispositivo, desenvolvido por Michel Foucault, a presente tese busca analisar como o Programa (Novo) Mais Educação se constitui em uma forma de governamentalização dos indivíduos e da sociedade brasileira na atualidade. Como objetivos específicos, procura-se: (a) Identificar e descrever as estratégias e práticas que possibilitam ao Programa operar produtivamente sobre os sujeitos estudantes; (b) descrever como atuam tais mecanismos e que tipo de sujeito produzem; (c) descrever e analisar os tipos de saberes (competências, habilidades, valores e atitudes) e experiências que são reconhecidos como válidos para operar o programa. A tese procura mostrar que um dispositivo singular - o dispositivo da intersetorialidade – atuando nos espaços escolares por meio de práticas intersetoriais, e sendo sustentado pelo regime de jornada ampliada, quando associado a outros dispositivos contemporâneos, como o dispositivo pedagógico da mídia, contribuem decisivamente para a formação de um sujeito prudente. Investir nos sujeitos estudantes, buscando desenvolver suas capacidades, habilidades e aptidões, para que possam, por si sós, no futuro, se autogovernarem, se configura como um modo particular de gerenciar o risco social, contribuindo, desse modo, para a redução dos custos para o Estado com a solução de problemas sociais.

Palavras-Chave: Programa (Novo) Mais Educação. Governamentalidade. Dispositivo.

ALMEIDA, João Paulo Jonas de. *More Education Program(New): Governamentality Neoliberal Strategy to Conduct Individuals and Everyone's Behavior* . 152f. 2019. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims at describing and analysing the (New) Program More Education`s discourse. The main assumption is that this Program turns out to be a way to govern students subjects nowadays. The starting point which support the initial quest is: How the student subject that undergo an integral education formation is objectified within the scope of this (New) Program More Education discourse? Based in concepts such as governmentality and dispositive elaborated by Michel Foucault, this doctoral dissertation analyses how the (New) Program More Education becomes a governmentalization both for individuals and for Brazilian society as a whole. Listed as specific objectives are: a) to identify and to describe strategies and practices that allowed the Program to act productively over the students subjects; b) to describe how these mechanisms operate by producing what types of subjects; c) to describe and to analyse the different knowledge (competencies, skills, values, aptitudes) and experiences that are acknowledged as valid to operate the program. This doctoral dissertation shows that a singular dispositive – the intersection one – by acting on schools spaces as intersection practices, based on longer journeys, whenever linked to other contemporaries dispositive, such as the media`s pedagogic dispositive, contributes decisively for the building of a provident cautious quiet subject. To invest on students subjects trying to develop their capacities, skills, aptitudes so that in the future they may self-govern themselves is a way to manage social risk thus contributing for the State to attain the least social cost for overcoming social problems.

Keywords: More Education Program (New): Governamentality. Dispositive.

ALMEIDA, João Paulo Jonas de. *Programa (Nuevo) Mas Educación: Estrategia de la Governamentalidad Neoliberal para la Conducción de las Conductas de Todos y de Cada Uno*. 152f. 2019. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMEN

Esta tesis estribase en describir y analizar el discurso producido por el Programa (Nuevo) Mas Educación. En especial la tesis accede que el Programa configurase como una manera propia de gobernar los sujetos escolares de la actualidad. Para tanto, la tesis plantea como cuestión central: ¿De qué manera el sujeto estudiante inmerso en una formación integral es objetivado en el discurso del Mas Educación? Basado en conceptos como governamentalidad y dispositivo desarrollados por Michel Foucault, la tesis analiza como el Mas Educación deviene una forma de governamentalización tanto de los individuos como de la sociedad brasileña en los días corrientes. Listados como objetivos específicos listase: a) Identificar y describir las estrategias y prácticas que permiten al Mas Educación operar productivamente sobre los sujetos estudiantes; b) Describir cómo actúan estos mecanismos y que tipo de sujeto producen; c) Describir y analizar los tipos de saberes [conocimiento, nociones, habilidades, valores y aptitudes] y pericias que son validadas como reconocidas y aceptadas para operar el programa. La tesis muestra que uno dispositivo singular – el de la intersectorialidad – que actúa en los espacios escolares de manera intersectorial, apoyado por el régimen de tiempo integral, cuando asociado a otros dispositivos, como el dispositivo pedagógico de la media, todo esto contribuye para la formación de un sujeto prudente, quieto. Invertir en sujetos estudiantes buscando desarrollar sus capacidades, habilidades y aptitudes, para que posan por si mismos se auto gobernaren en el futuro deviene una nueva manera de gerencia del riesgo social, lo que contribuye así para la reducción de los gastos del Estado para la solución de los problemas sociales.

Palabras Clave: Programa (Nuevo) Mas Educación. Governamentalidad. Dispositivo.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mapa de adesão ao PME.....	100
Mapa 2 - Mapa das Escolas Interculturais de Fronteira (EIF)	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NOB	Norma Operacional Básica
ONGs	Organização Não Governamental
PBF	Programa Bolsa-Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNME	Programa Novo Mais Educação
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ACERCA DO OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO	17
2.1 DAS FERRAMENTAS ANALÍTICAS	23
2.1.1 Da noção de governamentalidade	23
2.1.2 Da noção de dispositivo	36
3 DAS ARTES DE GOVERNAR: UMA PERSPECTIVA PARA SE COMPREENDER AS DIFERENTES MANEIRAS DE CONDUZIR A CONDUTA DE TODOS E DE CADA UM.....	50
3.1 DO PODER PASTORAL À RAZÃO DE ESTADO	51
3.2 DA ARTE LIBERAL DE GOVERNAR.	68
3.3 DA ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR	73
4 PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO – PRÁTICAS QUE ATUAM PARA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS PRUDENTES.....	83
4.1 EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL	108
4.2 EDUCAÇÃO E SAÚDE	119
4.3 A FORÇA DOS DISPOSITIVOS	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

A presente tese propõe-se a realizar uma análise do discurso produzido pelo Programa (Novo) Mais Educação (PNME). Inicialmente concebido como Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral¹. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais, visando contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte do Programa, os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura (hoje extinto), da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014)

Do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - lançado em 2007 na gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como objetivo propor ações que buscassem melhorar a qualidade da educação - fazia parte o Programa Mais Educação, apresentado como estratégia indutora ao fomento da “educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2007). Do ano de sua criação em 2007 até os dias atuais, esse programa vem capitalizando a maioria das iniciativas municipais e estaduais, no sentido da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2013b).

A temática não é nova. Já foi alvo de algumas propostas no passado. Seguramente, cada proposta teve seus representantes mais destacados, produziu certo número de enunciados sobre como deveriam ser conduzidas, a que princípios pedagógicos se ligavam, os saberes e práticas que os sujeitos-estudantes deveriam aprender e desenvolver, a que fins visavam e o

¹ A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007), dentre outros. Na meta de nº 6 do Plano Nacional de Educação -PNE - 2014-2024, por exemplo, está previsto a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.

tipo de sujeito-cidadão que desejavam formar (PAIVA, AZEVEDO, COÊLHO, 2014; BORGES, STORNIOLLO, 2015; SHEUERMANN, JUNG, CANAN, 2017).

Com efeito, o foco do presente estudo recai em analisar o Programa (Novo) Mais Educação como um discurso que constitui as realidades e objetos de que fala. Procuo analisar o modo como certas estratégias e instrumentos são utilizados para conformar determinado tipo de sujeito - um sujeito prudente ou preventivo. Como lembra Fischer (2012), caracterizar ou descrever um discurso ou um conjunto específico de enunciados é dar conta “dessas especificidades, é apreendê-los como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2012, p.78). Argumenta-se que o PNME, imerso na atual forma de racionalidade, uma racionalidade de feição neoliberal, ao produzir modos particulares de ser, de agir e de viver, induz os sujeitos a responsabilizarem-se pelo seu próprio destino e pela prevenção de seus próprios riscos sociais, bem como, eventualmente, àqueles da família e da comunidade a que pertencem. Em outras palavras, assume-se a hipótese de que o PNME se configura como um modo particular de gerenciar o risco social na atualidade, transferindo a responsabilidade² de prevenção para os indivíduos e para a população e, com isso, reduzindo ou minimizando o custo para o Estado³. Em suma, pretende-se descrever e analisar o PNME como um modo de governar, isto é, um modo de conduzir as condutas dos indivíduos e da população na atualidade. Para tal, parte-se do seguinte questionamento inicial: Como o sujeito-estudante de uma formação integral é objetivado no discurso do Programa (Novo) Mais Educação? Mais especificamente, procura-se: (a) Identificar e descrever as estratégias e práticas que possibilitam ao PNME operar produtivamente sobre os sujeitos estudantes; (b) descrever como atuam tais mecanismos e que tipo de sujeito produzem; (c) Identificar, descrever e analisar os tipos de saberes (competências, habilidades, valores e atitudes) e experiências que são reconhecidos como válidos para operar o Programa.

Segundo o historiador Paul Veyne, objetos não existem fora das práticas que se lhe aplicam:

² Não que essas responsabilidades individuais não estivessem já presentes no discurso moderno, como se vê, por exemplo, na problemática higienista (HERSCHMANN & PEREIRA, 1994). Porém, não tinham o destaque e a abrangência que recebem hoje, nem funcionavam a partir de princípios tão fortemente baseados em escolhas individuais (SARAIVA, 2013).

³ Penso que o papel do Estado em relação aos riscos sociais na atualidade não pode ser considerado apenas sob a ótica da retirada da oferta de serviços de “seguridade”, pois, como argumentou Karla Saraiva, ao mesmo tempo em que ele abandona seu papel de protetor, assume o papel de conselheiro, coordenando um exército de *experts* e instituições que produzem saberes sobre os riscos e sobre as melhores formas de gerenciá-los/minimizá-los (SARAIVA, 2013).

[...] os objetos parecem determinar nossa conduta, mas primeiramente, nossa prática determina esses objetos. [...] o *governado*, e isso é muito vago, não existe; o que existe é um povo-rebanho, depois um povo-criança que se mima. O que não é senão um outro modo de dizer que, em uma época, as *práticas observáveis* eram a de guiar, em uma outra, as de mimar [...] o objeto não é senão o correlato da prática (VEYNE, 1982, p.159, grifo meu).

Para Veyne, portanto, e acompanhando o raciocínio de Foucault, existem, unicamente, múltiplas objetivações correlacionadas e práticas heterogêneas, e isso é tudo. A tentativa de procurar uma “unidade” no interior da multiplicidade de práticas, dessas práticas heterogêneas, de que nos fala Veyne, só se coloca se partirmos do que chama de “eterna ilusão teleológica”, ou seja, se considerarmos o alvo como um “dado”, o “alvo ideal”, pré-fixado, e nos esforçarmos para atingi-lo. Nesse sentido, e como pressuposto central dessa tese, pode-se afirmar que não há, portanto, sujeitos universais de governo. Os que devem ser governados podem ser concebidos ora como membros de um rebanho a ser conduzido, como almas a serem salvas ou, pode-se acrescentar, como sujeitos sociais aos quais “devem ser concedidos direitos e deveres, indivíduos autônomos a serem assistidos, compreendendo-se o potencial deles mediante sua própria livre escolha, ou ameaças potenciais a serem analisadas segundo a lógica do risco e da segurança” (MILLER & ROSE, 2012, p.17). Não sujeitos universais, portanto, mas práticas de subjetivação⁴, como um modo de ação de uns sobre a possibilidade de ação de outros.

Com efeito, para analisar o discurso produzido pelo PNME, utilizei certos conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, bem como também de outros trabalhos que, de uma forma ou de outra, se inspiraram em seus estudos. O conceito de governamentalidade é central para problematizar o PNME, bem como a noção de dispositivo. Foucault (1996b) utilizou o primeiro para referir-se a racionalidades específicas para governar⁵, a formas específicas de conduzir a si e os outros, às relações entre o governo de si, dos outros e do Estado. Já por dispositivo, Foucault se refere a práticas de natureza heterogênea que atuam como um aparelho, constituindo sujeitos e organizando-os. Dreyfus e Rabinow (2010) colocam dessa forma a questão que inquietava Foucault: como localizar e compreender um conjunto de práticas coerentes que organizem a realidade social quando não se pode recorrer ao sujeito que a constitui, nem a leis objetivas? Os autores argumentam que a noção de dispositivo foi introduzida como uma tentativa inicial, pelo menos, de apontar o problema, e funcionaria

⁴ Ao empregarmos a expressão “modos de subjetivação” ou “processos de subjetivação”, estamos nos referindo a processos e práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmo e com os outros como sujeitos de um certo tipo (ROSE, 2011; MILLER; ROSE, 2012).

⁵ A palavra “governo” diz respeito ao modo de os indivíduos conhecerem e conduzirem a si e aos outros, envolvendo alguma forma de direcionamento e controle (FOUCAULT, 1997c;1997d).

como uma grade de análise construída pelo historiador. Foucault (1996d, p.246) se refere a noção de dispositivo afirmando que, quando se consegue isolar “as estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”, então tem-se um dispositivo.

Trabalhar com a perspectiva foucaultiana, no entanto, requer que se faça duas importantes demarcações. A primeira é que a questão do sujeito é um tema importante na obra do filósofo, na medida em que é abordada segundo os termos da problemática de sua constituição, ou seja, o sujeito não é dado *a priori*, mas se constitui no interior de práticas históricas, como efeito de múltiplas e horizontais relações de poder e de saber. Portanto, não há um sujeito soberano, fundador, universal, que poderíamos encontrar em qualquer tempo e lugar. Com efeito, o único *a priori*, nos estudos foucaultianos, é o *a priori* histórico. Em segundo lugar, Foucault concebe seu trabalho como uma ontologia histórica do presente - uma ontologia histórica de nós mesmos. Ela possui três domínios⁶: a ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade, que nos permitem constituir-nos em sujeitos de conhecimento (ser-saber); a ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com o campo do poder, que nos constituem como sujeitos capazes de atuar sobre os outros (ser-poder), e a ontologia histórica de nós mesmos em relação à moral, que nos constituem em sujeitos éticos⁷ (ser-consigo). Desse modo, a constituição do sujeito se dá no presente e fabrica para o presente um tipo específico de indivíduo (FONSECA, 2016). No caso da presente tese, supõem-se um indivíduo que, mesmo estando incluído socialmente, deve ser um empreendedor de si mesmo⁸, de seu próprio desenvolvimento e de sua própria educação, direcionando seus esforços para a prevenção contra riscos sociais que porventura possam lhe afetar, tanto no presente como no futuro.

Por outro lado, realizar um estudo tendo como horizonte uma ontologia histórica do presente implica em problematizar o habitual, aquilo que se naturalizou diante de nós como se estivesse sempre “aí no mundo”, em desconstruir historicamente aquilo que somos e estamos deixando de ser, de maneira que questões como “o que estão fazendo de nós”, “o que estamos

⁶ Esses domínios não se substituem e, apesar de se constituírem enquanto dimensões irreduzíveis, estão em implicação constante.

⁷ Moral e ética são termos distintos, que dizem respeito a coisas diferentes. Segundo Foucault (2017a), o termo “moral” engloba três realidades distintas: 1) a “moralidade” dos comportamentos, isto é, sua adequação ou não ao código; 2) O próprio código ou o sistema de valores, regras e instituições que garantem a vigência do código; 3) a ética, ou as formas de subjetivação moral e as práticas de si que fabricam o sujeito da conduta moral. Deleuze (2017), ao comentar o trabalho de Foucault, observa que enquanto a moral é entendida como um conjunto de regras coercitivas que julga ações e intenções referindo-as a valores transcendentais (certo ou errado), a ética é constituída de regras facultativas que avaliam ações e intenções em função de um modo de existência ou de um estilo de vida particular que se deseja alcançar.

⁸ Ser um empreendedor de si mesmo é ser um sujeito que efetua um cálculo sobre si em termos de perdas e ganhos e age sobre si mesmo visando se aprimorar permanentemente (ROSE, 2011).

fazendo de nós mesmos” e “o que podemos fazer de outra maneira”, são fundamentais nesse tipo de analítica (VEIGA-NETO, 2006). Em entrevista concedida para a revista do Instituto Humanitas Unisinos on-line (IHU-On-line), intitulada “Compreensão e rebeldia sobre nós mesmos”, Veiga-Neto (2006) esclarece: “Assim, mais do que inspirar, o filósofo nos dá ferramentas para compreendermos o nosso presente e aquilo que somos ou aquilo que estamos nós, ou estão os outros fazendo conosco e, se for o caso, nos rebelarmos contra isso” (VEIGA-NETO, 2006, p.6). Nesse sentido, foi a partir justamente dessa noção de história como problematização⁹ do presente, e principalmente a partir da noção de como nos constituímos como sujeitos de ação sobre si e sobre os outros, que pensamos em desenvolver a presente tese.

Desse modo, após introduzir o problema e os objetivos, apresento, no segundo capítulo – “acerca do olhar teórico-metodológico” -, as ferramentas analítico-conceituais selecionadas para desenvolver a pesquisa, bem como o método utilizado na investigação. No terceiro capítulo, - “Das artes de governar: uma perspectiva para se compreender as diferentes maneiras de conduzir a conduta de todos e de cada um”, - e com o objetivo de contextualizarmos alguns elementos que constituem aquilo que afirmamos ser o tempo presente, retomo alguns aspectos decisivos na história da noção de governamentalidade. Mais especificamente, procuro recuperar a discussão em torno dos três pontos de apoio que Foucault considera decisivos para a produção daquilo que chamou de governamentalização do Estado: o poder pastoral, as técnicas diplomático-militares e a polícia. Discorro ainda sobre as artes liberais e neoliberais de governar, procurando abordar suas continuidades e deslocamentos. Essa discussão é importante, pois possibilita uma maior compreensão da constituição do “sujeito moderno”, da noção de população e do contrato social que coloca em funcionamento a sociedade moderna através de um jogo permanente entre liberdade e segurança. Do mesmo modo, discutiremos alguns deslocamentos operados pela racionalidade neoliberal, em especial, à readequação do papel do Estado e sua transformação numa grande empresa, o imperativo da inclusão social de todos e a exigência contemporânea de um sujeito aprendente por toda a vida, capaz de recriar continuamente seu “eu” ao se tornar um agente de

⁹ Podemos nos aproximar dessa importante noção recorrendo ao esclarecimento que fez Judith Revel a respeito. Com efeito, por “problematização” o autor não entende como sendo “uma re-apresentação de um objeto pré-existente, nem a criação por meio do discurso de um objeto que não existe, mas o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”. A história do pensamento se interessa, portanto, por objetos, regras de ação ou modos de relação de si para os interrogar sobre suas formas historicamente singulares e sobre a maneira pelas quais eles apresentaram numa dada época, um certo tipo de resposta para um certo tipo de problema (REVEL, 2005, p.70)

resoluções de problemas; um sujeito, portanto, que seja responsável tanto pelo progresso social quanto por sua própria vida; em suma, um sujeito gestor¹⁰ de seu próprio desenvolvimento e destino. No quarto capítulo, “Programa (Novo) Mais Educação – práticas que atuam para a constituição de sujeitos prudentes”- e com o objetivo também de contextualizarmos alguns elementos que constituem aquilo que afirmamos ser o tempo presente, argumentaremos, dentre outras coisas, que o campo educacional tem sido um dos espaços privilegiados de disseminação de um novo olhar sobre o risco, instituindo certas práticas para a produção de sujeitos voltados para a gestão individual de riscos, em conformidade com a racionalidade atual, de feição neoliberal. Por fim, no último capítulo – “Considerações finais”, concluo a investigação retomando alguns pontos que me pareceram centrais no decorrer da pesquisa.

¹⁰ Para uma análise das condições que permitiram a emergência da administração educacional no Brasil, bem como de seu deslocamento para uma gestão educacional, consultar Klaus (2011;2016). Para uma análise das diferenças entre os conceitos de administração e gestão, consultar Dias (2002).

2 ACERCA DO OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os caminhos percorridos e os materiais selecionados para estudar o PNME, bem como as ferramentas analítico-conceituais utilizadas, constituem o foco deste capítulo. Elas me possibilitarão traçar uma trajetória para atingir o objetivo proposto nesta proposta de investigação: analisar o PNME como um modo de governar a todos (população) e a cada um (indivíduos) na atualidade. Governar uma população é torná-la produtiva (FOUCAULT, 1996b). Governa-se para aumentar as riquezas, a duração da vida, melhorar a saúde, escolarizar a população, qualificar sua mão de obra, etc. Para atingir tais fins, inventam-se instrumentos, elaboram-se estratégias, como “campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população” e técnicas e procedimentos que “vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se deem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos da população, etc.” (FOUCAULT, 1996b, p.289).

Com efeito, nas investigações de inspiração “pós-estruturalista¹¹”, como a que esta pesquisa se insere, não há um mapa do caminho a ser percorrido, do qual se lança mão antes de iniciar o percurso, mas, ao contrário, parte-se de esboços, de caminhos provisórios. O Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem.

Assim, enquanto o método, entendido na perspectiva moderna, indica o caminho da pesquisa, regado por princípios fixados de antemão e se empenha em buscar a essência exata

¹¹ Segundo Peters (2000), o Pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método ou a uma teoria; ao contrário, deve ser compreendido, antes de mais nada, como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento que corporifica diferentes formas de prática crítica. Como destacam Tedeschi e Pavan (2017), o Pós-estruturalismo representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo (soberano), às pretensões universais da razão e ao cientificismo das ciências humanas. Problematizam todos os valores transcendentais que pretendem uma independência ante as lutas e valorações históricas que os engendram. Por isso, assume uma epistemologia pós-fundacionalista e perspectivista, baseadas no pressuposto da ausência de um fundamento único, final e definitivo, mas apenas de ordens parciais, marcadas pela contingência e pela precariedade. O Pós-estruturalismo afasta-se, portanto, dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade, assumindo a diferença como uma categoria importante de seu pensamento.

das coisas, sua possibilidade primeira, sua identidade fechada em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo e acidental, o Pós-estruturalismo aproxima-se da pesquisa genealógica (TEDESCHI; PAVAN, 2017). Dreyfus e Rabinow (2010), ao se referirem à genealogia foucaultiana, afirmam que a genealogia se opõe ao método histórico tradicional e que seu objetivo é mostrar a singularidade dos acontecimentos. Para a genealogia, portanto,

[...] não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogos ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso. A genealogia evita a busca da profundidade. Ela busca a superfície dos acontecimentos, os mínimos detalhes, as menores mudanças e os contornos sutis. (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 142).

Como destaca Foucault (1996c), o genealogista tem o cuidado de escutar a história, considerando seus acasos e descontinuidades para aprender “[...] que atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 1996c, p. 18).

Veiga-Neto observa (2009) que a maioria das discussões contemporâneas sobre *método* e *teoria* se deslocaram do geral e universal, para o local, específico ou regional. Contribuíram para tal deslocamento, a noção bachelardiana de “regionalidade da epistemologia” e o princípio kuhniano da “inseparabilidade entre método e teoria” e ambas as noções arrastaram consigo boa parte do que estava em jogo antes em tais discussões¹² (VEIGA-NETO, 2009). Para nossos propósitos, o que interessa são os efeitos que tais deslocamentos provocaram sobre o conceito de *teoria*, pensada como um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter universal e conclusivo, aplicado a uma determinada área, e a aplicabilidade e produtividade do conceito de *teorização*, aqui entendido como uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser “a” realidade do mundo. É

¹² Como argumenta o autor: “Foi parecendo cada vez menos importante e interessante buscar as supostas verdades sobre *método* e *teoria*, e cada vez mais importante e interessante examinar como funciona, aqui e ali, um determinado método ou uma dada teoria, bem como eles se articulam entre si” (VEIGA-NETO, 2009, p.86)

nessa segunda tradição¹³, portanto, que Foucault se inclui e que essa proposta de pesquisa se inspira.

Veiga-Neto argumenta ainda (2009, p.92) que o ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria - uma “teoria-figurino” que ele depois viesse a usar como medida-padrão ou modelo-gabarito na montagem de um método - que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, uma instituição, uma moral ou uma configuração social e política singular, de acordo, portanto, com um suposto modelo já dado previamente: “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. É preciso que sirva, é preciso que funcione...”, observou Deleuze (1996e, p.71). Foucault é igualmente explícito a esse respeito: “uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora” (FOUCAULT, 1996e, p.70-71). Da mesma maneira, pode-se pensar a metodologia ou as metodologias mais como ferramentas do que como “máquinas acabadas¹⁴” (VEIGA-NETO, 2009, p.91).

Nesse sentido, como observou Bujes (2005), a teoria está implicada na produção da realidade de que descreve: “ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que conforma certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele” (BUJES, 2005, p.20). E Miller e Rose (2012): “teorias não legitimam simplesmente relações de poder existentes, mas constituem novos setores da realidade e tornam praticáveis novos campos de existência” (MILLER & ROSE, 2012, p.45). Com efeito, seguindo mais uma vez Paul Veyne (1982), são as práticas que objetivam determinado objeto, num certo tempo, num certo lugar: “[...] não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas. A ilusão do objeto natural dissimula o caráter heterogêneo das práticas; daí todas as confusões dualistas; daí, também, a ilusão de ‘escolha racional’” (p.163). É por isso que, na perspectiva adotada para essa pesquisa, não podemos esquecer, alerta Rosa Maria Fischer, que, “ao

¹³ “[...] o que o filósofo coloca como problemática, com relação ao sentido cientificista moderno de método, é “a ideia de um método imutável, sistemático e universalmente aplicável” (MACHADO apud VEIGA-NETO, 2009, p.88). Como observou Veiga-Neto, Foucault se afasta progressivamente, ao longo de suas investigações históricas, de qualquer formalismo ou prescrição metodológica e se aproxima de uma noção de método que o remete à ideia de *techné*, isto é, enquanto um modo de ver as coisas, enquanto perspectiva de trabalho (VEIGA-NETO, 2009)

¹⁴ “Aqui cabe trazer o conceito de *teorização*, talvez mais apropriado do que simplesmente *teoria*. Parece que estamos diante de uma teoria que só *a posteriori* se revela como tal, ou seja, uma teoria que não estava antes lá para guiar a investigação. E estamos diante, também, de uma metodologia cuja invariante, ao longo de toda a obra, pode ser sintetizada no permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando —enquanto atitude radicalmente crítica— quanto perguntando por que algo se torna ou é declarado problemático para nós. Nesse sentido, mudando a maneira de problematizar e mudando os próprios problemas, pode-se dizer que a invariante metodológica e temática em Foucault é a própria variação [...]” (VEIGA-NETO, 2009a, p.92).

descrevermos determinadas práticas relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, aprendemos, em primeiro lugar, que aquele objeto foi por ela ‘objetivado’ de certa forma, em certo momento, num certo lugar” (FISCHER, 2005, p.62).

Para a presente proposta de pesquisa, no entanto, buscou-se combinar aspectos presentes no método de análise de discurso com certos elementos presentes naquilo que o pesquisador Nikolas Rose chamou de “genealogia da subjetivação” (ROSE, 1998;2011). A análise discursiva, inspirada em Michel Foucault, é uma ferramenta voltada para descrever as práticas produtivas do PNME. Nesse processo, procurei abordar as práticas produtivas do Programa como objetivações do discurso sobre como os sujeitos-estudantes devem conduzir-se, o que devem fazer para manterem-se incluídos no jogo econômico e como devem agir para não se tornarem indivíduos de risco. Tudo isso não pode ser pensado sem a emergência e atuação de um dispositivo singular: o dispositivo da intersetorialidade. É por meio de sua atuação e operação, e em associação com outros dispositivos contemporâneos, como o dispositivo pedagógico da mídia, que os sujeitos-estudantes são guiados, modelados, regulados e controlados, ao mesmo tempo em que são ativadas formas específicas de auto regulação, de autogoverno.

Nessa operação, a atenção à linguagem é fundamental, mas o foco recai não no que ela *significa*, e sim no que ela *faz* (ROSE, 2011, grifo meu). Nesse sentido, abordo o discurso do Programa como um conjunto de textos que *faz*, que produz efeitos sobre a conduta dos sujeitos escolares, incitando, seduzindo e mobilizando a todos - estudantes, professores, instituições escolares e governos – a investirem em prevenção, quer dizer, a estimularem o desenvolvimento de tipos específicos de aprendizagens, consideradas mais úteis e produtivas para a vida em uma sociedade de seguridade.

O segundo eixo, aquilo que o pesquisador Nikolas Rose tem chamado de “genealogia da subjetivação” – uma genealogia do regime contemporâneo do *self*¹⁵ - pode ser definido como um domínio de investigação preocupado com as práticas através das quais as pessoas são compreendidas e por meio das quais se age sobre elas (MILLER; ROSE, 2012; ROSE, 1998;2011). O foco, portanto, não recai em narrar as mudanças ocorridas na história sobre a concepção de pessoa, mas em descrever “o complexo de aparatos, práticas, maquinações e composições dentro dos quais o ser-humano foi fabricado, e que pressupõem e participam de

¹⁵ Os estudos e ensaios de Nikolas Rose dedicam-se a traçar uma genealogia da subjetivação do indivíduo “livre” – e o papel dos saberes *psi* nesse processo – que ele define como uma genealogia das relações que os seres-humanos têm estabelecido com eles mesmos e por meio das quais eles vieram a se reconhecer como *selfs(eus)* livres, autônomos, racionais, autocentrados, donos de uma identidade própria, etc.

relações particulares com nós mesmos” (ROSE, 2011, p.23). Desse modo, importa descrever as práticas instituídas no PNME, não para descrever quem é o sujeito-alvo do Programa, mas sim para descrever o modo como atuam sobre eles, fazendo deles o que se deseja. Nesse ponto, a utilização da noção de dispositivo como ferramenta analítica se torna fundamental.

Em seus trabalhos e ensaios, o autor tem chamado a atenção para aquilo que cunhou de “administração do eu contemporâneo”. Segundo ele, é uma ilusão acharmos que nossa vida íntima, nosso mundo interior, nossa personalidade ou “subjetividade” é algo privado, que somente nos diz respeito: “Pode parecer que pensamentos, sentimentos e ações constituem o próprio tecido e constituição do mais íntimo eu, mas eles são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes” (ROSE, 1998, p.31).

Nesse sentido, afirma que, embora considere exagerado supor que aqueles que nos governam, projetem suas ações exclusivamente em termos das vidas interiores de seus cidadãos, a subjetividade, seguramente, faz parte dos cálculos das forças políticas quando o que está em jogo é a situação da nação, tanto em relação às suas potencialidades, como no que diz respeito aos problemas que enfrentam. Porém, pode parecer que esse seja um domínio exclusivo das sociedades contemporâneas, como se em outras culturas ou em épocas passadas, normas legais ou comunitárias, obrigações familiares ou religiosas não tenham exercido forte pressão sobre a alma humana. No entanto, segundo o pesquisador, a “administração do eu contemporâneo” é diferente em pelo menos em três aspectos. Em primeiro lugar, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. Toda uma “maquinaria” tem sido mobilizada por diferentes instituições, partidos políticos e governos para regular a conduta dos cidadãos através de ações sobre suas capacidades e propensões mentais. Em segundo lugar, a administração da subjetividade tem-se tornado também uma tarefa central das organizações modernas. Segundo o autor, essas organizações vieram a preencher o espaço vazio que se situa entre as vidas “privadas” dos indivíduos e as preocupações “públicas” dos governantes. Uma multiplicidade de organizações, como fábricas, escritórios, companhias aéreas, faculdades, escolas, etc., estão envolvidas na administração calculada das forças e potências humanas, em busca da realização de seus objetivos institucionais. E, por fim, em terceiro lugar, observa-se o surgimento e proliferação de uma gama bastante variada de profissionais ligados a uma nova forma de *expertise*, que o autor batizou de *expertise*¹⁶ da subjetividade.

¹⁶ Por *expertise*, entende-se a capacidade que os saberes *psi* possuem para gerar um corpo de pessoas “treinadas e credenciadas alegando possuir competências especiais na administração de pessoas e de relações interpessoais,

Esses novos profissionais, especialistas na “psique humana”, tem reivindicado para si o direito à autoridade e legitimidade social com base em sua capacidade de compreender os aspectos psicológicos das pessoas e de agir sobre elas, interferindo sobre suas vidas de uma maneira indireta, por meio de “conselhos” qualificados e especializados, sobre o que fazer e como fazer para tocar suas vidas de maneira mais produtiva. A subjetividade¹⁷ se torna, portanto, um “recurso” fundamental na administração dos problemas da nação. Como sintetizou o autor: “Os poderes multiplicadores desses engenheiros da alma humana parecem expressar algo profundamente novo nas relações de autoridade sobre o eu” (ROSE, 1998, p.33)

É importante frisar, e como já tivemos oportunidade de mencionar, que os três elementos elencados acima pelo pesquisador Nikolas Rose, envolvidos com a “administração do eu contemporâneo” só se separam para fins didáticos, já que são, ao contrário, apenas três dimensões de um mesmo processo, qual seja, o exercício de governo, simultaneamente, de si, dos outros e do Estado. Portanto, quando me volto para a análise das práticas discursivas instituídas pelo PNME, o objetivo não é compreender quem é o sujeito-estudante, alvo do programa, mas sim como ele se torna o tipo de sujeito que se quer constituir. Em outras palavras, importa saber como o dispositivo da intersetorialidade, ativado e posto em funcionamento pelo PNME, quando associado ao dispositivo pedagógico da mídia, atuam sobre os sujeitos escolares em nome de certos valores e atitudes tais como autonomia, auto realização, liberdade, capacidade de iniciativa, etc. Com efeito, incorporar na reflexão alguns elementos de uma “genealogia da subjetivação”, implica na possibilidade de descrever os mecanismos através dos quais nos tornamos determinados tipos de sujeitos, - auto responsáveis e prudentes, autônomos e empreendedores de si mesmos –, não como produto de um processo gradual de esclarecimento, amparado pela tradição científica, no qual nós nos reconheceríamos como portadores de uma “natureza”, de uma identidade “autêntica” e

e um corpo de técnicas e procedimentos pretendendo tornar possível a gerência racional e humana dos recursos humanos na indústria, na força militar e na vida social de forma geral” (ROSE, 2011, p.24)

¹⁷ Segundo Rose, as tecnologias da subjetividade existem numa espécie de relação simbiótica com aquilo que se poderia chamar de “técnicas de si” (ou técnicas do “eu” ou do “self”, a depender da escolha do tradutor). Argumenta o autor que as formas pelas quais nós somos capacitados, através da linguagem, ao lado dos critérios e técnicas que nos são oferecidos, para agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e conduta, a fim de obter felicidade, sabedoria, riqueza ou auto realização, constitui as referências por meio das quais nós avaliamos a nós mesmos. Desse modo, argumenta que por meio “da auto inspeção, da auto problematização, do auto monitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros” (ROSE, 1998, p.43)

essencial, mas sim como efeitos de uma série de processos e práticas contingentes, como bem observou Veyne (1982), ao se referir a “raridade”¹⁸ dos discursos.

Nessa perspectiva, procurei trabalhar sobre os materiais selecionados, lançando um olhar sobre aquilo que passa despercebido, sobre o menos evidente, sobre os processos naturalizados. Realizo uma operação que procura “desmanchar objetos naturalizados” (FISCHER, 2012, p.107), problematiza-los, portanto. Desse modo, e com base nos aspectos “teóricos” acima selecionados, busco analisar no discurso do PNME como os *ditos* funcionam como estratégias e práticas produtivas de sujeitos e instituições. Para tanto, mais uma vez, é preciso atenção à linguagem. É por meio da linguagem que determinados tipos de objetos, “realidades” ou sujeitos se tornam disponíveis, e não porque eles já estavam presentes aí no mundo, bastando para isso serem descobertos, mas, ao contrário, a linguagem, ao nomeá-los, os instituem e os caracterizam justamente como determinados tipos e não como outros¹⁹.

2.1 DAS FERRAMENTAS ANALÍTICAS

2.1.1 Da noção de governamentalidade

Na aula de 1 de fevereiro de 1978 do curso *Segurança, Território, População*, Foucault (2008) introduz, pela primeira vez, a noção de governamentalidade. Na aula seguinte, do dia 8 de fevereiro de 1978, Foucault mostrará mais amplamente as condições que lhe permitiram a criação de tal noção, ao mesmo tempo em que a utilizará, pela primeira vez, como uma ferramenta metodológica, um instrumento criado para trabalhar sobre um problema que, para ele, no referido curso, se resumia ao problema do Estado, do “governo”²⁰ do Estado, mas sob uma perspectiva diferente daquela trabalhada pela Ciência Política e pelo Direito. Se

¹⁸ Ver o ensaio de Veyne (1982) “Foucault revoluciona a história”.

¹⁹ Como ensina Rosa Maria Fischer, há certas atitudes metodológicas essenciais neste tipo de investigação: “a primeira é compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; a segunda atitude é atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados, que a rigor são ‘raros’, isto é, não são óbvios, estão além das coisas dadas; a terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não-discursivas, as quais constituem a matéria prima de nossas investigações, (não importa em que campo se concentrem) e que dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição de sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente àquilo que se diferencia do que ele próprio pensa”(FISCHER, 2012, p.100)

²⁰ A noção de governo é o fio condutor da análise empreendida pelo autor a partir deste curso e terá um papel decisivo em suas análises subsequentes. Para nossos propósitos, a noção de governo é entendida aqui em sentido amplo, isto é, como um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens (FOUCAULT, 1997b;2008).

tratava, portanto, de estudar o problema do governo sob a ótica do governo de uns pelos outros e o problema da condução das condutas²¹ (FOUCAULT, 2008b). Nesse curso, como observou Noguera-Ramirez (2011), Foucault criou tal noção para explicar aos seus ouvintes as transformações que percebeu nos dispositivos de poder/saber, entre os séculos XVI e XVIII, em direção ao que chamou de “dispositivos de segurança”, assunto que constituiu, a partir de então, seu objeto de pesquisa: “O curso tratou da gênese de um saber político que colocaria no centro de suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar a sua regulação” (FOUCAULT, 1997d, p.81). Com efeito, para responder ao seu auditório o porquê da criação da expressão “governamentalidade” e para que servia naquele momento de suas pesquisas, Foucault retoma seu trabalho que havia feito acerca das disciplinas para mostrar o triplo deslocamento que acabou efetuando ou, como disse, para mostrar como havia passado do “interior” da instituição, da função e do objeto para o “exterior” das tecnologias de poder. Eis como resumia seu método: 1) passar do ponto de vista interior da instituição (o hospital, a escola, a prisão) para o ponto de vista exterior das tecnologias de poder (a ordem psiquiátrica, a ordem pedagógica); 2) Substituir o ponto de vista interior da função (a função da prisão, a função da escola) pelo ponto de vista exterior das estratégias e táticas (a sociedade de soberania, a sociedade disciplinar, a sociedade de segurança); 3) do interior de um objeto pré-fabricado (doença mental, delinquência ou sexualidade) para o exterior das tecnologias de poder móveis, através das quais se constitui um campo de verdade com objetos de saber. No caso do Estado, Foucault propõe-se a realizar o mesmo deslocamento: sair do interior da instituição (Estado) para o exterior das tecnologias de poder ou, dito de outra maneira, do interior do Estado e da ideia de estatização para o exterior das tecnologias de governo enquanto tecnologias políticas (FOUCAULT, 2008b).

Na última aula do curso *Em Defesa da Sociedade* (1976), bem como no capítulo final do volume I do livro *História da Sexualidade – A vontade de saber* (1976), por exemplo, Foucault (2005; 2016) irá mostrar que desde aproximadamente fins do século XVIII, duas tecnologias de poder entram em funcionamento nas sociedades ocidentais modernas, com certa defasagem temporal, mas que terminam por se sobrepor uma à outra. Em um primeiro momento, mais especificamente em fins do século XVII, se instala e se desenvolve uma tecnologia disciplinar, isto é, todo um conjunto de mecanismos, de técnicas e procedimentos que toma como objeto de aplicação o corpo-organismo dos indivíduos, o corpo como máquina

²¹ Foucault se refere a conduta humana como algo que pode ser dirigido, controlado, regulado, modelado e modificado para certos fins; algo, portanto, que pode ser “governado”, e é nesse sentido que iremos utilizar ao longo desse trabalho.

e que incide “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos [...]; em suma, uma anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 2005, p.131), levada a cabo por meio de um controle minucioso, microfísico, sobre gestos, movimentos, comportamentos, atitudes: “O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2000 p.26), ou então: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2000, p.118).

Em um segundo momento, mais especificamente por volta da segunda metade do século XVIII, se nota o aparecimento de uma outra tecnologia de poder, que não exclui a primeira, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, irá utilizá-la para assegurar seu funcionamento. Essas novas técnicas, que Foucault chamará de técnicas de segurança, associadas a emergência do que ele chamou de biopoder, não se dirigem propriamente ao corpo-organismo individual, mas sim a espécie humana, ou melhor, ao corpo-espécie como suporte de processos biológicos de conjunto. Da mesma maneira, seus efeitos serão de natureza diversa. Se na disciplina dos corpos, por exemplo, atua o mecanismo da sujeição de modo a torna-los dóceis e úteis ao mesmo tempo, produzindo efeitos individualizantes, o biopoder, aplicado à população, tem como efeito seu controle por meio de mecanismos regulamentadores, ou seja, através de uma série de intervenções e controles reguladores sobre a população, produzindo efeitos totalizantes. É uma tecnologia que visa não o treinamento individual, que visa não corrigir e punir a superfície dos corpos para nela produzir uma realidade incorporal - uma alma (FOUCAULT, 2000), mas sim a segurança do conjunto da população em relação aos seus perigos²² internos.

É a noção de população, portanto, que irá se tornar, a partir de então, um problema a um só tempo científico e político. Foucault constata, no período, a multiplicação de uma série de mecanismos de segurança, que tem como função atuar sobre a prevenção, que procura controlar e, eventualmente, modificar, a série de eventos fortuitos que podem vir a ocorrer numa massa viva, organizando, de uma nova maneira, a punição corretiva. Novas regras surgem, se integrando aos códigos e leis: “[...] Há uma verdadeira inflação legal, inflação do código jurídico-legal para fazer esse sistema de segurança funcionar” (FOUCAULT, 2008b,

²² É por meio da noção de risco, entendido como quantificação probabilística de tudo aquilo que porventura possa vir a representar um perigo ou ameaça para a vida da população ou para a vida de um grupo populacional específico, que Foucault (2008b) irá tratar nas três primeiras aulas do curso *Segurança, Território, População* (1978). Mais especificamente, é sobre o eixo segurança-prevenção-risco que irá se desenvolver sua argumentação.

p.11). Da mesma maneira, mecanismos de vigilância e controle também se ampliam, se multiplicam, se intensificam, mas passam a funcionar, sobretudo a partir de fins do século XVIII, integrados ao sistema de segurança, isto é, passam a servir ao sistema de segurança, assegurando seu funcionamento. No âmbito punitivo, por exemplo, tais mecanismos permitem localizar o possível infrator e dissuadi-lo: “[...] ao lado do ato legislativo que cria a lei e ao lado do ato jurídico que pune o infrator, aparece toda uma série de técnicas adjacentes, técnicas policiais, médicas e psicológicas, que são do domínio da vigilância, do diagnóstico, da classificação, da correção e da eventual transformação dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008b, p.8.). Foucault fornece o caso do roubo para exemplificar. Em primeiro lugar, os dispositivos de segurança irão inserir o fenômeno numa série de acontecimentos prováveis. Em segundo lugar, as reações ao fenômeno serão inseridas num cálculo que é um cálculo de custo. Em terceiro lugar, em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, irá se fixar, de um lado, uma média considerada ótima para depois estabelecer em torno dela os limites que serão considerados social e economicamente aceitáveis. Tem-se, portanto, dois conjuntos de mecanismos, duas séries: a série corpo-organismo-disciplina-instituições e a série população - processos biológicos - mecanismos regulamentadores – Estado, que, apesar de funcionarem em níveis distintos, não se excluem, ao contrário, se complementam, chegando a atuarem, na maioria dos casos, em conjunto, articulados entre si²³. Em suma:

[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens, na medida em que eles se resumem em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença.(FOUCAULT, 2016, p.204)

Tem-se aí, portanto, dois objetos de aplicação que são semelhantes, já que multiplicidades. À diferença reside na ênfase e no efeito produzido, como visto: controle minucioso dos corpos-individualização, num caso; regulação massiva da vida-totalização, no outro. Nesse sentido, como observou Candiotta (2013), o autor não se detém, em sua abordagem, numa história das doutrinas políticas e de suas ideologias, mas na história das transformações das tecnologias de poder, de seus modos de operação e funcionamento e de

²³ Foucault fornece o exemplo das cidades operárias, tal como existiram no século XIX, que envolvem, para sua organização e constituição, tanto mecanismos disciplinares quanto mecanismos regulamentadores. Ver Foucault (2008;2016)

seus mecanismos de racionalização: “Quando o filósofo estuda a governamentalidade está pensando no exame de práticas, maneiras de fazer, modos de aplicação do governo [...] e o saber vinculado ao seu exercício” (CANDIOTTO, 2013, p.100). Para Foucault, o Estado moderno é efeito, produto de múltiplas e heterogêneas práticas de governo, e não o ponto final de uma dominação sobre a sociedade civil e sobre os indivíduos, e é essa abordagem que o autor procura colocar em operação a partir de então.

De fato, pode-se depreender dois sentidos interligados da noção de governamentalidade advinda dos usos empregado por Foucault, que serão centrais na feitura dessa Tese. Numa síntese bem-acabada, nos lembra Castro que o estudo das formas de governamentalidade empreendido por Foucault implica, por um lado

[...] a análise das formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de governamentalidade política” [...] A análise da governamentalidade abarca, em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar. Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas de governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros (CASTRO, 2016, p.190-191)

O primeiro sentido atribuído a noção de governamentalidade, isto é, como forma de racionalidade, pode ser compreendido a partir da suposição de existência de um certo arranjo entre um conjunto de elementos heterogêneos²⁴, que atuam sobre as condutas dos indivíduos e da população. A partir desse primeiro entendimento, é possível pensar sobre o modo como as práticas escolares postas em funcionamento pelo Programa (Novo) Mais Educação adquirem visibilidade e sentido. Com efeito, penso que é apenas no interior de um certo “invólucro”, ou seja, sob o comando de um determinado regime de racionalidade, que tais práticas escolares podem ser enunciadas e tornadas visíveis. Como observou Nildo Avelino (2010), há, em Foucault, um uso “minimalista” da noção de racionalização, na medida em que não está em questão a razão como invariante antropológica, mas a relação entre formas de racionalidade e as práticas a que elas estão vinculadas. Importa para Foucault, analisar como formas de racionalização se inscrevem nas práticas e que papel desempenham nelas. Porém, o que se entende por racionalidades? Segundo Avelino (2010), por “racionalidades” Foucault se refere a um conjunto de prescrições refletidas e calculadas que visam organizar instituições, distribuir espaços e regulamentar comportamentos, e que provocam uma série de efeitos sobre

²⁴Como observa Gadelha (2009), nos tipos ou formas de racionalidade estão envolvidos conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens.

o real. Racionalidade, para Foucault, como observou Castro (2016), tem antes de tudo um sentido instrumental: são modos de organizar, da forma mais eficaz, um conjunto de meios para alcançar determinados fins. Em outras palavras, racionalidades são, portanto, ações cujos efeitos decorrem de uma adequação ótima entre meios (táticas) e fins (estratégias). Nesse sentido, e a partir do que nos diz Foucault, é possível afirmar que as práticas, procedimentos e técnicas, utilizadas para “governar”, isto é, para dirigir a conduta dos homens, são produzidas no interior de um quadro prescrito e regulado por uma determinada forma de racionalidade, e é somente sob um determinado regime de racionalidade que adquire sentido e legitimidade. É desse modo, portanto, que a noção de governamentalidade será tomada nesse trabalho, isto é, como uma matriz de inteligibilidade, uma grade de visibilidade que, sob seu invólucro, permite olhar as práticas produzidas e difundidas pelo Programa (Novo) Mais Educação na condução das condutas dos sujeitos-estudantes na atualidade, já que

[...] O próprio termo "poder" não faz mais que designar um [campo*] de relações que tem de ser analisado por inteiro, e o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de *grade de análise* para essas relações de poder. (FOUCAULT, 2010, p.240)

Já o segundo sentido, interligado ao primeiro, se relaciona aos estudos desenvolvidos por Foucault (2008;2010) em dois de seus cursos, intitulado, respectivamente, *Segurança, Território, População* (1978), e *Nascimento da Biopolítica* (1979), e se referem aos deslocamentos históricos ocorridos nas formas de condução das condutas, nas formas de governar os homens ao longo da história do Ocidente, ou, como ele mesmo preferiu dizer, se tratou de fazer, nos dois cursos acima referidos, uma “história da governamentalidade” (FOUCAULT, 2008, p.143). São estudos cujo foco recai, portanto, em descrever as continuidades e discontinuidades que ocorreram nas artes de governar os homens em diferentes períodos históricos. Como destacou CandiOTTO (2013):

Um dos elementos significativos desses dois cursos é o propósito comum da elaboração de uma história da governamentalidade no Ocidente desde a emergência do poder pastoral no monarquismo cristão do século IV até a perspectiva econômica do ordoliberalismo alemão e do neoliberalismo americano do século XX, cruzando pela razão de Estado dos séculos XVI e XVII e pela tecnologia de governo liberal dos séculos XVIII e XIX (CANDIOTTO, 2013, p.94)

Desse modo, e como prática de direção, controle e regulação de condutas, pode-se afirmar que o Programa (Novo) Mais Educação é produzido no interior de uma forma específica de racionalidade política, no exercício de relações de poder: “Rigorosamente

falando, o poder não existe; existem sim *práticas* ou *relações* de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (MACHADO, 1992, p.XIV, grifo meu). Com efeito, no volume I da *História da sexualidade – A vontade de saber* (1976), Foucault (2005) já sustentava que não apenas não tinha como objetivo propor uma nova “teoria” do poder, a exemplo da teoria clássica, “jurídico-discursiva”, mas que tal representação do poder, centrada exclusivamente sobre o elemento jurídico, sobre o enunciado da lei e nos procedimentos de interdição, não conseguiria mais dar conta dos sutis e variados mecanismos que nossa própria sociedade inventou para dirigir e controlar a conduta dos seres-humanos: “Entramos, já há séculos, num tipo de sociedade em que o jurídico pode codificar cada vez menos o poder ou servir-lhe de sistema de representação” (FOUCAULT, 2005, p.86). Nesse sentido, e em oposição a ideia que se propaga nas sociedades ocidentais, desde a Idade Média, que o exercício do poder sempre se formula no e pelo Direito, propõe denominar sua abordagem de *analítica* do poder, em que o poder não é pensado como um objeto que se possui, podendo ser cedido para alguém em troca de algo. Não deve ser pensado também apenas como limite, proibição ou repressão, reduzindo-o a pura negatividade. Não deve, tampouco, ser deduzido de formas terminais, como a partir da unidade do Estado: “[...] o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2005, p.90). Sua analítica, portanto, pretende sublinhar o poder como potência relacional, capaz de induzir, suscitar e produzir objetos e verdades:

O que faz que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma *rede produtiva* que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1996a, p.8, grifo meu)

Nesse sentido, os novos procedimentos de poder funcionariam, como argumentou Foucault (2005), não mais pelo Direito, mas pela técnica, não mais pela lei, mas pela normalização, não mais pelo castigo, mas pelo controle. Daí afirmar que a análise em termos de poder não deva postular, como ponto de partida, a soberania do Estado e seus aparelhos, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação. É por isso que sua analítica pretenda ser nominalista: “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2005, p.89). Não se deve partir, portanto, de suas formas terminais, pois estas são efeitos, sedimentações derivadas de uma multiplicidade de

correlações de forças, forças heterogêneas, móveis, instáveis, sempre em desequilíbrio e em estado de tensão.

O poder, portanto, na perspectiva adotada nesse estudo, não é um “objeto”, uma coisa que se possui: ele “coloca em jogo relações entre indivíduos ou entre grupos” (FOUCAULT, 2010a, p.284). O poder consiste em “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2010a, p.284). Nesse sentido, deve ser pensado como:

[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades em que se inscreve o comportamento de sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite coage ou impede absolutamente; mas é sempre um modo de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. *Uma ação sobre ações* (FOUCAULT, 2010a, p.288, grifo meu).

Para Foucault, portanto, o exercício do poder consiste em “conduzir condutas”, em ordenar o campo de possibilidades de atuação dos outros, em gerir a probabilidade, portanto, e, nesse sentido, ele o aproxima da noção de governo que havia no século XVI. Em seu empreendimento genealógico, que iremos detalhar mais adiante, um dos méritos do filósofo-historiador foi demonstrar que a ação de “governar” não se referia apenas às estruturas políticas e burocráticas ou a gestão dos Estados, mas designava a maneira de dirigir a conduta de indivíduos ou de grupos: governo das crianças (pedagogia), governo das almas (pastoral), governo de si (estoicismo), governo do Estado pelo príncipe, governo das famílias e da casa (economia), governos dos doentes, etc²⁵. O autor notou que havia um certo modo de ação em cada um deles, mais ou menos calculado, refletido ou planejado, mas todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação de outros indivíduos. Daí procurar definir o modo de relação próprio ao poder, não ao lado da violência, ou ao lado das relações jurídico-contratuais, mas sim ao lado da noção de “governo”. Para o autor, portanto, “governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Op. Cit., p.288).

Por outro lado, quando Foucault define o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, ele inclui um elemento importante nessa definição: a noção de liberdade. Desse modo, o poder “só se exerce sobre sujeitos livres, enquanto livres - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que tem diante de si um campo de

²⁵ Ao traçar uma história da palavra *governo* e suas derivadas, a partir de um âmbito bastante amplo, Foucault buscará mostrar, em suas pesquisas, como seu sentido foi pouco a pouco se restringindo, a ponto de atualmente ser usada quase que somente para designar instâncias e ações relativas ao Estado. Tal estreitamento de significado ocorreu porque “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 2010a, p. 293).

possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 2010a, p.289). Com efeito, não há uma relação de confronto ou de exclusão entre poder e liberdade, mas um jogo muito mais complexo: a liberdade é condição de possibilidade para o exercício do poder. Em outras palavras, a liberdade é, ao mesmo tempo, sua pré-condição e seu suporte.

No entanto, para que possamos explorar todo o potencial da noção de governamentalidade como ferramenta metodológica nessa investigação, precisamos avançar um pouco mais nas pesquisas do autor, ocasião em que irá propor novos deslocamentos em seu pensamento e em suas pesquisas. Para tanto, recorro novamente a síntese de Castro (2016, p.191-192, grifo meu) sobre as artes de governar. Gostaria de chamar a atenção, no entanto, para a parte final do trecho, que diz o seguinte: “[...] Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do *governo de si* (ética), o *governo dos outros* (as formas políticas de governamentalidade) e as *relações* entre o governo de si e o governo dos outros”. Como visto, os dois sentidos acima mencionados se referem a uma arte de conduzir as condutas dos outros, isto é, se referem a ações que uns exercem sobre as ações dos outros. Tratava-se, portanto, na ocasião dos cursos *Segurança, Território, População* (1978) e do *Nascimento da Biopolítica* (1979), do governo político dos homens, das formas políticas de governamentalidade ou, como afirmou o próprio autor, tratava-se de fazer uma história das técnicas ou tecnologias de dominação. A partir do curso intitulado *Do governo dos vivos* (1980), no entanto, Foucault (2014) agrega uma nova dimensão à noção de governamentalidade, orientando-a agora para a noção de governo dos homens pela verdade.

Nos dias 17 e 24 de novembro de 1980, Foucault realizou duas conferências no *Dartmouth College* na cidade de Hanover, New Hampshire, intituladas, respectivamente, *Verdade e subjetividade* e *Cristianismo e confissão*, que foram publicadas na segunda edição do curso *Do governo dos vivos* (2011), organizado por Nildo Avelino. Na primeira conferência, a que nos interessa, Foucault (2004; 2011) se refere a Habermas para distinguir três tipos de técnicas predominantes nas sociedades humanas: (a) as técnicas, ou tecnologias, que permitem produzir, transformar e manipular coisas; (b) as técnicas, ou tecnologias, que permitem a utilização de sistemas de signos; (c) as técnicas, ou tecnologias, que permitem determinar as condutas dos indivíduos, impor certas vontades a eles e submetê-los a certas finalidades e objetivos. Seriam, portanto, as técnicas de produção, as técnicas de significação (semiótica) e as técnicas de dominação.

No entanto, foi a partir de 1980, com o curso *Do governo dos vivos*, que Foucault (2011) acrescentou uma quarta técnica ou tecnologia:

[...] analisando a experiência da sexualidade ficou evidente para mim o fato de que existem em todas as sociedades, quaisquer que sejam, outros tipos de técnicas: técnicas que permitem aos indivíduos realizarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, sobre seus próprios pensamentos, suas próprias condutas e modos de ser e isso de maneira a transformarem a si mesmos e a atingirem um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. Chamamos esse tipo de técnicas de técnicas ou tecnologias de si (FOUCAULT, 2011, p.155)

Como argumentou Foucault (2004), estes quatro tipos de tecnologia dificilmente operam separadamente, apesar de cada uma delas estar associada a certa forma de dominação. Cada uma implica, por exemplo, certos modos de treinamento e modificação dos indivíduos, não apenas no sentido de aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes. Porém, sendo as duas primeiras utilizadas geralmente no estudo das ciências e da linguística, foram as duas últimas, ou seja, as tecnologias de dominação e as tecnologias de si, que mais chamaram sua atenção. Desse modo, pode-se notar que o interesse de Foucault, além de ter se voltado para o campo do governo tomando como ponto de partida as técnicas de dominação, passa a se interessar também em estudar o governo sob a ótica das técnicas ou tecnologias de si. Mais especificamente, o interesse do autor se volta a partir de então para a interação entre esses dois tipos de técnicas: “Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, eu chamo de governamentalidade²⁶” (FOUCAULT, 2004, p.324). Pode-se perguntar aqui, porém, acerca do porquê de Foucault ter se voltado para o estudo das duas últimas técnicas (de dominação e de si). A resposta se encontra no objetivo que o autor definiu para suas pesquisas:

[...] eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo de meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres-humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de

²⁶ Como observou Noguera-Ramirez (2011), a criação da noção de governamentalidade como ferramenta metodológica levou Foucault a um triplo deslocamento: o primeiro deles, da noção de biopolítica para a noção de governamentalidade, efetuado no curso *Segurança, Território, População* (1978) e no curso seguinte, *Nascimento da Biopolítica* (1979); o segundo, relacionado com o próprio uso da noção de governamentalidade, o levou a passar do interior do Estado e da estatização para o exterior das tecnologias de governo enquanto tecnologias políticas; o terceiro, e o mais radical, aconteceu a partir do curso *Do governo dos vivos* (1980) e se deu com a reformulação da noção de governamentalidade, que passou a incorporar à dimensão política (governo dos outros), uma dimensão ética (governo de si), entendida como uma relação que se estabelece consigo mesmo a partir de certos princípios aceitos como verdadeiros. É o que Foucault chamou de “governo pela verdade” (FOUCAULT, 2014, p.12), e que passa a desenvolver a partir de então.

objetivação que transformam os seres-humanos em sujeitos [...] não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minhas pesquisas [...] (FOUCAULT, 2010a, p.273-274, grifo meu).

Foucault (2010a) lidou com três modos de objetivação. O primeiro se referiu aos saberes que adquiriram um estatuto de *ciência* e que permitiu pensar os seres-humanos em sua ação, isto é, como seres/sujeitos que trabalham, produzem, vivem e se comunicam, a partir dos discursos, grosso modo, da linguística e da filosofia, da economia e das riquezas e da biologia. O segundo modo de objetivação se relacionou ao que chamou de práticas divisoras, isto é, o conjunto de práticas que permitiu classificar e agrupar os seres-humanos em categorias distintas, como, por exemplo, o normal e o anormal, o louco e o racional, o doente e o sadio, o delinquente e o homem de “bem”, o sexualmente normal e o perverso, etc. Deste segundo modo de objetivação, portanto, como destacou Fonseca (2016), fazem parte os estudos em que Foucault se dedica a mostrar as práticas que tendem a fazer do ser-humano um objeto, ou seja, os estudos que mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno como um objeto dócil (politicamente maleável) e útil (economicamente produtivo). Já o terceiro se referiu ao conjunto de práticas que, também dentro de nossa cultura, fazem do ser-humano um sujeito²⁷, ou seja, “aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria” (FONSECA, 2016, p.29). Nesse terceiro eixo, o foco são as práticas de si, por meio das quais um sujeito toma a si próprio como objeto de saber e de poder, de modo a construir a sua experiência de si como um sujeito de desejo. Como exemplo, estão os estudos em torno da noção de sexualidade. Trata-se, nos estudos dessa fase, portanto, de analisar uma operação de assujeitamento que, ao mesmo tempo em que permite enunciar a verdade de um sujeito, o liga, coercitivamente, a uma determinada identidade (FOUCAULT, 2010a).

No entanto, e para que possamos completar o quadro que tencionamos pintar, é preciso ainda discorrer um pouco mais em torno da noção de governo dos homens pela verdade, não com o objetivo de retomarmos todo o assunto, minuciosamente explorado pelo autor em suas pesquisas a partir dos anos 80, mas sim com o objetivo de retermos apenas alguns aspectos que nos serão úteis nessa investigação. Com efeito, em um de seus ensaios publicados no livro *Microfísica do poder* organizado no Brasil por Roberto Machado, Foucault (1996a, p.14) afirma: a “verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. Para Foucault

²⁷ O termo sujeito é entendido aqui sob um duplo aspecto: *sujeito de* um determinado discurso (no sentido da posição ocupada em um enunciado ou conjunto de enunciados), ou *assujeitado a* outros e a si mesmo.

(1996a), a verdade é fabricada social e institucionalmente e, portanto, a rigor, deve-se falar em regimes de verdade. É a essa correlação entre verdade e poder que Foucault chamou de “regime de verdade”:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem o poder [...]A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; a técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1996a, p.12)

Para Foucault, entre verdade e poder há uma relação de imanência: relações de poder produzem “campos de objetos e rituais de verdade” (FOUCAULT, 2000, p.161) - que, por sua vez, e ao mesmo tempo, são produzidos por tais verdades, pelos saberes constituídos a partir de um determinado regime de verdade e colocados em circulação por meio de certos rituais de verdades. Nesse sentido, portanto, a partir do entendimento da noção de governamentalidade, pensada por Foucault como uma grade de inteligibilidade, nos dois cursos que mencionamos, a saber, *Segurança, Território, População* (1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1979), é possível dizer que para cada momento histórico e para cada cultura ou sociedade particular, podem ser identificadas determinadas características relacionadas a uma forma específica de racionalidade política que, por sua vez, é constituída e conduzida, por certos princípios aceitos como verdadeiros. Em outras palavras, entre tipos de racionalidade política e certos princípios aceitos como verdadeiros, há sempre uma relação de imanência: as verdades de um tempo são sempre e, ao mesmo tempo, produto e produtoras de racionalidade. Trata-se do entendimento de que tais verdades não apenas atuam, por um lado, sobre os sujeitos, dirigindo, controlando e regulando suas condutas, mas buscam também, por outro lado, fazer com que cada um seja submetido a essas verdades, e as naturalizem como necessárias para conduzirem a si mesmos. É a esse encontro, portanto, entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros, forjadas no interior de uma dada racionalidade política, por um lado, e os modos como conduzem a si mesmos, ambos vinculados a determinados regimes de verdade, isto é, a determinadas formas de ritualização e manifestação da verdade, que Foucault (2011) chamará de “governo” a partir de então. Mas procura deixar claro que:

Governar pessoas, no sentido geral da palavra, não é um modo de força-la a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementariedades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os

processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo (FOUCAULT, 2011, p.156)

Desse modo, temos agora um quadro ampliado, uma extensão da noção de governamentalidade: “Seria possível, assim, retomar num outro aspecto a questão da governamentalidade [...] *o governo de si por si* na sua articulação com as *relações* com o outro” (FOUCAULT, 1997b, p.111, grifo meu). Nesse sentido, e enquanto matriz de inteligibilidade, penso que tal noção ampliada nos permitirá compreender melhor a relação que se estabelece, portanto, entre as formas de governar os sujeitos (governo dos outros) e as formas como os próprios sujeitos passam a conduzir a si mesmos (governo de si) a partir das verdades produzidas e disseminadas pelas práticas contidas no Programa (Novo) Mais Educação. Assim, se considerarmos que a relação consigo é uma “derivada” da relação com os outros, o que tanto Foucault (2011), como Deleuze (2013; 2017), chamaram de práticas ou modos de subjetivação, pode-se afirmar que não há sujeito, mas produção de subjetividade, ou então, dito de outra maneira, que o sujeito é uma “derivada”, um produto de processos de subjetivação, processo múltiplo, constante e instável, que não resulta em formas definitivas de subjetividade: “[...] é como se as relações do lado de fora se *dobrassem*, se curvassem para formar um forro e *deixar* surgir uma relação consigo” (DELEUZE, 2013, p.107). A “dobra²⁸”, como momento de instauração de um processo de reflexão e ação de si sobre si: o sujeito se constitui a si mesmo, instaura uma relação de si consigo, a partir e por meio das objetivações que sofre. É do interior do poder que se exerce sobre os outros, portanto, que se forma um poder que se exerce sobre si mesmo.

Assim, se é possível arriscar aqui uma primeira síntese, pode-se afirmar que o foco analítico de Foucault, em suas pesquisas, se concentrou em torno de duas questões: (1) como governamos os outros? (2) como governamos a nós mesmos? Seu objetivo, como vimos, consistiu em examinar o surgimento de diferentes práticas de governo que, na história do ocidente, organizaram instituições e regulamentaram condutas, e a que propôs chamar de governamentalidade. Como também mencionado, Foucault lidou com a noção de governamentalidade como uma *grade de análise* para problematizar as práticas ou relações de

²⁸ Na leitura que faz de Foucault, Deleuze (2013) afirma que a subjetivação se faz por dobra e diz que há quatro dobras ou “pregas” de subjetivação: (a) a primeira se refere a parte de nós mesmos que vai ser cercada, que vai ser presa na dobra; (b) a segunda se refere a regra pela qual a relação de forças é vergada para tornar-se relação consigo. Essa regra pode ser de ordem natural, divina, racional ou estética; (c) a terceira é a dobra do saber e da verdade, e se refere ao modo pelo qual o saber e a verdade se dobram para constituir uma subjetividade mais profunda, visto sempre haver uma ligação do que é verdadeiro com o nosso “ser” e vice versa; (d) a quarta dobra é a que o sujeito espera, como resultante, e a partir de diversos modos, da relação que estabelece consigo mesmo: a salvação, a liberdade, o desprendimento, a sabedoria, a eternidade, etc.

poder implicadas nas formas de condução de conduta dos homens na história do Ocidente. Desse modo, como observou Olena Fymiar, a noção de governamentalidade pode ser descrita como o “esforço de criar sujeitos governáveis, através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas” (FYMIAR, 2009, p.38). No entanto, se, por um lado, as práticas de governo operam no sentido de formar sujeitos governáveis, por outro, procuram sujeitar os indivíduos, produzindo sujeitos capazes de se relacionar consigo mesmo, isto é, sujeitos capazes de se autogovernarem. Nesse sentido, portanto, a ação de “conduzir condutas”, é, ao mesmo tempo, uma ação que se exerce sobre outros e uma ação que se exerce sobre si mesmo. Como sintetiza Foucault:

Há dois significados da palavra *sujeito*: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita (FOUCAULT, 2010a, p.278, grifo do autor)

Desse modo, há dois processos interligados e que atuam na constituição dos sujeitos: processos de objetivação e processos de subjetivação. Como nos lembra Candiotta (2008, p.91), numa tentativa bem-sucedida de síntese do que até aqui vimos:

Nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros, visualizamos a dimensão política do conceito; nas técnicas de si, sua dimensão ética. Contudo, uma não é separada da outra; trata-se somente de uma distinção de ênfase, de perspectiva, para identificar diferentes domínios de análise. Foucault quer mostrar que a governamentalidade abrange tanto as diferentes maneiras de governar os outros quanto as diversas modulações do governo de si mesmo.

Nesse sentido, portanto, e tendo explorado alguns aspectos fundamentais da noção de governamentalidade, tal como trabalhado no pensamento de Foucault, que nos servirá como ferramenta metodológica nesse estudo, passaremos, a seguir, a discutir a noção de dispositivo, noção que considero igualmente central para a presente pesquisa.

2.1.2 Da noção de dispositivo

Importa nessa seção clarificar o sentido atribuído por Foucault ao termo “dispositivo”, para, em seguida, buscar apontar a maneira como tal noção possa ser utilizado como ferramenta metodológica nessa investigação. Com efeito, Foucault (2005) utiliza o termo dispositivo para se referir a um domínio específico, pela primeira vez, no volume I da *História da sexualidade -A vontade de saber*:

[...] nessas estratégias de que se trata? [...] de fato, trata-se, antes, da própria produção da sexualidade[...] A sexualidade é um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à *grande rede da superfície* em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, *encadeiam-se uns aos outros*, segundo algumas grandes *estratégias de saber e de poder* [...] o dispositivo da sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder”(FOUCAULT, 2005, p.100-101, grifo meu)

No ensaio publicado no volume *Microfísica do poder*, intitulado *Sobre a história da sexualidade*, Foucault (1996d) busca explicitar melhor o que entende por dispositivo e aponta para os domínios a que o termo se aplica em sua obra:

Através desse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a *rede* que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1996d, p.244, grifo meu)

Creio que, de início, podemos destacar alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, todo dispositivo é histórico, isto é, é constituído e adquire forma no interior de uma trama histórica, para tomarmos um termo emprestado a Paul Veyne (1982). Em segundo lugar, o dispositivo é também composto de práticas heterogêneas que se encadeiam entre si, compondo os fios de uma trama histórica e, em terceiro lugar, que se encontra em funcionamento na forma de rede, isto é, que opera em rede e produz certos efeitos a partir de elementos heterogêneos que se entrelaçam segundo determinadas combinações entre estratégias de poder e técnicas para produção de saberes. É a um determinado agrupamento de práticas, práticas que constituem um sujeito em uma trama histórica de saberes e em um feixe de forças que lhes são imanentes, que Foucault chamará de dispositivo.

Com efeito, com base nesse enfoque, o Programa (Novo) Mais Educação, instituído no âmbito de uma proposta específica de educação integral, está certamente inscrito em um jogo estratégico de poder-saber. Ao pensarmos que tal proposta foi sendo forjada a partir de elementos heterogêneos, tais como leis, portarias ministeriais, decretos, resoluções, prédios e regulamentos escolares, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras sobre a infância e a adolescência, políticas sociais e educacionais, processos econômicos, cartilhas, manuais, modelos de planejamento, princípios de gestão, etc, e que tais elementos

contribuíram para formalizar e sistematizar um conjunto de ideias, conhecimentos, atitudes e princípios sobre o que deveria ser uma formação integral para o sujeito-estudante contemporâneo, pode-se afirmar que tal processo não se deu sem a atuação de um dispositivo específico. Para tal dispositivo, os próprios documentos orientadores sugerem nomeá-lo de dispositivo intersetorial ou dispositivo da intersetorialidade (BRASIL, 2009a). Se como afirmou Foucault, todo dispositivo tem a função de satisfazer a uma urgência, creio que a emergência do dispositivo da intersetorialidade está estrategicamente assentado em uma urgência contemporânea: a de proporcionar uma formação que seja adequada aos ditames de uma sociedade de seguridade, uma sociedade que exige dos sujeitos uma disposição permanente para aprender conteúdos que escapam aos próprios conhecimentos tradicionalmente entendidos como escolares (disciplinares), para adentrarem em conhecimentos, habilidades e atitudes que possam lhes conferir certa proteção e segurança, oferecendo menos risco para si e para os outros.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (BRASIL 2009b, p.28)

Nesse sentido, como mencionado, um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica em relação a problemas considerados cruciais em um dado momento histórico. Desse modo, dado que todo dispositivo é a rede de relações que se pode estabelecer entre elementos heterogêneos que surgem dispersamente, pode-se dizer que um dispositivo é uma espécie de arranjo que, num momento dado, tem como função responder a uma urgência, de servir como o instrumento mais eficaz e mais racional que se poderia aplicar, como diz Agamben (2014), a uma multiplicidade qualquer de seres viventes:

Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata no caso de certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de forças, seja para bloqueá-las, estabilizá-las, utilizá-las, etc. O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por eles (FOUCAULT, 1996d, p.246)

Em seus movimentos estratégicos, portanto, um dispositivo intervém de forma racional²⁹ sobre o campo de forças em que se insere, com o objetivo de desenvolvê-las em determinada direção, de barrar-lhes certos caminhos, de utilizá-las em proveito de seus fins. Porém, o fato de essas forças serem móveis, instáveis, heterogêneas e de sua confrontação ser inevitavelmente tensa – pelos efeitos de resistência que suscita –, de estar sempre em desequilíbrio e realizar-se em espaço aberto (FOUCAULT, 2005), torna incerta a estabilidade de um dispositivo, o que conduz a necessidade de produzir rearranjos e rearticulações constantes em sua configuração e gera fissuras nos estados de dominação que engendra. (FOUCAULT, 2005;2017).

Deleuze (1999) observa que um dispositivo é um conjunto multilinear, composto de linhas de distintas naturezas, as quais percorrem esse dispositivo em todos os sentidos, conformando processos diversos, os quais se encontram em permanente desequilíbrio. Essas linhas são vetores ou tensores, que podem endurecer, sedimentando um dispositivo (linhas de estratificação), mas que também podem rachar, produzindo variações de direção, ou se bifurcar, produzindo derivações, isto é, podem configurar-se como linhas de atualização, por meio das quais se operam as transformações de um dispositivo. Essas são as linhas de fuga, que são também próprias de um dispositivo. Esses feixes de linhas, portanto, não são homogêneos, “não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos”, (DELEUZE, 1999, p.155) nem possuem contornos definidos, são formados por relações, carregados de qualidades heterogêneas que se conectam e se comunicam entre si. Tais feixes consistem em cadeias de variáveis, que se desdobram umas das outras entre as três grandes instâncias que Foucault distingue: o saber, o poder e a subjetivação.

As linhas do saber comportam curvas de visibilidade e de enunciação. Um dispositivo, afirma Deleuze (1999), é uma máquina de fazer-ver e de fazer-falar. As linhas de visibilidade instauram feixes de luz, que formam figuras variáveis: “cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1999, p. 155). Portanto, um dispositivo pode ser concebido como uma máquina ótica construída em condições históricas específicas, a qual estabelece zonas de visibilidade e de invisibilidade e engendra, simultaneamente, um sujeito que vê e um objeto a ser visto. Por outro lado, há também linhas de enunciação, a qual determina o regime de dispersão dos enunciados em um conjunto de práticas discursivas, indicando as diversas posições do sujeito e do objeto no

²⁹ Como afirma Foucault (2005), essas estratégias são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas.

discurso, as modalidades de enunciação, as definições conceituais, as escolhas estratégicas, etc (FOUCAULT, 2008a). Marcello (2004;2009) destaca que os regimes de enunciação não se referem somente àquilo que se fala sobre algo, mas sim àquilo que torna possível e justificável (legítimo) falar sobre determinada coisa: “A visibilidade é parte constituidora da verdade” (MARCELLO, 2009, p.233). É importante realçar que a relação entre o visível e o enunciável não se constitui como uma relação necessária, obrigatória ou indissociável, pois está “[...] muito mais no âmbito da articulação e da complementaridade” (MARCELLO, 2009, p. 233). Tal articulação se processa de forma que as linhas de visibilidade e enunciação, ao capturarem os sujeitos, fazendo-os visíveis e enunciáveis de modos específicos e diferenciados, tornam eficazes os agenciamentos concretos aos quais se destina o dispositivo (MARCELLO, 2004).

Um dispositivo também comporta linhas de força que, invisíveis e indizíveis, articulam o ver e o dizer, definindo as condições de possibilidade do saber. São linhas que tangenciam as curvas de visibilidade e de enunciação, indo de um ponto a outro dessas curvas, em um movimento incessante, atravessando-as, dobrando-as umas sobre as outras, dando forma ao saber. É a dimensão do poder, que Foucault analisa em termos de tecnologias específicas (poder pastoral, poder soberano, poder disciplinar, biopoder), por meio da investigação das condições históricas de sua organização. E, por fim, as linhas de subjetivação. Essas exprimem os processos de subjetivação que estão, necessariamente, implicados no dispositivo. A partir da modulação com as demais linhas do dispositivo, as linhas de subjetivação seriam as responsáveis pelos “[...] contínuos convites para que o sujeito entre em relação de força consigo mesmo” (MARCELLO, 2005, p. 139). Conforme Deleuze (1999), as linhas de subjetivação podem ser pensadas como o limite extremo do dispositivo, esboçando a passagem de um dispositivo para outro. Tais linhas podem engendrar linhas de fratura, de fissura, no dispositivo, produzindo “[...] novas configurações de saber-poder-subjetividade, e por isso podem suscitar e antecipar um dispositivo futuro” (MARCELLO, 2009, p. 234). Não há, portanto, uma configuração estável, definitiva, que o dispositivo assumiria. Ao contrário, este se caracteriza por sua contínua possibilidade de se recompor e/ou de se transfigurar, originando um novo dispositivo.

A partir desse entendimento, é possível afirmar que é por meio de um processo agonístico que a subjetivação se produz. Como argumentou Deleuze (2013, p.107, grifo do autor), a relação consigo adquire certa independência dos poderes e saberes constituídos, mas deve ser visto como “um poder que se exerce sobre si mesmo *dentro* do poder que se exerce

sobre os outros [...] a ponto da relação consigo tornar-se princípio de regulação interna”. Nesse sentido, a relação consigo passa a ser “luta agonística do sujeito consigo mesmo para a produção de si” (MARCELO, 2004, p.208). Deleuze (1999) observa que o “si próprio”, isto é, a relação de si consigo, embora irreduzível aos saberes e poderes dos quais deriva, visto que se erige insurgindo-se contra as formas de subjetividade que nos são propostas e impostas pelos dispositivos em que nos inserimos, é permanentemente penetrado e reintegrado em novas redes de poderes e saberes que o recodificam, engendrando novos meios de assujeitar ao outro e a si mesmo. Como notou Marcello (2009), nesse entendimento não se encontra a ideia de um sujeito livre, autônomo e soberano, criador de suas próprias condições de existência, mas aponta para a possibilidade de escapar dos poderes e saberes de um dispositivo para outro: “produções de subjetividade escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer” (DELEUZE, 1999, p.157). Como destacou Foucault (2017), não se deve esquecer que é em relação a critérios de verdade historicamente estabelecidos que o sujeito se constitui:

[...] se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2017, p. 269).

Nessa perspectiva, se, como sugere Foucault (2010a;2017b), governar é dirigir condutas – de si e/ou de outros – em jogos estratégicos de poder e liberdade, a constituição da experiência de si – a subjetivação – se dá no ponto de articulação entre as técnicas de governo dos outros e as técnicas de governo de si. Por técnicas de si, Foucault entende como sendo “[...] os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (FOUCAULT, 1997c, p.109). Essas técnicas consistem em um conjunto de práticas, por meio das quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de poder e de saber, visando desenvolver certas modalidades de relação de si consigo que lhe pareçam melhor, mais aperfeiçoadas.

Com efeito, inspirado no uso que fez Foucault do termo, um autor contemporâneo como Giorgio Agamben (2014) agrega novas informações úteis e observa que pelo termo dispositivo pode ser considerado “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as

condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2014, p.39). O mesmo autor nota, por outro lado, a proliferação de dispositivos, que ora se conectam uns aos outros, potencializando seus efeitos de captura, regulação e controle, ora se sobrepõem, abrindo espaço para que múltiplos processos de subjetivação possam ocorrer. Como observou Marcello (2009), estar apoiado a outros dispositivos que lhe são contemporâneos é uma das características essenciais do modo de operação de um dispositivo. Nesse sentido, se a principal função de um dispositivo é a produção de subjetividades, pode-se afirmar, com Agamben (2014), que

[...] um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não-global, etc. Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação (AGAMBEN, 2014, p.40)

E conclui: não há, hoje, “um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo” (AGAMBEN, 2014, p.41).

Do mesmo modo, ao especularem sobre o sentido e o uso que Foucault atribui e faz do termo dispositivo, Dreyfus e Rabinow (2010) argumentaram que como o alvo de Foucault foi estudar as práticas que, dentro de nossa cultura, tanto “objetivam”, ao produzirem domínios de objetos e verdades, quanto “subjetivam”, constituindo sujeitos vinculados a tais objetos e verdades, sujeitos que se reconhecem em tais objetos e verdades, o termo dispositivo³⁰ foi introduzido para designar uma grade de análise, uma “matriz de inteligibilidade”, necessário para localizar, historicamente, tais práticas, ou seja, para compreender o modo como, historicamente, se formavam e se transformavam a racionalidade de tais práticas, de analisar o tipo de inteligibilidade que tais práticas - recortadas/atravesadas por relações de poder-saber - apresentavam, o modo como organizavam a realidade social. Dreyfus e Rabinow sugerem, portanto, que o dispositivo diz respeito às “próprias práticas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e organizando-os” (ibidem, p. 161).

³⁰ A introdução do conceito de dispositivo reflete uma mudança de perspectiva em seu pensamento, deslocando o plano arqueológico em favor do plano genealógico, com a inclusão das relações de poder, pois é na medida em que entende que são as relações de poder que produzem objetos e verdades e que concorrem, conjuntamente com os saberes constituídos de acordo com certos regimes de verdade, para a produção de sujeitos de certo tipo, que sua analítica ganhou amplitude, refinamento e força argumentativa. No entanto, a arqueologia não é simplesmente abandonada, mas entra em uma relação ao mesmo tempo de subordinação e complementaridade com o plano genealógico, na medida em que passa a considerar os domínios não-discursivos, isto é, as práticas institucionais, os acontecimentos políticos, os processos econômicos e culturais, que operam num determinado tempo e lugar, como instância decisiva para a formação dos discursos, para a definição das regras que o próprio discurso atualiza (FISCHER, 2012; DREYFUS e RABINOW, 2010; VEIGA-NETO, 2015)

No entanto, como se nota a partir da descrição de Foucault, o dispositivo integra o dito (práticas discursivas) e o não-dito (práticas não-discursivas)³¹ e estabelece a natureza do vínculo que há entre essas duas dimensões. Por outro lado, Foucault (2008a) afirma que tanto o dito como o não-dito são práticas e, segundo o uso que faz Foucault do termo dispositivo, são tais conjuntos de práticas que criam e fazem funcionar leis, normas, regras, arranjos espaciais e temporais; são tais conjuntos de práticas que também instituem e regulam comportamentos e atitudes. Mas o que se entende por práticas? Práticas são o que as pessoas fazem. Mas o que elas fazem, como observou Veiga-Neto (2016), o fazem sob o comando de um corpo de regras³², regras socialmente autorizadas, anônimas, historicamente dadas, e que comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir. Castro (2016) observa que Foucault, em suas investigações, atribui três características que delimitam e definem o que entende por prática: (1) Homogeneidade, ou seja, o que as pessoas fazem e a maneira como o fazem; (2) Sistemática, ou seja, o domínio das práticas referenciadas no eixo do saber (práticas discursivas), do poder (ação de uns sobre a possibilidade de ação de outros) e da ética (relação de si consigo), em suas especificidades e em seu entrelaçamento mútuo e (3) Generalidade, ou seja, seu caráter recorrente, sua regularidade. Em síntese, pode-se dizer que por prática Foucault entende “a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem” (CASTRO, 2016, p.338) e que irá, por fim, constituir formas de experiência possíveis ou de pensamento. Como nos lembra novamente Veiga-Neto (2015), Foucault lidou, em seus trabalhos, com práticas asilares (*História da Loucura*), médico-clínicas (*Nascimento da Clínica*) e punitivas (*Vigiar e Punir e História da Sexualidade*), mas também falou de práticas discursivas (que envolvem os saberes) e de práticas não-discursivas (que envolvem relações de poder). E o que Foucault entende por práticas discursivas?

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento

³¹ Como lembra Castro (2016), é somente com o conceito de *episteme* que se pode pensar em práticas discursivas separadas e não articuladas com as práticas não-discursivas. Essa era uma limitação do projeto arqueológico, que o próprio Foucault reconheceu. Faltava, ao seu trabalho, portanto, a inclusão das relações de poder, o que lhe permitiu descrever as mudanças de um regime discursivo a outro, isto é, permitiu descrever as transformações nas regras que colocava o discurso sob determinadas ordens. E foi justamente com o uso que fez do termo dispositivo, como já mencionado, que Foucault supera as dificuldades do projeto arqueológico. (Ver, a esse respeito, a parte I de DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.)

³² Os termos “regra” e “princípio” são usados aqui como sinônimos para se referir a regularidades, normas, obrigações, condições ou convenções. Esse é o sentido que Foucault confere ao termo quando passa a combinar o método arqueológico com o genealógico. (Ver o capítulo V de DREYFUS, H e RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010). Por outro lado, um “regime” pode ser entendido como um modo de viver, executar, fazer, ordenar ou organizar certas atividades ou certas práticas (FERREIRA, 2004). Práticas são entendidas, portanto, como aquilo que as pessoas fazem sob o comando de certos princípios ou regras consideradas verdadeiras.

entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas e destacar-se um conjunto de regras, próprias da *prática* discursiva [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como *práticas* que *formam* sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e aos atos da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008a, p.56, grifo meu)

Nesse sentido, a primeira tarefa que devemos fazer, como argumentou Fischer (2012), ao incorporarmos a concepção foucaultiana de discurso, de discurso enquanto prática social que forma os objetos de que fala, é nos desfazermos de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar o discurso apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados “conteúdos” que, por sua vez, carregariam significados quase sempre ocultos, dissimulados, “distorcidos”, nos documentos e textos que o estudioso se debruça, cabendo a ele, apenas, portanto, a tarefa de revelar a “verdade” escondida ou o seu “real” significado. Para Foucault, não há nada escondido “por trás” das cortinas (FISCHER, 2012; VEIGA-NETO, 2016; DREIFUS e RABINOW, 2010). A noção de discurso empregada por Foucault ultrapassa a simples referência a “coisas” e, portanto, não deve ser entendido como mera “expressão” de algo. A necessidade de descrever esse algo “mais” de que nos fala o autor, remete a ideia de que o discurso apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, lugar de emergência de uma rede conceitual que lhe é própria, e que obedece a certas regras anônimas, dadas historicamente, que permitem afirmar verdades de um tempo:

Na análise que aqui se propõe, as regras de formação têm seu lugar não na ‘mentalidade’ ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se *impõem*, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo. (FOUCAULT, 2008, p.69, grifo meu)

Na famosa conferência que proferiu em sua posse como o mais novo membro do Collège de France, em 1970, intitulada *A ordem do discurso*, Foucault centra sua discussão em torno dos variados procedimentos que regulam, controlam, selecionam, organizam e distribuem o que pode e o que não pode ser dito (FOUCAULT, 1999). São tais procedimentos que irão estabelecer - dentre as coisas que podem ser ditas – aquilo que é verdadeiro, separando-o do que é falso, já que “em si mesmos, os discursos não são nem falsos nem verdadeiros” (VEIGA-NETO, 2016, p.100). E isso se dá dessa maneira, como argumentou Alfredo Veiga-Neto, não porque a verdade muda com o tempo, ou por falta de precisão

daquilo que se enuncia, ou porque a verdade é regional, mas porque os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam a verdade de seu contrário e, sendo assim, “os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (VEIGA-NETO, 2016, p.101). Como observou Deleuze: “A verdade é inseparável do processo que a estabelece” (DELEUZE, 2013, p.72). Ou, como destacou Candiotti: “[...] o discurso qualificado como verdadeiro é aquele que se impôs sobre outros discursos, relegando-os ao terreno do falso e do ilusório, instaurando assim uma ordem” (CANDIOTTO, 2013, p.51) que determina o que é verdadeiro e falso. O que importa, portanto, não é se perguntar se tal ou qual enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas sim perguntar sobre como se estabeleceram tais critérios, critérios que definem um domínio de normatividade, isto é, critérios que excluem certos enunciados como não pertinentes ao discurso, ou como irrelevantes ou marginais.

Na verdade, se tudo é prática para Foucault, pode-se afirmar que tais práticas estão sempre imersas em relações de poder e saber, que, apesar e em razão de suas diferenças específicas, diferenças de natureza, se implicam mutuamente, se articulam entre si, ou melhor, estabelecem entre si uma relação de imanência³³ (FOUCAULT, 2005). A prática do poder permanece, portanto, irreduzível a toda prática do saber, pois o poder se exerce “microfisicamente” segundo ligações móveis e não-localizáveis: “o poder se dá numa relação flutuante, isto é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual” (VEIGA-NETO, 2016, p.128). O saber, ao contrário, se estabelece, se fixa e se sustenta em suportes materiais, em formas institucionais. Como observou François Châtelet et al: “O poder é um exercício; o saber, seu regulamento” (CHÂTELET; DUHAMEL; PISIER-KOUCHNER, 1985, p.374). Desse modo, ao considerar o saber como “um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e visibilidades” (DELEUZE, 2013, p.126), Foucault (2008) já havia indicado que existe sempre dois elementos envolvidos em sua formação: o enunciável (formações ou práticas discursivas) e o visível (formações ou práticas não-discursivas), sendo que o primeiro (palavra) possui o primado sobre o segundo (luz), na medida em que o segundo (visível) se deixa determinar (citar, descrever, nomear) parcialmente pelo primeiro (enunciável). Assim, apesar se serem

³³ Como observou Deleuze (2013, p.46), causa imanente “é uma causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”.

irredutíveis, por apresentarem diferenças de natureza, entre poder e saber³⁴ há pressuposições recíprocas e capturas mútuas:

Temos antes que admitir que o poder *produz* saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relações de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de poder-saber não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos *efeitos* dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 2000, p.27 grifo meu)

Não se deve confundir, portanto, as categorias afetivas de poder (poder de afetar), tais como incitar, suscitar, produzir, etc, com as categorias formais de saber, como educar, tratar, punir, normalizar, diferenciar etc, que “passam por ver e falar, para atualizar as primeiras” (DELEUZE, 2013, p.85). Por outro lado, poder e saber sempre se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. E o que opera esse cruzamento nos sujeitos é justamente o discurso: “É justamente no discurso que vêm articular poder e saber” (FOUCAULT, 2005, p.95), e que concorrem para constituir o sujeito enquanto sujeito de um certo tipo. Para Foucault, portanto, tanto o sujeito quanto o objeto são produzidos numa rede de relações articulada por estratégias, técnicas e táticas de um complexo poder-saber. Em uma entrevista que concedeu a estudantes em uma faculdade de Los Angeles, Estados Unidos, Foucault procura esclarecer a diferença entre seu método e o método fenomenológico:

Não procuro encontrar, por trás do discurso, alguma coisa que seria o poder e sua fonte, tal como em uma descrição de tipo fenomenológico, ou como em qualquer outro método interpretativo. Eu parto do discurso tal qual ele é. Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades³⁵ do sujeito falante [...]. O tipo de análise que

³⁴ Como já mencionamos, a partir do curso *Do governo dos vivos (1980)*, com a utilização da noção de “governo”, iniciado em anos anteriores, termo que considera mais operacional do que a noção de “poder”, Foucault (2014) inicia uma série de investigações com base na noção de governo pela verdade. Seu objetivo era demonstrar a existência de um vínculo imanente entre o exercício do poder como “governo”, na história das “artes de governar” no ocidente, e certos rituais de manifestação da verdade, isto é, de “determinados procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é considerado como verdadeiro, em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento” (FOUCAULT, 2014, p.8) e que, tomando emprestado dos gregos, chamou de “aleturgia”.

³⁵ Referência à filosofia de Husserl e seu conceito de intencionalidade. Porém, no livro que escreveu sobre Foucault, Deleuze observa que a própria fenomenologia já havia superado tal conceito, como relação da consciência com o objeto, em direção ao Ser, à dobra do Ser, com Heidegger e Maerleau-Ponty. Tal superação se deu pela passagem da fenomenologia à ontologia. (DELEUZE, 2013)

prático não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. O poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que *opera* através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2015b, p.247, grifo do autor)

Um pouco mais à frente, ele procura ainda mais precisar o que entende por discurso: “chamaremos de discurso um conjunto de *enunciados* que se apoiem na mesma *formação discursiva*” (FOUCAULT, 2008, p.135, grifo meu). Essa não é a única definição de discurso com a qual Foucault trabalha. Porém, como observou Fischer (2012), em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault se refere sempre ao enunciado como elemento constitutivo: “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”; “domínio geral de todos os enunciados”; “grupo individualizável de enunciados”; “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p.90). Mas o que Foucault entende por enunciado? Como observou Alfredo Veiga-Neto (2016), o enunciado não é qualquer coisa dita ou mostrada; não é uma proposição, nem um ato de fala cotidiano; pelo contrário, os enunciados são sempre mais raros³⁶, mais rarefeitos do que os atos de fala cotidianos. O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo. Ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados, naturalizados, portanto, numa rede discursiva, segundo uma ordem que se estabelece “seja em função de seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe”(VEIGA-NETO, 2016, p.94). Podemos agora definir as práticas discursivas. Por práticas discursivas Foucault (2008a, p.133) designa “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. O enunciado é sempre, portanto, um acontecimento, que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente; é uma função que atravessa a linguagem, “que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008a, p.98). Como observa

³⁶ Como observou Paul Veyne a respeito do trabalho do filósofo: “A intuição inicial de Foucault não é a estrutura, nem o corte, nem o discurso; é a *raridade*, no sentido latino dessa palavra; os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois *o que é poderia ser diferente*; os fatos humanos são arbitrários no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos dos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem um nem outros sequer os percebem”(VEYNE, 1982, p.151-152, grifo meu).

Fischer (2012, p.77), não há enunciado que não esteja apoiado num conjunto de signos, mas o que é importa é o fato dessa “função” se caracterizar por quatro elementos: (a) um referente ou referencial (um princípio de diferenciação): “O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2008a, p.103). Ou seja: é a referência a algo que identificamos; (b) um sujeito, no sentido da “posição” a ser ocupada em um determinado enunciado ou conjunto de enunciados. O sujeito é uma variável do enunciado. Para cada enunciado existem, portanto, posicionamentos de sujeito; (c) um campo associado, isto é, coexistir com outros enunciados; (d) uma materialidade específica (coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais). Porém, como argumentou Foucault (1997a, p.12), as práticas discursivas não são simplesmente modos de fabricação de discursos, já que elas “ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamentos, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm”. E como se trata de uma via de mão dupla, como lembrou Fischer (2012), pode-se afirmar que as técnicas, os procedimentos, as práticas e relações sociais, em que estão investidos os enunciados, se constituem e se modificam através da ação desses mesmos enunciados. No discurso, tanto o sujeito quanto o objeto são funções do enunciado. Em síntese:

[...] as práticas sociais analisadas por Foucault (um confessionário, um manicômio, uma prisão, um hospital, etc.) são máquinas óticas que produzem, ao mesmo tempo, o sujeito que vê e as "coisas" visíveis. E máquinas enunciativas que produzem, ao mesmo tempo, significantes e significados. Incluem máquinas de ver e práticas discursivas. Práticas de ver e práticas de dizer. Mas tanto as máquinas óticas quanto as discursivas estão imbricadas em formações não óticas e não discursivas. Um dispositivo implica visibilidades e enunciados. E, inversamente, as formas de ver e de dizer remetem aos dispositivos nos quais emergem e se realizam. (LARROSA, 1995, p.68)

Portanto, como observou Larrosa (1995), do mesmo modo que ocorre em relação aos procedimentos óticos da visibilidade, que criam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da visão, também os procedimentos discursivos da enunciabilidade criam ao mesmo tempo o sujeito (o psicólogo, o médico, o professor, o aluno, etc.) e o objeto da enunciação (a educação, a aprendizagem, etc.). Assim, ao optarmos por estudar o discurso produzido pelo Programa (Novo) Mais Educação, buscaremos descrever as práticas e relações que são

ativadas, instituídas e valorizadas, apontado suas especificidades, pois, como ensina Foucault (2008a), descrever um conjunto de enunciados é dar conta dessas especificidades, é “apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe, num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2012, p.78). Dito de outra maneira, caracterizar um discurso é buscar descrever e analisar “um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2008, p.83). Nesse sentido, portanto, a partir dos materiais selecionados no âmbito do Programa (Novo) Mais Educação, buscou-se descrever os “ditos”, isto é, os enunciados produzidos sobre a ideia/necessidade de uma formação integral para os estudantes, bem como as práticas e relações por eles ativadas, incorporadas e naturalizadas pelos estudantes, segundo as verdades produzidas e colocadas em circulação pelos próprios enunciados³⁷.

³⁷ O uso da noção de dispositivo tende a enriquecer a análise, justamente na medida em que nos leva a pensar na materialidade do discurso e no seu envolvimento em sistemas de relações materiais que o estruturam e o constituem. Além de referir aquilo que é dito, a materialidade do discurso refere-se àquilo que não é dito e que concerne a gestos, atitudes, comportamentos e a organização do espaço. Práticas discursivas e não discursivas formam um dispositivo de saber-poder. O discurso é prático, produtivo e inscrito em regulamentadas formas de poder e sujeito a múltiplas coerções. Trabalhar com a noção de dispositivo, portanto, permite analisar os discursos como envoltos em relações de poder-saber e como produtores de significados, de práticas, de sujeitos, de identidades e de diferenças.

3 DAS ARTES DE GOVERNAR: UMA PERSPECTIVA PARA SE COMPREENDER AS DIFERENTES MANEIRAS DE CONDUZIR A CONDUTA DE TODOS E DE CADA UM

O objetivo deste capítulo é compreender a série de deslocamentos históricos que ocorreram naquilo que Foucault chamou de “artes de governar”. Foucault utiliza essa expressão em sentido estrito para se referir não a maneira como os governantes efetivamente governaram, mas sim para se referir a maneira refletida de governar o melhor possível e, ao mesmo tempo, para a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar:

Gostaria de tentar determinar a maneira como se estabeleceu o domínio da prática de governo, os seus diferentes objetos, as suas regras gerais e seus objetivos de conjunto a fim de se governar da melhor maneira possível. Em suma, trata-se, se quiserem, do estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política (FOUCAULT, 2010b, p.26)

Nesse sentido, tomando como base os cursos *Segurança, Território, População* (1978)³⁸, *Nascimento da Biopolítica* (1979) e, eventualmente, *Do governo dos vivos* (1980), minha intenção é retomar alguns aspectos decisivos na história da noção de governamentalidade³⁹, ou seja, na história da racionalização das práticas de governo⁴⁰, de modo que possamos compreender melhor como se articulam com a temática da educação integral no âmbito do Programa (Novo) Mais Educação.

Foucault abordou o Estado moderno em suas pesquisas não como instituição, não como estrutura jurídica, mas como uma prática específica de governo dos homens, que teria nascido a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã. A tese de Foucault (2008, 2010a) é que o Estado moderno, como estrutura centralizada, não teria sobrevivido se não tivesse sido colonizado pelas técnicas de governo originárias da pastoral cristã. O poder pastoral é,

³⁸ Conforme síntese de Gadelha (2013, p.120, grifo do autor), a novidade do curso é “[...] proceder a uma nova leitura da biopolítica tomando como fio condutor a noção de *governo*, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”.

³⁹ Como observou Fonseca (2006), com esta noção, a relação entre os três domínios - saber, poder e subjetivação (em que as relações de poder eram pensadas como matrizes das formações de saber e das formas de subjetivação, marca de seus trabalhos até meados dos anos 70) - pôde ser pensada de uma outra maneira. Não se tratava mais de mostrar como as formações de saber e formas de subjetivação eram produzidas pelos mecanismos de poder, mas sim de pensar como esses três domínios se articulavam no interior de uma determinada arte de governar.

⁴⁰ A noção de governo é entendida aqui em sentido amplo, isto é, como um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens (FOUCAULT, 1997b;2008).

para Foucault, uma técnica geral para a gestão de populações, uma técnica geral para a gestão de multiplicidades humanas⁴¹. Com efeito, na aula de 1 de fevereiro de 1978, do curso *Segurança, Território, População*, Foucault (2008b) menciona três modelos que serviram de suporte, de pontos de apoio, para a emergência do que preferiu chamar de governamentalização do Estado, a saber: a pastoral cristã, as técnicas diplomático-militares e a polícia⁴². Foucault critica a tendência de supervalorizar o problema do Estado, que é visto ora como um monstro frio, alvo de uma revolta lírica ou romântica, ora como posição privilegiada a ser ocupada, seja por mecanismos institucionais, seja por meio de uma revolução:

[...] Mas o Estado, sem dúvida não mais hoje em dia do que no curso da sua história, nunca teve essa unidade, essa individualidade, essa funcionalidade rigorosa e, diria até essa importância. Afinal de contas, o Estado talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina. O que há de importante para a nossa modernidade, isto é, para a nossa atualidade, não é, portanto, a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2008b, p.144-145)

3.1 DO PODER PASTORAL À RAZÃO DE ESTADO

No curso *Segurança, Território, População (1978)*, a atenção de Foucault se voltava em buscar e compreender as condições que tornaram possível a emergência da ideia de um governo dos homens. Na aula de 8 de fevereiro de 1978 do mesmo curso, por exemplo, o autor apresenta uma série de significados que havia acerca da palavra governar, antes que tivesse se fixado no sentido de governo administrativo do Estado ou de seu território, a partir do século XVI. Ao consultar os dicionários históricos de língua francesa da época, Foucault constata que entre os séculos XIII e XV a palavra “governar” abrangia um vasto conjunto semântico, se referindo, por exemplo, ao deslocamento de uma população no espaço ou ao seu movimento em busca de alimento e subsistência, aos cuidados que devem ser dados a quem precisa, tanto no sentido de prover a subsistência, como de proporcionar a “cura” para aquele que sofre. Referia-se também ao exercício de um mando, a uma atividade prescritiva, ao

⁴¹ Como fez em relação ao Estado, abordando-o não como instituição, mas como prática ou tecnologia de governo, Foucault abordou o estudo da pastoral cristã não a partir da instituição-igreja, mas como prática ou tecnologia de governo dos homens.

⁴² Não é intenção desse trabalho retomar todos os aspectos referentes a esses três modelos em detalhes, que Foucault explora minuciosamente no curso *Segurança, Território, População (1978)*, mas apenas me apropriar de algumas de suas principais características, de maneira que me possam ser úteis nessa tese.

controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre o corpo, mas também sobre a alma, a um comércio, isto é, a um processo de circulação e troca que passa de um indivíduo a outro, em suma, como o próprio autor destaca, pode-se dizer que antes do século XVI, “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008b, p.164). Portanto, “governar” se referia tanto a aspectos materiais – de prover o sustento, o cuidado ou a subsistência, por exemplo, - quanto a aspectos morais – como, por exemplo, o exercício de um controle sobre os outros e sobre si mesmo, mas, em ambas as dimensões, o alvo de aplicação do governo são sempre pessoas. Para colocarmos de uma outra maneira o segundo aspecto, pode-se dizer que governar, no sentido moral, se refere a condução de condutas. Mas, o que se entende por essa expressão? Segundo Foucault, conduzir condutas tanto pode se referir a atividade que consiste em conduzir quanto a maneira pela qual nos conduzimos, o modo pelo qual nos deixamos conduzir, a maneira pela qual somos conduzidos e, como, por fim, nos comportamos “sob efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução” (FOUCAULT, 2008b, p.255)

Para Foucault, a ideia de um governo dos homens é uma ideia que tem sua origem no Oriente, no Oriente pré-cristão, que se desenvolve e se intensifica sobretudo entre os hebreus, mas que será introduzida no Ocidente pelo cristianismo e com algumas modificações importantes. Tal noção irá se desenvolver sob duas formas: sob a ideia e organização de um poder de tipo pastoral, e depois sob a forma de direção de consciência, “de governo das almas e das condutas” (FOUCAULT, 2008b, p.118).

Foucault observou que a ideia de um governo dos homens, era uma ideia em geral estranha à cultura greco-romana, que se utilizava com frequência de uma metáfora particular, da metáfora do leme, do timoneiro, do piloto, que deve conduzir o navio a um porto seguro, para se referir ao objeto do governo que é a cidade, no caso dos gregos, ou o império, no caso dos romanos. Desse modo, entre gregos e romanos governa-se diretamente uma cidade ou o império, e somente de modo indireto governam-se pessoas, e isso apenas na medida em que fazem parte da cidade, que habitam a cidade, à semelhança dos tripulantes de um navio. Ao analisar os textos gregos, particularmente o *Político* de Platão, Foucault (2008b;2015a) conclui que, embora utilizassem em certas ocasiões a metáfora do pastor-rebanho, os gregos rejeitavam a pastoral como modelo político. Segundo Foucault (2015a), Platão reconhecia no médico, no agricultor, no ginasta e no pedagogo a qualidade de pastores, mas estes apenas seriam responsáveis pela vida e pelo desenvolvimento de um pequeno número de indivíduos.

Porém, não admitia que eles se intrometessem nas atividades políticas. Situados entre os deuses e os pastores, a tarefa daqueles que detinham o poder político não consistia em manter a vida de um grupo de indivíduos. Ela consistia em formar e assegurar a unidade da cidade. Ao político competia associar, tecer, unir diferentes virtudes e temperamentos, diferentes tendências individuais, para formar uma comunidade harmoniosa e bem ordenada. O modelo de Platão, portanto, é o do tecelão, não do pastor, já que, segundo Foucault, nunca se encontrou, entre os gregos, “a ideia de que os deuses conduzem os homens como um pastor pode conduzir seu rebanho” (FOUCAULT, 2008b, p.168). Nesse sentido, elemento marginal na cultura greco-romana, o pastorado só surge como matriz de procedimentos de governo dos homens, como uma arte de condução de condutas, com o cristianismo e, como nota Foucault, só começa com certo processo que é absolutamente único na história da civilização ocidental, processo

[...] pelo qual uma religião, uma comunidade religiosa se constituiu como Igreja, isto é, como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana a pretexto de *conduzi-los* à vida eterna no outro mundo, e isso à escala não apenas de um grupo definido, não apenas de uma cidade ou de um Estado, mas de toda a humanidade (FOUCAULT, 2008b, p.196, grifo meu)

Com efeito, como caracterizar esse tipo de poder? Quais são seus traços fundamentais? Grosso modo, o poder pastoral é um poder que não se exerce sobre um território, mas sim sobre (a) uma multiplicidade em movimento. Seu objetivo é conduzir o rebanho de um lugar a outro. O Deus-pastor dos hebreus promete uma terra a seu rebanho, sabe onde se encontram os lugares férteis e é seu dever conduzi-los até ela. Nesse sentido, ao contrário do Deus grego, por exemplo, que é um deus territorial, um deus intramuros, que tem seu lugar privilegiado, seja na cidade, seja em seu templo, o Deus hebraico é o “Deus que caminha, o Deus que se desloca, o Deus que erra” (FOUCAULT, 2008b, p.168). Em segundo lugar, o poder pastoral é um poder que não se manifesta por signos visíveis, como o brilho e a glória, típicos de um poder de soberania, nem se exerce pela violência; é um poder que se manifesta como um dever, uma missão; seu alvo é a salvação do rebanho, no sentido de prover os meios de subsistência, de cuidar de seu sustento diariamente, de conduzi-los a um bom pasto; é um poder, portanto, (b) beneficente, benevolente, “benfazejo” (FOUCAULT, 2008b, p.168), que vai zelar pelo bem-estar de todos e de cada um (*omnes et singualtim*), que deve responsabilizar-se pela vitalidade e sobrevivência do rebanho como um todo e de cada ovelha em particular, buscando evitar os infortúnios que porventura possam afetá-los: “toda a preocupação do pastor é uma preocupação voltada para os outros, nunca para ele mesmo”

(FOUCAULT, 2008b, p.171). Em terceiro lugar, é um poder (c) individualizante, que vela permanentemente por todos e por cada um: “O pastor tem de estar de olho em todos e em cada um, *omnes et singulatim*, o que vai ser precisamente o grande problema tanto das técnicas de poder no pastorado cristão, como das técnicas de poder, digamos, modernas [...]” (FOUCAULT, 2008b, p.172). O pastor, portanto, deve conhecer seu rebanho no conjunto e em detalhe, deve se dedicar, agir e trabalhar para aqueles que ele alimenta, deve ajuda-los, melhorar seu destino. O bom pastor deve ser aquele capaz de se sacrificar pelo rebanho ou, então, de sacrificar todo o rebanho por uma única ovelha; sacrifício de um pelo todo e do todo por um. Para Foucault, o poder pastoral só surge e ganha consistência quando se institui como igreja, que é uma forma de poder única na história e que particulariza o homem ocidental:

[...] o homem ocidental aprendeu durante milênios o que nenhum grego sem dúvida jamais teria aceitado admitir, aprendeu durante milênios a se considerar uma ovelha entre as ovelhas. Durante milênios, ele aprendeu a demandar sua salvação a um pastor que se sacrifica por ele (FOUCAULT, 2008b, p.174)

O modelo cristão desloca e modifica aspectos importantes tanto do pastorado hebraico, quanto do modelo ortodoxo grego, o que leva a Foucault a afirmar que ela se constitui como uma tecnologia de governo dos homens, uma tecnologia de direção das condutas ou de gestão das almas. Porém, a novidade de Foucault é ligar o pastorado, entendido enquanto técnica de direção, enquanto dispositivo de individualização, à constituição do Estado moderno. Mas, antes de chegarmos lá, vejamos alguns aspectos que particularizam o pastorado cristão⁴³. Em primeiro lugar, à diferença do pastorado hebraico, cuja relação pastor-rebanho não era mais apenas do que um dos aspectos entre múltiplas e complexas relações entre Deus e os homens, no modelo cristão, além da relação entre Deus e os homens ser a relação fundamental, ela irá, desde logo, se institucionalizar em um pastorado com leis, regras, técnicas e procedimentos próprios. O objetivo seria assegurar a salvação de todos e de cada um (*Omnes et singulatim*). O pastor, portanto, deve assumir a responsabilidade pelo destino do rebanho em sua totalidade e de cada ovelha em particular. Através “de toda uma economia detalhada dos méritos e deméritos” (FOUCAULT, 2008b, p.229), que o pastor deve administrar continuamente, fixa-se e se fortalece um laço moral entre a vida dos indivíduos e seus atos e os do pastor, associando-os estreitamente entre si. Um outro aspecto que diferencia a pastoral cristã da hebraica e do modelo grego ortodoxo é o que Foucault chamou de “instância de obediência

⁴³ Não é intenção desse trabalho trazer no detalhe toda a discussão referente a distinção entre o pastorado hebraico, o universo grego e o cristão, que Foucault explora nas aulas dos dias 8, 15 e 22 de fevereiro de 1978 do curso *Segurança, Território e População*, mas tão somente destacar àquelas que considero mais importantes para o tema investigado nessa tese.

pura” (FOUCAULT, 2008b, p.230). Na concepção hebraica, por exemplo, Deus sendo um pastor, o rebanho que o segue se submete à sua vontade, à sua lei. Entre os gregos, por outro lado, se alguém aceita ser conduzido por alguém em particular, se alguém se submete à vontade de outro – um médico, um professor de retórica ou um pedagogo – é porque foi convencido racionalmente a fazê-lo em vista de um resultado que se quer alcançar: obter a cura para algum mal ou sofrimento, adquirir alguma competência, escolher o melhor caminho, etc. Entre os gregos, portanto, deixar-se conduzir é um meio provisório, embora necessário, para alcançar determinados fins. Isso porque, como disse, embora passagem necessária, alguém se submete à vontade de outrem para um dia deixar de fazê-lo. No universo grego, esse estado de obediência, chamado de *apatheia*, designava o domínio que o indivíduo seria capaz de exercer sobre suas próprias paixões; tal estado era um indicador - e a garantia - do “controle de si” (FOUCAULT, 2008b, p.235). O cristianismo, por outro lado, concebeu a relação entre o pastor e suas ovelhas como uma relação de dependência individual integral, um laço de submissão pessoal e completa de um indivíduo (o dirigente) a outro indivíduo (o dirigido). Daí que o termo *apatheia* adquire um sentido totalmente diferente. Entre os gregos, esse estado de ausência das paixões se converterá, no cristianismo, em renúncia da vontade: [...] o *pathos* que deve ser conjurado por meio das práticas de obediência não é a paixão, é antes a vontade, uma vontade orientada para si mesma e [...] a *apatheia* vai ser a vontade que renuncia a si mesma e que não para de renunciar a si mesma” (FOUCAULT, 2008b, p.236). O cristianismo instituiu a obediência, portanto, não como meio para alcançar um fim, mas como um fim em si, como uma virtude, um estado a que se deseja alcançar: Obedece-se para ser obediente, para alcançar “um estado de obediência” (FOUCAULT, 2008b, p.234). É um estado permanente de obediência, uma novidade, segundo Foucault: “[...] as ovelhas devem permanentemente submeter-se a seus pastores” (FOUCAULT, 2015a, p.360). Essa relação de servidão integral a um outro visa desenvolver a virtude cristã da humildade: “Ser humilde, no fundo, é principalmente saber que toda vontade própria é uma vontade ruim. Se, portanto, a obediência tem um fim é [...] a renúncia definitiva de toda vontade própria” (FOUCAULT, 2008b, p.235). Trata-se, portanto, “de um modo de individualização que não apenas não passa pela afirmação do eu, mas ao contrário implica sua destruição” (FOUCAULT, 2008b, p.237). Em terceiro lugar, o pastorado cristão supõe uma forma de conhecimento muito particular entre o pastor e suas ovelhas; como já mencionamos, ele individualiza. Assim, não é suficiente conhecer o estado em que se encontra o rebanho. É preciso conhecer também o estado de cada ovelha em particular. Porém, apesar desse tema já existir muito antes do pastorado cristão, ele foi ampliado consideravelmente, segundo Foucault (2015a), em três

sentidos: (a) o pastor deve ser informado das necessidades materiais de cada membro do rebanho, e deve provê-las quando necessário; (b) ele deve saber o que se passa na vida de cada um deles, o que faz cada um deles, ou seja, deve conhecer seus pecados públicos; por fim, (c) precisa saber o que se passa na alma de cada um deles, conhecer seus pecados secretos, estar a par de sua progressão na via da santidade.

Nesse sentido, e com o objetivo de assegurar-se desse conhecimento individual, o cristianismo se apropriou de dois instrumentos essenciais, duas práticas que já operavam no mundo helênico, porém, não apenas modificando-as consideravelmente, mas também as associando estreitamente entre si: a prática de direção de consciência e o exame de consciência. Segundo Foucault, “só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade[...] o pastor guia para a salvação, prescreve a lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008, p.221). O pastor ensina a renúncia e fornece sua própria vida como exemplo tornando-se, desse modo, diretor de conduta. Isso significa dizer que o dirigido é aquele que diz: “quero que o outro me diga o que devo querer” (FOUCAULT, 2014, p.209). No curso *Do governo dos vivos* (1980), Foucault procura descrever a fórmula da direção da seguinte forma: “[...] obedeço livremente ao que queres para mim, obedeço livremente ao que queres que eu queira, de modo que eu possa estabelecer assim certa relação de mim comigo” (FOUCAULT, 2014, p.210).

Por outro lado, pela prática do exame buscava-se chegar as profundezas da alma. Seu propósito não era cultivar a consciência de si, mas “permitir-lhe abrir-se inteiramente a seu diretor [...]” (FOUCAULT, 2015a, p.361), revelar-lhe seus segredos secretos, ocultos, permitir ao dirigido que se mostrasse, que se manifestasse, ou seja: que, por meio do procedimento da verbalização das faltas, se produzisse, a partir de si mesmo e para si mesmo, uma verdade, uma verdade interior. Assim, pela prática do exame, o “indivíduo vai formar sobre si, a cada instante, um certo discurso de verdade” (FOUCAULT, 2008b, p.241). Segundo Foucault, o laço entre a direção e o exame de consciência já se fazia presente em diversos textos ascéticos e monásticos do primeiro século e mostravam a que ponto foram importantes para o cristianismo, e qual já era seu grau de complexidade. O que interessa a Foucault é enfatizar o quanto elas traduzem o “aparecimento de um fenômeno muito estranho na civilização greco-romana, quer dizer, a organização de um laço entre a obediência total, o conhecimento de si e a confissão a um outro” (FOUCAULT, 2015a, p.362). No manuscrito do curso *Segurança, Território, População* (1978), recuperado por Michel Senellart, Foucault

destaca a importância que teve o governo pastoral, como agente privilegiado de individualização, sobre o homem ocidental:

O homem ocidental é individualizado pela pastoral na medida em que ela o conduz à sua salvação fixando para a eternidade sua identidade, em que ela o sujeita numa rede de obediências incondicionais e inculca nele a verdade de um dogma no momento em que extorpe o segredo de sua verdade interior. Identidade, sujeição, interioridade: a individualização do homem ocidental durante o longo milênio da pastoral cristã foi realizada à custa da subjetividade (FOUCAULT, 2008b, p.310)

Tem-se, portanto, uma individualização analítica, como efeito do jogo dos méritos e deméritos (faltas ou pecados), uma individualização por sujeição, como efeito da submissão incondicional da vontade “em redes contínuas de obediência” (FOUCAULT, 2008b, p.243), e, por fim, uma individualização por subjetivação, como efeito da produção e extração de uma verdade sobre si. Sobre este último ponto, nos diz Foucault:

[...] se chamamos de subjetivação a formação de uma relação definida de si consigo, pode-se dizer que a direção é uma técnica que consiste em vincular duas vontades de maneira que elas permaneçam, uma em relação à outra, sempre livres, em vinculá-las de tal modo que uma queira o que a outra quer [...] O outro e a vontade do outro são aceitos livremente por mim para que eu possa estabelecer certa relação de mim comigo” (FOUCAULT, 2014, p.210-211)

Creio que cabe, nesse ponto, duas observações importantes. A primeira é que o poder pastoral, entendido enquanto uma prática de governo dos homens, ou seja, enquanto conjunto de mecanismos de condução de condutas, está na base do surgimento de uma governamentalidade secular, que irá se desdobrar a partir do século XVI em diversos domínios da sociedade. A segunda é que a pastoral é uma forma de poder irredutível e, como tal, não se confunde com o poder político, embora se entrecruze com ele. Assim, o pastorado

[...] não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica. É uma coisa inteiramente diferente. É uma arte de governar os homens, e é por aí, creio, que devemos procurar a origem, o ponto de formação, de cristalização, o ponto embrionário dessa governamentalidade cuja entrada na política assinala, em fins do século XVI, séculos XVII-XVIII, o limiar do Estado moderno. O Estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida. (FOUCAULT, 2008b, p.219)

Entre os séculos XV e XVI, a igreja se encontra ameaçada por uma série de movimentos de revolta contra o pastorado, que tiveram sua origem na Idade Média. Segundo Foucault, eram lutas que giravam em torno do poder pastoral, e que visavam neutralizar, inverter ou desqualificar, parcial ou totalmente, o modo de individualização posto em

funcionamento pela pastoral cristã. Portanto, o que estava em jogo nessas “insurreições de conduta” (FOUCAULT, 2008b, p.305) era a busca por outras formas de condução:

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

No entanto, conforme análise de Foucault, com os movimentos de Reforma e de Contra Reforma, houve uma retomada de controle, na medida em que, cada qual, à sua maneira, souberam reutilizar, reimplantando, num sistema próprio, boa parte do que havia sido criado como alternativa pelas lutas antipastorais. O resultado foi que o poder pastoral saiu fortalecido e, secularizado, penetrou na estrutura do Estado moderno. Pode-se dizer que a partir do século XVI, portanto, houve

[...] uma intensificação do pastorado religioso, intensificação desse pastorado em suas formas espirituais, mas também em sua extensão e em sua eficiência temporal. [...] Nunca o pastorado havia sido tão intervencionista, nunca havia tido tamanha influência sobre a vida material, sobre a vida cotidiana, sobre a vida temporal dos indivíduos. [...] portanto, intensificação do pastorado religioso em suas dimensões espirituais e em suas extensões temporais. (FOUCAULT, 2008b, p.308)

Nesse sentido, portanto, não houve passagem do pastorado religioso a outras formas de conduta, mas sim intensificação, multiplicação, “proliferação geral [...] dessas técnicas de conduta. Com o século XVI entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008b, p.309). Desse modo, uma problemática geral de governo começa-se a se estabelecer, a partir do século XVI, em domínios diversos: problemática do governo de si mesmo, do governo das crianças, do governo das famílias, do governo dos Estados pelo príncipe. A questão central que perpassa toda essa problemática é como “se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2008b, p.118). É nesse contexto, portanto, em que a função pastoral se amplia e se multiplica por todo o corpo social, que se vê proliferar uma série de discursos sobre as artes de governar os homens⁴⁴. Tal fenômeno se deu em resposta a dois processos históricos: de um lado, o processo de centralização estatal, que culminou com a formação dos Estados modernos, dos Estados territoriais, administrativos e coloniais e, de outro, como vimos, com os movimentos de

⁴⁴ Ver, a esse respeito, o trabalho de Michel Senellart (2006)

dispersão e dissidência religiosa. Como afirma Foucault (2008, p.119), é no “cruzamento desses dois movimentos, que se coloca, com aquela intensidade particular do século XVI evidentemente, o problema do como ser governado, por quem, até que ponto, com que fim, por que métodos”. O que Foucault procura mostrar, em suas pesquisas, é de que modo a noção de governo, entendida em sentido amplo, como um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens, foi sendo apropriado pelo Estado, ficando limitado as suas instituições. Nesse sentido, portanto, em vez de questionar qual seria a essência do Estado, Foucault se pergunta sobre as condições de possibilidade para a emergência do Estado como objeto de pensamento, como problema a ser pensado:

Não se pode falar do Estado-coisa como se fosse um ser que se desenvolve a partir de si mesmo e que se impõe por uma mecânica espontânea, como que automática, aos indivíduos, O Estado é uma prática. O Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo. (FOUCAULT, 2008b, p. 369)

Nesse sentido, com o objetivo de elucidar o que entende por governo do Estado, Foucault opõe a série de tratados sobre a arte de governar, que vem a luz a partir do século XVI, ao livro *O Príncipe* de Maquiavel, considerado referência emblemática do modelo de soberania e, segundo Foucault, o único texto que, do século XVI ao XVIII, constitui um ponto de repulsão em relação ao qual se situa toda essa literatura sobre governo. Foucault procura contrastar o modelo jurídico de soberania, centrado no território, com a noção de população, que se tornará objeto primordial do governo: “O que faz com que a população, a partir desse momento, seja percebida não a partir da noção jurídico-política de sujeito, mas como uma espécie de objeto técnico-político de uma gestão e de um governo?” (FOUCAULT, 2008b, p.92). E acrescenta:

[...] no caso da população tem-se algo bem diferente de uma coleção de sujeitos de direito diferenciados por seu estatuto, sua localização, seus bens, seus cargos, seus ofícios; tem-se um conjunto de elementos que, de um lado, se inserem no regime geral dos seres vivos e, de outro, apresentam uma superfície de contato para transformações [...] refletidas e calculadas (FOUCAULT, 2008b, p.98).

Com efeito, ao tomar a obra *Le miroir politique ou O Espelho político, contendo diversas maneiras de governar* (1567) de Guillaume La Perrière para análise, considerada pelo autor uma obra emblemática de uma literatura anti-Maquiavel, o que interessa a Foucault, em primeiro lugar, é caracterizar o que se entendia por governar e governante, em contraste com *O Príncipe* de Maquiavel. Ao contrário de Maquiavel, para o qual somente o

soberano governa, para La Perrière, quando se utiliza o verbo “governar”, a referência recai em uma pluralidade de agentes, objetos e situações. Se diz governar uma casa, almas, crianças, uma província, um convento, uma ordem religiosa, uma família. Essas observações possuem, para Foucault, em seu empreendimento de realizar uma genealogia da governamentalidade em face da teoria jurídico-política da soberania, implicações políticas importantes, pois, como visto, se somente o soberano governa, se, para a teoria jurídica da soberania, há uma descontinuidade de natureza entre o poder do soberano e outras formas de poder, como relacionar o governo do soberano com outras formas possíveis de governo, presentes nessa literatura sobre as artes de governar? Para Foucault (1996b), existe uma relação de imanência entre o governo do soberano no Estado e outras formas de governo:

[...] existem, portanto, muitos governos em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos estes governos estão dentro do Estado ou da sociedade. Portanto, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado; multiplicidade e imanência que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel (FOUCAULT, 1996b, p.280)

Para ilustrar esse ponto, Foucault (2008b) contrasta *O Príncipe* de Maquiavel com uma série de escritos de François La Mothe Le Vayer, direcionado ao soberano. Com efeito, para compreender melhor *O Príncipe*, contra o qual se luta nessa literatura anti-Maquiavel, argumenta Foucault (Op.Cit), é importante destacar que ele é caracterizado por um princípio fundamental: ele se encontra em uma posição de exterioridade e transcendência em relação ao seu principado. Quer dizer: recebe seu principado por herança, por aquisição, por conquista, mas não faz parte dele; é exterior em relação a ele. Portanto, não há nenhuma ligação fundamental, qualquer vínculo, natural ou jurídico, entre o príncipe e seu principado, razão pela qual ele estará constantemente ameaçado externamente por inimigos que querem tomá-lo, e internamente, por aqueles súditos que não aceitam e não reconhecem sua soberania. É uma relação, portanto, bastante frágil. Como consequência, o objetivo do exercício do poder será a manutenção, o reforço e a proteção do principado, não tanto no sentido objetivo, constituído pelos súditos e pelo território; trata-se, ao contrário, de proteger o principado no sentido de que ele materializa a relação do príncipe com aquilo que ele possui, ou seja, com o território herdado ou adquirido e com os súditos que lhe são submissos. Esquemáticamente, portanto, nos diz Foucault, o Príncipe de Maquiavel é essencialmente um tratado da habilidade do príncipe na conservação de seu principado: “Ser hábil em conservar seu

principado não é de modo algum possuir a arte de governar” (FOUCAULT, 2008b, p.123;1996b, p.280)

Para François La Mothe Le Vayer, prossegue Foucault, há, no fundo, três tipos de governo, cada um se referindo a uma forma de ciência ou reflexão particular: governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia e a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política. Apesar das singularidades que caracterizam cada uma dessas “artes de governar”, existe uma continuidade essencial entre elas. Desse modo, enquanto a teoria jurídica da soberania busca demarcar uma descontinuidade de natureza entre o poder do soberano e outras formas de poder, os escritos sobre as artes de governar procuram estabelecer uma continuidade, ascendente e descendente:

Continuidade ascendente no sentido de que quem quiser governar um Estado, precisa saber primeiro governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bens, seu patrimônio; por fim, chegará a governar o Estado.[...] É a pedagogia do príncipe que vai assegurar, portanto, essa continuidade ascendente entre as diferentes formas de governo.[...] continuidade descendente, no sentido de que quando o Estado é bem governado, os pais de família saberão como governar adequadamente seus familiares, seus bens e seu patrimônio e, por sua vez, os indivíduos saberão se governar como convém. É esta linha descendente, que faz repercutir na conduta dos indivíduos e na gestão das famílias, o bom governo do Estado, que nessa época já se começa a chamar de polícia. (FOUCAULT, 2008b, p.125-126;1996b, p.281)

Desse modo, se a pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente, a polícia assegura a continuidade descendente, e “nos dois casos o elemento central desta continuidade é o governo da família, chamado, justamente, de economia” (FOUCAULT, 2008b, p.126). Para Foucault, portanto, as artes de governar, presentes nessa vasta literatura, deve responder essencialmente a seguinte questão: como introduzir a economia - isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens e as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado? A introdução da economia no exercício político será, portanto, segundo Foucault (2008b), o papel essencial do governo. Foucault ainda observa que houve alterações no conteúdo semântico na palavra “economia”. Pois, se no século XVI designava uma forma de governo, no século XVIII passa a designar um nível de realidade, um campo de intervenção do governo. Desse modo,

[...] Governar um Estado, significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, exercer em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle, tão atenta quanto a do pai de família (FOUCAULT, 1996b, p.281)

A leitura da obra de Guillaume La Perrière, no entanto, traz para Foucault ainda outras possibilidades de análise. Foucault observa que se, para Maquiavel, o fundamento do principado e da soberania se encontra no território, sendo as pessoas, o solo, o clima, apenas variáveis, para Guillaume La Perrière, ao contrário, governam-se “coisas”. Por essa expressão, Foucault (2008b) entende que se trata não de opor coisas a homens, mas sim mostrar que aquilo a que o governo se refere não é um território, mas sim um complexo formado a partir de relações tecidas entre homens e coisas. Desse modo, constituem objetos de aplicação do governo os homens nas suas relações com as riquezas, com os recursos e com o território; com os costumes, hábitos e com as maneiras de fazer e de pensar; e ainda, os homens nas suas relações com os acidentes e infortúnios, tais como a fome, as epidemias, a morte. O essencial é, portanto, observa Foucault (2008b), esse complexo entre homens e coisas, que passa a ser objeto de preocupação do governo, sendo o território e a propriedade apenas variáveis. Essa problemática geral de governo, que começa a se desenhar a partir do século XVI, também se aplicará ao domínio público, que depois passará a se chamar de político: “como, em que medida, o exercício do poder do soberano pode e deve ser lastreado com um certo número de tarefas que não lhe eram, até então, reconhecidas e que são justamente tarefas de condução?” (FOUCAULT, 2008b, p.309)

O contraste com a concepção jurídica de soberania também se apresenta quando se trata de se referir a finalidade do governo, tal como definido por Guillaume La Perrière. Para ser um bom soberano, observa Foucault (2008b), é preciso que suas ações estejam voltadas para o bem comum e a salvação de todos. Analisando os textos de juristas e teólogos, Foucault conclui que há bem comum quando se obedece à lei, seja a lei do soberano terreno, seja a do soberano absoluto, Deus. Portanto, a finalidade da soberania remete ao próprio exercício da soberania. Já para Guillaume La Perrière, observa-se que não há um fim único, senão uma pluralidade de fins específicos, como, por exemplo, a de aumentar a riqueza ou reduzir a pobreza, regular a quantidade de nascimentos e mortes, melhorar a produtividade do trabalho ou da agricultura. Portanto, governar implica em poder dispor de meios adequados para que se possa atingir o objetivo de cada coisa a governar: “[...] a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas” (FOUCAULT, 2008b, p.132).

Foucault afirma que a arte de governar encontra, no final do século XVI e início do século XVII, uma primeira forma de cristalização, ao se organizar em torno de uma razão de

Estado. Com essa expressão, o autor se refere não ao seu sentido pejorativo e negativo que lhe é dado comumente, ligado à infração dos princípios do direito, da equidade ou da humanidade por interesse exclusivo do Estado, mas sim ao fato que o Estado deve se governar segundo regras ou princípios racionais que lhe são próprios, que não se deduzem nem das leis naturais nem das leis divinas.

Segundo Foucault (2008b) a razão de Estado se organiza através de dois grandes conjuntos de saber e de técnicas políticas: de um lado, uma tecnologia diplomático-militar, voltada para o exterior, que se encarregará de assegurar e desenvolver as forças do Estado por meio de um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado, buscando manter seu equilíbrio em relação aos demais concorrentes e, de outro, a polícia, entendida não como instituição ou mecanismo funcionando no seio do Estado, mas como uma técnica de governo própria ao Estado, e que age no seu interior, procurando, simultaneamente, assegurar a ordem interna e fazer crescer suas forças.

O primeiro destes mecanismos, o mecanismo diplomático-militar, se baseava no seguinte princípio: admitia-se que cada Estado possuía interesses e que buscava defender esses interesses e assegurar sua independência no jogo de rivalidades e das concorrências entre os Estados europeus. Porém, o que se chamou de equilíbrio europeu, foi justamente a introdução do princípio da autolimitação, que impedia que cada Estado se desenvolvesse e se fortalecesse a ponto de dominar inteiramente os outros Estados, buscando evitar, com isso, que se formasse uma unidade imperial. Era um princípio que buscava se contrapor ao cálculo mercantilista, isto é, à maneira como o mercantilismo organizava o cálculo econômico-político das forças. É que, para os mercantilistas, o Estado deveria, em primeiro lugar, enriquecer pela acumulação monetária (padrão ouro); em segundo, deveria se fortalecer pelo aumento da população (par população-riqueza - gestão da relação recursos-população) e, em terceiro, deveria se manter num estado de concorrência permanente com as potências estrangeiras. Ora, se havia somente uma quantidade limitada de ouro no mundo, e como era o ouro que definia e que constituía a riqueza de um Estado, somente se poderia conceber a concorrência como um jogo de soma zero, pois à medida em que um dos Estados enriquecia, usando o estoque comum de ouro a seu favor, empobrecia os demais. Em outras palavras, era um jogo em que uns enriqueciam à custa do empobrecimento de outros, contribuindo para a formação de uma situação imperial, o que se buscava justamente evitar.

Já o segundo conjunto tecnológico, a polícia, designava, segundo Foucault, o novo domínio no qual o poder político e administrativo centralizado poderia intervir. E seu escopo

era bastante amplo. Porém, pode-se afirmar que o objeto da polícia era a vida humana: “[...] a polícia *vela pelo vivo*⁴⁵” (FOUCAULT, 2015a, p.373, grifo meu). O objetivo é, ao mesmo tempo, melhorar a vida dos indivíduos em sociedade, o bem-estar dos cidadãos e o vigor do Estado: “[...] a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento das suas forças” (FOUCAULT, 2008b, p.421). Nesse sentido, portanto, essa segunda forma de o governo se organizar sob a razão de Estado e de se formatar numa prática, é direcionada para a gestão interna, isto é, para a regulamentação indefinida e praticamente ilimitada de tudo aquilo que poderia afetar uma multiplicidade humana em vias de urbanização, como era o caso nos séculos XVII e XVIII. Como diz Foucault: “a força policial não foi inventada, no século XVIII, apenas para manter a lei e a ordem, nem para assistir aos governos em sua luta contra os inimigos, mas para assegurar a higiene, a saúde e os padrões urbanos, considerados necessários para o artesanato e o comércio” (FOUCAULT, 2010a, p.281). E é justamente a concorrência entre Estados, isto é, de poder entrar em concorrência com outros Estados, de manter-se sempre num certo estado de equilíbrio concorrencial, de equilíbrio desequilibrado com os outros Estados, que aquele que governa poderá reger a vida dos governados.

No entanto, mesmo se organizando sob a forma de razão de Estado, Foucault afirma que a arte de governar o Estado não conseguiu se desenvolver de forma efetiva senão a partir do século XVIII. O autor aponta duas razões que foram responsáveis por impedir o desenvolvimento da arte de governar e que a mantiveram numa espécie de estado de hibernação. Em primeiro lugar, e o mais importante, é que a arte de governar o Estado esteve aprisionada no interior de um quadro institucional, administrativo e mental regido pelo modelo de soberania, fator que a impediu de se desenvolver de modo específico e autônomo. Em segundo lugar, tal bloqueio esteve relacionado com as grandes crises do século XVII - guerra dos trinta anos, revoltas camponesas e urbanas, a crise financeira e a dos meios de subsistência, que determinou a política das monarquias ocidentais. Em síntese, pode-se dizer

⁴⁵ A polícia vela pela qualidade moral da vida, bem como pela preservação, pela comodidade, pelo conforto e pelos prazeres da vida. Daí a afirmação de Foucault (1997d;2008;2015a) de que o objetivo da polícia seria sobretudo desenvolver o Estado de *Wohlfahrt* (riqueza-tranquilidade-felicidade): “a polícia deve assegurar a comunicação entre os homens, no sentido amplo do termo. Sem isso [...] sua vida seria precária, miserável e perpetuamente ameaçada” (FOUCAULT, 2015a, p.371). Em suma, o papel da polícia seria proporcionar aos homens “um suplemento de vida e, assim fazendo, de dar ao Estado um pouco mais de força” (FOUCAULT, 2015a, p.372). Na conferência que ministrou na universidade de Standford em 1979, Foucault cita o compêndio de De Lamare (século XVIII), segundo o qual haveria 11 coisas que a polícia deveria velar, no interior do Estado: 1) a religião; 2) a moralidade; 3) a saúde; 4) as provisões; 5) as estradas, pontes, calçadas e edifícios públicos; 6) a segurança pública; 7) as artes liberais (no todo as artes e as ciências); 8) o comércio; 9) as fábricas; 10) os empregados domésticos e os carregadores; 11) os pobres. (FOUCAULT, 2015a)

que a arte de governar o Estado se manteve aprisionada, de um lado, por um quadro muito vasto e rígido da soberania e, por outro, pela a ideia de economia que, nessa época, ainda estava estreitamente associada à gestão da casa e da família. Desse modo, “com o Estado e o soberano, de um lado, com o pai de família e sua casa, de outro, a arte de governo não podia encontrar sua dimensão própria” (FOUCAULT, 1996b, p.287)

E como se deu o desbloqueio da arte de governar? Houve um certo número de processos gerais, como a expansão demográfica do século XVIII, ligada à abundância monetária que, por sua vez, esteve ligada ao aumento da produção agrícola. Porém, o desbloqueio dessa arte de governar – e esse seria, certamente, segundo o autor, o fator mais importante – só se tornou possível devido à emergência da noção de população. Segundo Foucault (2008b), o desbloqueio dessa arte de governo se deu a partir de três fatores. Em primeiro lugar, a perspectiva da população e a realidade de fenômenos próprios a ela, permitiu eliminar, definitivamente, a família como modelo da economia. Nesse processo, a estatística assumirá um novo papel. Ela irá mostrar que os fenômenos associados a população possuem regularidades próprias e comportam efeitos de agregação irreduzíveis aos da esfera familiar. Daí a afirmação de que a estatística “vai se tornar o fator técnico principal, ou um dos fatores técnicos principais, desse desbloqueio” (FOUCAULT, 2008b, p.138). E é justamente no momento em que esses processos de conjunto próprios à população, começam a ser medidos e organizados por uma tecnologia específica, a estatística, é que a economia, se libertando da camisa de força imposta pelo modelo familiar, vai poder ser efetivamente utilizada para gerir o Estado. Por outro lado, em compensação, na medida em que a população elimina a família como modelo, esta se desloca para um plano interno, se tornando um segmento da população e, ao mesmo tempo, um instrumento privilegiado de acesso do governo a essa população. E é justamente a partir do momento (meados do século XVIII) em que a população desloca a família, transformando-a em instrumento a serviço do governo, que se concretiza o desbloqueio dessa arte de governar o Estado. Em segundo lugar, a população se tornará a meta final do governo. E qual deve ser a finalidade do governo, se pergunta Foucault (1996b). Melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, cuidar de sua saúde, prolongar sua vida, etc. E os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins que, em certo sentido, são imanentes a ela, são

Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se deem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos da

população. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação aquilo que se quer que ela faça [...] Nascimento, portanto, de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas inteiramente novas (FOUCAULT, 2008b, p.140; 1996b, p.289)

Esse ponto nos conduz ao terceiro fator desse desbloqueio: o nascimento da economia política. Como afirma Foucault (1996;2008), a constituição de um saber de governo – a estatística - é indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população, um saber que possa ser utilizado, portanto, para isolar, calcular, medir, comparar, ordenar e avaliar os processos coletivos próprios à população, tornando-os inteligíveis. É por meio da estatística⁴⁶ que os Estados poderão planejar intervenções calculadas sobre as variáveis que porventura possam afetar negativamente a população, buscando minimizar os riscos e potencializar suas forças, nos campos da saúde, da educação, da economia, da segurança pública, etc. Como destaca Foucault

A arte de governar, característica da razão de Estado, está intimamente ligada ao desenvolvimento do que se chamou *estatística* ou *aritmética* política – quer dizer, ao conhecimento das forças respectivas dos diferentes Estados (FOUCAULT, 2015a, p.369, grifo do autor)

E seus instrumentos de intervenção não se dão apenas por intermédio dos dispositivos legais, mas também “das mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que podem ser obtidas pelas campanhas” (FOUCAULT, 1997d, p.85). Nesse sentido, portanto, a população será o objeto que o governo deverá levar em conta em suas análises e em seu saber, de modo a poder governar efetivamente de forma racional e planejada. Como observou Foucault:

[...] a passagem [...] de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política (FOUCAULT, 2008b, p.141)

Segundo Foucault (1997d;2015a) é o problema da população em seus diferentes aspectos concretos (sistema fiscal, pobreza, despovoamento, ociosidade-mendicância-vagabundagem) que começa a ser colocado de um outro modo, isto é, não como a simples soma da vontade de indivíduos que vivem num território dado, mas como uma variável

⁴⁶ François Ewald (2000, p.89) observa que o risco é um princípio de objetivação e destaca dois modos distintos, porém complementares, de a estatística operar para a produção de riscos: “[...] por um lado, a tabela ou o quadro estatístico que verifica a regularidade de certos acontecimentos, por outro lado, o cálculo das probabilidades aplicado a estatística que permite avaliar as hipóteses de ocorrência dos mesmos acontecimentos”. Como se sabe, pelo primeiro, mede-se a frequência ou a regularidade de certos fenômenos; pelo segundo, calcula-se a possibilidade de tais fenômenos voltarem a acontecer no futuro.

dependente de fatores múltiplos, que podem ser analisados racionalmente e artificialmente modificados. E é nesse momento, observa Foucault, que “começa a aparecer, numa derivação em relação à tecnologia da polícia e numa correlação com o nascimento da reflexão econômica, o problema político da população” (FOUCAULT, 1997d, p.84)

São, em síntese, três movimentos que operam em direção ao desbloqueio das artes de governar. O primeiro movimento desloca a soberania em favor de uma problemática própria de governo. O segundo faz aparecer a população como um campo de intervenção, como objeto da técnica de governo. O terceiro isola a economia como um setor específico da realidade e a economia política como ciência e como técnica de intervenção do governo nesse campo de realidade. (FOUCAULT, 2008b)

No entanto, o problema da soberania não desaparece; ao contrário, conforme nota Foucault, nunca o problema da soberania foi colocado com tanta urgência, pois, diferente dos séculos XVI e XVII, em que se procurava deduzir uma arte de governar o Estado de um modelo de soberania, se busca encontrar, a partir do momento em que essa arte de governo é desbloqueada, a forma jurídica e institucional mais adequada para que esta possa funcionar melhor. A disciplina também não é eliminada. É preciso considerar, como argumentou Foucault (2000;2008b), que as disciplinas se instauram e entram em funcionamento, durante os séculos XVII e XVIII, para cobrir um *déficit*, uma lacuna deixada pelas técnicas pastorais, absorvidas apenas parcialmente pelo poder soberano, já que incapaz, por si só, de vigiar e controlar um vasto território e uma sociedade que se complexificava. Como observou Veiga-Neto (2016) o poder disciplinar, enquanto poder individualizante, se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda parte. De certa maneira, o poder disciplinar permitiu que a lógica do pastoreio se expandisse do âmbito religioso para o âmbito sócio-político mais amplo. Ele representou uma nova distribuição e uma nova organização daquele tipo de poder individualizante que fora desenvolvido pelo pastorado. Foucault observa, por exemplo, que a partir do século XVIII a palavra salvação vai adquirindo um novo conjunto de significados, ligado a objetivos mais mundanos: saúde, bem-estar, proteção contra acidentes, assistência aos pobres, etc. Não se tratava mais, portanto, de conduzir o povo para sua salvação em um outro mundo, mas assegurá-la nesse mundo. Como mencionamos, a tese de Foucault é que o Estado moderno nasceu da invasão das técnicas pastorais sobre a estrutura jurídico-política de soberania. Suas análises buscam mostrar que o pastorado, que havia sustentado a hegemonia do cristianismo na Europa por mais de um milênio,

[...] ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio em uma multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligado um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma *tática individualizante* que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos empregadores. (FOUCAULT, 2010a, p.282, grifo meu)

Pode-se dizer, portanto, que não se trata de substituir uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e, posteriormente, por uma sociedade de governo. A abordagem metodológica utilizada pelo autor em suas pesquisas, não deixa lugar para pensar em sucessão ou progresso de práticas. Trata-se, ao contrário, de pensar em deslocamentos, mudanças de ênfase, hibridizações, encadeamentos, complementariedades, regularidades, entre técnicas, saberes e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Tem-se, portanto, a partir do século XVIII, uma articulação triangular entre soberania, disciplina e gestão governamental, que tem “na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 1996b, p.291). E as tecnologias disciplinares figuram, não por acaso, como elemento de conexão:

[...] nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe (FOUCAULT, 1996b, p.291)

Na seção seguinte, discutiremos dois importantes desdobramentos das mudanças ocorridas nas formas de governar os indivíduos e a população ao longo da história do ocidente e que culminou naquilo que Foucault chamou, a partir do século XVIII, de era da governamentalidade.

3.2 DA ARTE LIBERAL DE GOVERNAR.

A arte de governar sob a razão de Estado partia do pressuposto de que sempre haveria um *déficit* de governo, ou seja, de que sempre se deveria governar mais do que se governava, pois o que estava em jogo era o fortalecimento do próprio Estado, estimulado, contínua e permanentemente, pela ação da concorrência interestatal. O liberalismo⁴⁷, por outro lado,

⁴⁷ O liberalismo é pensado por Foucault não como uma ideologia, mas como uma prática de governo, uma maneira de fazer “orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado, então, como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (FOUCAULT, 1997d, p.90).

parte do pressuposto contrário⁴⁸, isto é, de que se governa sempre demais e, por isso, é preciso limitar - mas agora a partir do interior do próprio Estado - o exercício do poder de governar:

Esta nova arte de governar é [...] essencialmente caracterizada pelo aparecimento de mecanismos internos, numerosos e complexos, mas que tem como função – é isto que marca a diferença relativamente à razão de Estado – não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, ou o crescimento infinito do Estado, mas limitar do interior o exercício do poder de governar (FOUCAULT, 2010b, p.55)

A partir do século XVIII, portanto, começa-se a se desenhar e a tomar forma um novo tipo de racionalidade, uma nova arte de conduzir a conduta dos homens, cuja atitude deve ser sempre procurar governar o mínimo possível. A partir de então, a reflexão sobre a prática governamental irá tomar uma direção que pode ser sintetizada pelo seguinte princípio: “[...] um governo nunca sabe suficientemente que corre o risco de governar sempre demasiado, ou um governo nunca sabe muito bem como governar apenas de forma suficiente” (FOUCAULT, 2010b, p.42). E o problema será precisamente fixar o limite a partir do qual o governo não poderá mais intervir. Desse modo, com o liberalismo, inaugura-se uma era de reflexão e atitude crítica permanente acerca dos limites que a atividade de governar deverá impor a si mesma. À essa atitude de vigilância permanente, derivada de uma percepção de que se tende a governar sempre em excesso, é preciso responder com um governo frugal, um estilo moderado de atuação-intervenção, situado num intervalo entre um máximo e um mínimo, e sempre, evidentemente, mais do lado do mínimo que do máximo. É o conhecido lema liberal, *Laissez-faire, Laissez-passer* - deixar fazer, deixar passar, quer dizer: intervêm-se o mínimo possível, deixando que as leis naturais da sociedade e do mercado possam atuar por si mesmas. Esse é o seu princípio de inteligibilidade.

Foucault observa que na Idade Média o mercado era essencialmente um lugar de justiça, um lugar de jurisdição, um lugar “investido de regulamentação” (FOUCAULT, 2010b, p.58). Em outras palavras, o ideal de justiça devia se encarnar na troca e formular-se no preço. O objetivo era, por um lado, garantir a distribuição tão justa quanto possível das mercadorias e, por outro, evitar as fraudes e o roubo. A partir do século XVIII, no entanto, o mercado já não irá mais aparecer como um lugar de jurisdição, mas sim como um lugar que deve obedecer a determinados mecanismos naturais, a determinados mecanismos espontâneos

⁴⁸ Embora nova nos seus mecanismos, nos seus efeitos e nos seus princípios, a arte liberal de governar, nos alerta Foucault, só pode ser pensada como nova até certo ponto, pois ela não elimina, nem substitui a forma anterior que a precedeu. Ao contrário, a arte liberal de governar é “antes o ponto de inflexão da razão de Estado na curva de seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 2010b, p.56). Ela representa uma espécie de refinamento da razão de Estado, sendo a lógica do governo mínimo, o princípio de sua organização, sustentação e aperfeiçoamento.

que, quando deixados funcionar por si mesmos, permitirá a formação de um bom preço - um preço natural, um preço verdadeiro -, que, por sua vez, deverá exprimir uma relação considerada adequada entre o custo da produção e o nível da demanda. O mercado, portanto, começa a ser percebido como lugar de formação da verdade, como lugar de veridicção. E a grande novidade, segundo Foucault, tanto para a prática governamental quanto para a reflexão acerca dessa mesma prática, é justamente o fato de que será por intermédio dos preços, na medida em que estão em conformidade com os mecanismos naturais do mercado, que um padrão de verdade irá se constituir, e que servirá de baliza, por sua vez, para distinguir, nas práticas governamentais, as que são corretas e as que não são. Nesse sentido, portanto, da espontaneidade do mercado, da naturalidade do mercado, emergirá uma verdade e é tal verdade⁴⁹ que deverá regular, a partir de então, a prática governamental:

O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade relativamente à prática governamental. É o seu papel de veridicção que vai agora [...] comandar, ditar, prescrever os mecanismos jurisdicionais ou a ausência de mecanismos jurisdicionais sobre os quais se deverá articular (FOUCAULT, 2010b, p.60)

Nessa perspectiva, como destaca Foucault, o que está em jogo quando se fala em liberdade e em liberalismo, é muito mais sobre a espontaneidade, sobre a mecânica natural, intrínseca, dos processos econômicos, que se faz referência, e não sobre uma liberdade jurídica, que seria reconhecida aos indivíduos. Daí Foucault preferir dizer que é “uma espécie de naturalismo governamental que se desenha em meados do século XVIII” (FOUCAULT, 2010b, p.91). E foram os fisiocratas, segundo Foucault, os grandes responsáveis por introduzir tal maneira de reflexão. São eles que afirmam existir certos mecanismos espontâneos da economia que qualquer governo deveria respeitar sob o risco de provocar efeitos opostos, e até contrários, aos seus objetivos:

[...] o governo deve conhecer esses mecanismos econômicos na sua natureza íntima e complexa. Uma vez conhecidos, deve esforçar-se para respeitá-los. Mas respeitar esses mecanismos não significa que se vá dotar de uma estrutura jurídica que respeite as liberdades individuais e os direitos fundamentais dos indivíduos. Significa apenas que vai dotar a sua política de um conhecimento rigoroso, contínuo, claro e distinto sobre o que se passou na sociedade, sobre o que se passou no mercado, sobre o que se passa nos circuitos econômicos[...] (FOUCAULT, 2010b, p.92)

⁴⁹ Como procura esclarecer Foucault, um regime de veridicção não é uma determinada lei de verdade, mas sim “o conjunto das regras que permitem, a propósito de um discurso dado, fixar quais os enunciados que nele poderão ser caracterizados como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2010b, p.63)

A lógica recai, portanto, nos mecanismos naturais, intrínsecos à sociedade e ao mercado, acontecimentos que devem ser respeitados em sua dinâmica natural, em sua ordem espontânea.

No entanto, embora Foucault afirme que se trata mais de um naturalismo governamental, o que está em jogo nessa nova arte de governar, do que propriamente de um liberalismo, ainda assim o autor não se opõe a chamá-la de liberalismo, pois é a liberdade que está no centro dessa prática. Isso significa dizer que essa nova arte de governar só poderá funcionar se houver certas liberdades, liberdades que figuram como condições de possibilidade: liberdade de mercado, liberdade de discussão, de expressão, etc. Para funcionar, portanto, o liberalismo é obrigado a produzir e organizar a liberdade:

[...] no regime do liberalismo, a liberdade não é um dado [...] a liberdade é algo que se fabrica a cada instante[...] O liberalismo é aquilo que se propõe fabricá-la a cada instante, suscitá-la e produzi-la, certamente com todo o conjunto de limitações, de problemas de custo criados por essa fabricação” (FOUCAULT, 2010b, p.95)

Existe, portanto, um custo de produção da liberdade que é preciso calcular e o princípio que servirá de baliza para o cálculo desse custo será sempre o princípio da segurança. Quer dizer: enquanto gestora da liberdade, a arte liberal de governar é obrigada a determinar precisamente em que medida e até que ponto os diferentes interesses individuais, naquilo em que tem de divergentes entre si, não constituirão um perigo para o interesse de todos. É preciso, portanto, estabelecer limites, controles, coerções, de modo a não permitir que os interesses individuais coloquem sob ameaça os interesses coletivos e vice-versa. Nesse sentido, portanto, o liberalismo instaura um mecanismo, um jogo sutil e permanente entre a liberdade e a segurança⁵⁰, cujo objetivo deverá ser administrar os perigos cotidianos que possam incidir sobre os indivíduos e sobre a população, como o crime, o desemprego, a doença, a pobreza, o analfabetismo, etc.

Foucault observa que essa nova arte de governar traz algumas implicações importantes. Ele menciona três. A primeira se refere à produção do perigo. É preciso fazer com que os indivíduos pensem que vivem em uma situação de perigo permanente. No século XIX, observa Foucault, aparece toda uma educação e uma cultura do perigo que são muito diferentes das grandes ameaças do Apocalipse, como a peste, a morte ou a guerra, que alimentava o imaginário político e cosmológico da Idade Média, e até mesmo durante o

⁵⁰ No curso Segurança Território, População (1978) Foucault (2008b, p.63) já apontava para a relação necessária entre práticas de liberdade e os mecanismos de risco-segurança (seguridade): “[...] a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança”.

século XVII. Por outro lado, assiste-se a emergência e invasão dos perigos cotidianos, perigos perpetuamente animados, reatualizados e postos em circulação pelo que chamou de cultura política do medo: “Enfim, assiste-se em toda a parte a este estímulo do medo do perigo, que, de certo modo, é a condição, o correlativo psicológico e cultural interno do liberalismo. Não há liberalismo sem a cultura do medo” (FOUCAULT, 2010b, p.97)

O segundo fator se refere às técnicas disciplinares que continuariam operando sob a arte liberal de governar e que, segundo Foucault, funcionariam como uma espécie de contrapeso para as liberdades. A conexão entre ambas se daria por meio dos mecanismos de vigilância, característica que seria própria a um tipo de governo, um governo que deve se limitar à função de vigilância e que só deve intervir quando, “inicialmente limitado à função de vigilância, perceber que alguma coisa não se passa como o exige a mecânica geral dos comportamentos, das trocas e da vida econômica” (FOUCAULT, 2010b, p.98). Nesse sentido, portanto, pode-se afirmar que o Panóptico de Bentham, antes de ser um paradoxo do governo liberal, é a fórmula metafórica dessa forma de governo, cuja liberdade sem intervenção requer uma vigilância contínua.

O terceiro fator se refere ao aparecimento de mecanismos que tinham como função introduzir mais liberdade, porém, ao custo de mais controle e intervenção. Foi o caso das políticas de *Welfare* estabelecidas por Roosevelt a partir de 1932, e das políticas keynesianas no pós-guerra, que tiveram como efeito o aumento do custo econômico do exercício das liberdades. Como afirmou Foucault, o liberalismo “implica em seu âmago uma relação de produção/destruição [com a] liberdade. Por um lado, é necessário produzir liberdade, mas, por outro, este mesmo gesto implica que se estabeleçam limitações, controles, coerções [...]” (FOUCAULT, 2010b, p.94). E o que estava em discussão à época era justamente o fato de que todo dispositivo destinado a produzir liberdade corria o risco de produzir exatamente o seu contrário, e ser destruidor de liberdade. Como afirmou Foucault, o conjunto de mecanismos de intervenção colocado em prática entre os anos de 1930 e 1960, e que tinham como objetivo assegurar a liberdade, acabaram por colocá-la sob séria ameaça, desencadeando uma crise do liberalismo, uma crise ligada, por sua vez, a algo mais amplo, que Foucault chamou de crise do dispositivo da governamentalidade, e que vem ocorrendo desde o século XVIII⁵¹. Por outro lado, tais crises acabaram por permitir que novas artes de governar pudessem florescer/aparecer e se desenvolver. Assim, em síntese, pode-se dizer que

⁵¹ Para Foucault (2010b), embora as crises do liberalismo guardem alguma ligação com as crises da economia capitalista, aquelas estão longe de lhe serem diretamente dedutíveis.

[...] as duas principais versões do neoliberalismo do século XX – a versão alemã e a versão americana – procurariam responder à chamada crise do liberalismo, desencadeada por um conjunto de situações concretas. Em linhas gerais, essas situações concretas podem ser resumidas pelas ameaças à liberdade representada pelo aumento do custo econômico do próprio exercício das liberdades, pelo socialismo, pelo nacional-socialismo e pelo fascismo. As respostas a tais ameaças à liberdade se apoiarão em mecanismos de intervenção econômica, colocados em prática entre 1930 e 1960, e constituem o contexto no qual se estruturaram as artes de governar neoliberais (FONSECA, 2006, p.158)

Na seção seguinte, iremos explorar um pouco mais essas duas versões com o objetivo de delinear com mais clareza o tipo de racionalidade política dominante na atualidade, sob a qual se desenvolve a proposta sobre educação integral colocada em circulação pelo Programa (Novo) Mais Educação.

3.3 DA ARTE NEOLIBERAL DE GOVERNAR

O neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, como sugere David Harvey (2014); é uma resposta a uma crise de governamentalidade. Para Dardot e Laval (2016), Foucault, interessando-se pela história do governo liberal, mostrou que

[...] aquilo que chamamos desde o século XVIII de economia está no fundamento de um conjunto de dispositivos de controle da população e de orientação das condutas que vão encontrar no neoliberalismo uma sistematização inédita. Com este último, a concorrência e o modelo empresarial constituem um modo geral de governo, muito além da esfera econômica, no sentido habitual do termo (DARDOT; LAVAL, 2016, p.26-27)

Essa nova racionalidade política, essa nova racionalidade governamental, no entanto, não se estabeleceu a partir da ação de uma monocausalidade (da ideologia para a economia e vice-versa), mas a partir de uma multiplicidade de processos heterogêneos que resultaram, em razão de “fenômenos de coagulação, de apoio, de fortalecimento recíproco, de coesão, de integração” (FOUCAULT, 2008b, p.319) justamente nesse efeito global que é a implantação/institucionalização de uma nova arte de governar os homens.

Como mencionamos, Foucault (2010b) aborda o neoliberalismo a partir de duas vertentes principais – a alemã e a norte-americana. Ambas procuraram superar os impasses provocados pela crise do liberalismo. No entanto, as respostas produzidas se diferenciam em aspectos importantes. O neoliberalismo alemão se fundamentou a partir da crítica ao nazismo

e na necessidade de reconstrução do Estado alemão no pós-guerra, tendo como alicerce a liberdade econômica:

Na Alemanha, o programa neoliberal vinculou-se à ideia de uma fundação legitimadora do Estado, apoiada no exercício garantido da liberdade econômica, sendo que a economia assumiu, então, o papel de produzir a soberania política a partir do jogo institucional que deveria fazer funcional (FONSECA, 2006, p.159)

Desse modo, o problema que se irá colocar na Alemanha no pós-guerra não será mais, como no século XVIII, o problema de como inserir a liberdade de mercado no interior de um Estado policial. E a resposta foi dada pelo liberalismo. O mercado, entregue a si mesmo, se tornaria um princípio de enriquecimento, de crescimento e, conseqüentemente, de poder, para o próprio Estado. Ao contrário, o neoliberalismo alemão se perguntava como seria possível que a liberdade econômica pudesse fundar e legitimar um Estado que ainda não existia e, ao mesmo tempo, servir de limitadora ao exercício do poder de governar: “Como é que a liberdade econômica pode ser simultaneamente fundadora e limitativa, garantia e caução de um Estado?” (FOUCAULT, 2010b, p.140). Assim, para o neoliberalismo alemão, a liberdade econômica, a liberdade de mercado vai aparecer como um princípio organizador e regulador do Estado. É exatamente a inversão da fórmula política proposta pelo liberalismo: já não se trata mais de aceitar uma liberdade de mercado definida pelo Estado e mantida sob sua vigilância, mas a liberdade de mercado é que deverá ser o princípio organizador e regulador do próprio Estado, que deverá fundar a legitimidade do Estado. Em outras palavras, trata-se de “um Estado sob vigilância do mercado e não um mercado sob vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2010b, p.155).

Foucault (2010b) observa que, ao contrário dos comentários habituais que tendem a considerar o neoliberalismo como uma continuação pura e simples do liberalismo clássico, há deslocamentos e descontinuidades marcantes entre um e outro. Para o que nos interessa, importa mencionar a dissociação entre o princípio econômico de mercado e o princípio político do *laissez-faire*. Segundo Foucault esse deslocamento ocorreu a partir do momento “em que os neoliberais apresentaram uma teoria da concorrência pura” (FOUCAULT, 2010b, p.175). Quer dizer: para os neoliberais, a concorrência, enquanto princípio organizador da economia de mercado, não é um dado natural, não é algo que se produz espontaneamente, é “um princípio de formalização”, com lógica interna e estrutura própria. E, ao contrário do que se observa sob o liberalismo, em que se desenrola um jogo *natural* entre indivíduos e comportamentos, sob essa nova arte de governar trata-se de “um jogo *formal* entre

desigualdades” (FOUCAULT, 2010b, p.158, grifo meu). Quer dizer: a regulação econômica só poderá funcionar por meio de um jogo de diferenciações, próprio a qualquer mecanismo de concorrência, e não tendo como base a igualdade ou a equivalência. Como observou Foucault, é “necessário haver pessoas que trabalham e outras que não trabalham, ou que haja grandes salários e pequenos salários, e é também preciso que os preços subam e desçam para que as regulações se operem” (FOUCAULT, 2010b, p.187). Desse modo, é a desigualdade, que implica todo um jogo de diferenciações, que tornará possível a concorrência como mecanismo formalizador e regulador da vida em sociedade. Porém, é preciso criar/organizar as condições que a façam funcionar:

[...] uma estrutura formal não se oferece à intuição sem determinadas condições, a concorrência como lógica econômica essencial só aparece e só produzirá os seus efeitos sob algumas condições que terão de ser cuidadosa e artificialmente organizadas. Significa, pois, que a concorrência pura não é um dado primitivo. Só pode ser o resultado de um longo esforço e, na verdade, a concorrência pura nunca será alcançada. A concorrência deve ser apenas um objetivo, um objetivo que pressupõe, por isso, uma política infinitamente ativa (FOUCAULT, 2010b, p.158-159)

Desse modo, para que a concorrência seja produzida, para que ela se torne um princípio regulador geral sobre a sociedade, é preciso adotar uma política social ativa, intensa e intervencionista. Deve-se intervir direta e ativamente na própria sociedade, modificar suas bases materiais, culturais, educacionais, técnico-científicas e jurídicas, que representam as próprias condições de existência do mercado - sua moldura institucional, por assim dizer - de tal forma que se possa organizar uma ordem concorrencial, uma ordem de mercado, que funcione como princípio regulador geral da sociedade. É uma política de sociedade⁵², portanto, um governo de sociedade, que os neoliberais alemães irão desenvolver, e não um governo econômico, como aquele pensado pelos fisiocratas, onde se deveria reconhecer e respeitar as leis econômicas, as leis naturais do mercado. Nesse sentido, é diretamente sobre a

⁵² O posicionamento da concorrência como mecanismo essencial e princípio normativo introduz um deslocamento importante com relação ao liberalismo clássico, na medida em que o mercado não é mais pensado ou definido pela troca, mas precisamente pela concorrência. Ora, se a troca funciona pela equivalência, a concorrência, ao contrário, supõe/implica desigualdade. Portanto, pode-se afirmar que no governo *de* sociedade, colocado em operação pelos ordoliberais alemães, está em jogo não um princípio pautado pela igualdade ou equivalência, mas sim um princípio assentado na equidade, na medida em que se concebe a sociedade não como uma totalidade indiferenciada, mas como uma realidade fragmentária, composta por distintos grupos humanos que vivem sob diferentes condições. É a partir dessas diferenciações que se definirá o foco das estratégias de intervenção, cujo objetivo é possibilitar a inserção no jogo competitivo de um maior número possível de pessoas, mesmo que minimamente e de forma desigual. Ver Foucault (2010b) e Dardot e Laval (2016).

sociedade, sobre os fenômenos e processos próprios à sociedade⁵³, que o governo deverá intervir:

[...] a intervenção governamental deve ser discreta ao nível dos próprios processos econômicos, tal como, pelo contrário, deve ser maciça quando se trata deste conjunto de dados técnicos, científicos, jurídicos, demográficos e, em geral, sociais, que se vão tornar agora cada vez mais objeto da intervenção governamental (FOUCAULT, 2010b, p.185)

Nesse sentido, os ordoliberais alemães inventam e desenvolvem um novo estilo de governo, uma nova arte de governar, que pouco se assemelha aos predecessores liberais, cujo princípio de funcionamento pode ser resumido da seguinte forma: não se intervém diretamente nos processos econômicos, mas em benefício deles: “[...] não é necessário intervir diretamente no processo econômico, uma vez que o processo econômico, ele próprio portador, se o deixarmos funcionar plenamente, de uma estrutura reguladora que é a concorrência, nunca se corromperá” (FOUCAULT, 2010b, p.181). Desse modo, pode-se afirmar que as intervenções que se fazem na sociedade, por meio de políticas sociais e educacionais, têm como objetivo beneficiar a economia de mercado e fortalecer seus mecanismos essenciais de funcionamento, na medida em que procuram prover as condições para que todos possam participar do jogo econômico. O problema, diz Foucault, é como estimular o jogo econômico, é como fazer com que toda a sociedade seja atravessada por esse jogo econômico, isto é, é como fazer com que um maior número possível de pessoas possa participar da dinâmica competitiva. Assim, para que a sociedade inteira seja permeada por esse jogo econômico, o Estado tem como função essencial definir as regras do jogo, regras mínimas, e garantir que sejam bem aplicadas:

Quais são essas regras? Elas devem ser tais que o jogo econômico seja o mais ativo possível, que beneficie, por conseguinte, o maior número possível de pessoas, com simplesmente - e é aqui que vamos ter a superfície de contato sem penetração real do econômico e do social- uma regra, uma regra de certo modo suplementar e incondicional no jogo, a saber, de que deve ser impossível que um dos parceiros do jogo econômico perca tudo e, por causa disso, não possa mais continuar a jogar. (FOUCAULT, 2010b, p.256)

É a cláusula da salvaguarda do jogador, a regra da não-exclusão, cujo objetivo seria pura e simplesmente impedir que alguém ficasse total e definitivamente fora do jogo competitivo. Como destacou Foucault (2010b, p.256): “[...] o único ponto de contato entre o

⁵³ “População, técnicas, aprendizagem e educação, regime jurídico, disponibilidade dos solos, clima” (FOUCAULT, 2010b, p.185). Trata-se de elementos que não são diretamente econômicos, que não estão diretamente vinculados aos mecanismos de mercado, mas que consistem em condições com as quais se poderá fazer funcionar certos setores, certos segmentos, como um mercado e num mercado. No exemplo dado, Foucault se refere à agricultura.

econômico e o social é a regra de salvaguarda que faz com que nenhum jogador seja excluído”. Desse modo, pode-se afirmar que é um imperativo dessa nova arte de governar criar certas condições, condições mínimas, certamente, para que todos possam – em diferentes níveis de participação – fazer parte do jogo econômico competitivo: “[...] a função da regra social, da regulamentação social, da Seguridade Social no sentido amplo do termo deve ser a de garantir pura e simplesmente a não-exclusão de um jogo econômico que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo [...]” (FOUCAULT, 2010b, p.256). Assim, em síntese, pode-se dizer que, se

O princípio de inteligibilidade do liberalismo enfatizava a troca de mercadorias num ambiente socioeconômico o mais livre e espontâneo possível. [...] o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo passa a ser a competição: a governamentalidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. (VEIGA-NETO, 2011, p.39)

Para Foucault (2010b), portanto, o neoliberalismo é um consumidor de liberdade e, como tal, necessita que seja ativamente produzida, para que possa sobreviver e operar. Deve-se intervir na sociedade para produzir liberdade. O sujeito deve aprender a ser e a querer ser livre por meio da gestão de sua vida e do engajamento em processos de escolha. Portanto, o sujeito é subjetivado para a liberdade, mas para uma liberdade que é regulada e normalizada. Esse entendimento da liberdade como a possibilidade de agir livremente no mercado, seja competindo para maximizar seus ganhos com a venda de produtos e serviços, seja fazendo escolhas relativas ao consumo – de bens, serviços, informação, educação, etc.- , foi radicalizado pela segunda vertente – a norte-americana - que se organiza a partir de um contexto diferente. Segundo Foucault (2010b), as reivindicações liberais estão no ponto de partida histórico do processo de independência dos Estados Unidos e as ideias liberais jamais cessaram de figurar no centro do debate político: “Pode dizer-se que a questão do liberalismo foi o elemento recorrente de todo o debate e de todas as escolhas políticas do Estados Unidos” (FOUCAULT, 2010b, p.278).

Um outro ponto se refere ao fato de que a liberdade de mercado, a não interferência/intervenção, não figura apenas como princípio organizador e regulador do Estado, como foi o caso entre os alemães, mas vai mais além: a economia de mercado será utilizada como critério para a compreensão das relações sociais em geral: “[...] trata-se de generalizar a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que esta - a economia de mercado – funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (FONSECA, 2006, p.159). Para Foucault, o neoliberalismo norte-americano, à diferença dos

ordoliberalis alemães, portanto, é muito mais “um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica” (FOUCAULT, 2010b, p.279), do que uma simples alternativa política ou técnica de governo. Ele se apresenta como uma espécie de reivindicação global, “uma espécie de foco utópico sempre reativado” (p.279), que perpassa todo o espectro político, da direita à esquerda: “Na América, o liberalismo é uma maneira completamente diferente de ser e de pensar. É muito mais um tipo de relação entre governantes e governados do que uma técnica dos governantes relativamente aos governados” (FOUCAULT, 2010b, p.278). Com efeito, Foucault aborda o neoliberalismo norte-americano a partir de dois elementos: A Teoria do Capital Humano e o problema da criminalidade e da delinquência. Vamos nos ater apenas ao primeiro por considerar mais relacionado com o objeto dessa investigação.

A Teoria do Capital Humano foi elaborada entre os anos de 1950-1960 por economistas originários da chamada Escola de Chicago⁵⁴, com destaque para Gary Becker (Nobel 1992) e Theodore Schultz (Nobel 1979). A noção de capital humano se refere a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que um indivíduo possui, ao nascer, ou adquire, através do investimento que realiza em si mesmo, ao longo da vida, e que assume a forma de capital. Como observa Osvaldo Lopez-Ruiz: [...] “o humano, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital” (LOPEZ-RUIZ, 2007, p.183). Desse modo, na perspectiva de tal formulação teórica, o trabalho será decomposto em capital, e o trabalhador transformado em uma competência-máquina⁵⁵, fonte produtora de rendimentos futuros ao longo de toda a vida. Trata-se, portanto, de abordar o trabalho exercido pelos indivíduos como

⁵⁴ Como esclarece Gadelha (2013), o termo “Escola de Chicago” surge na década de 1950 em alusão às ideias de alguns professores que, sob a influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz (Nobel 1979), atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo também está atrelado as ideias de um grupo de economistas liderados por Milton Friedman (Nobel 1976) e George Stigler (Nobel 1982) que rejeitavam e combatiam os preceitos da doutrina keynesiana. A Teoria do Capital Humano consiste em um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, e é por intermédio dela que os problemas do chamado “terceiro mundo”, como pobreza, subnutrição, desemprego, etc, passam a ser pensados e avaliados. (FOUCAULT, 2010b).

⁵⁵ Para os economistas da Escola de Chicago, são os investimentos educacionais - entendidos como algo muito mais amplo e numeroso do que a simples aprendizagem escolar ou o simples aprendizado profissional - que irão formar uma competência-máquina. Foucault (2010b) destaca alguns elementos que figuram na base de cálculo do investimento necessário para a formação do capital humano: o tempo que os pais dedicam aos filhos fora das atividades escolares; a quantidade de horas que uma mãe passa ao lado do filho recém-nascido, quando este ainda está no berço; a quantidade de horas que os pais efetivamente dedicam aos seus filhos. Desse modo, serão o tempo dedicado, os cuidados prestados, inclusive os cuidados médicos, referentes à saúde da criança, o nível de cultura dos pais e todo o conjunto de estímulos culturais recebidos por uma criança, inclusive da escola, que constituirão os elementos suscetíveis de formar um capital humano. Theodore Schultz já afirmava: “Uma classe particular de capital humano, consistente do capital configurado na criança, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (SCHULTZ, 1973, p.9)

uma conduta econômica, e de tentar compreender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada por aquele que a exerce, a partir do modo como se utiliza dos recursos de que dispõe. Para os neoliberais norte-americanos, o que a análise econômica deve buscar esclarecer é

[...] qual foi o cálculo – que pode até ser irracional, que pode até ser cego, que pode ser insuficiente – que fez com que, tendo recursos raros, um indivíduo ou indivíduos decidiram usá-los para tal fim e não para outro. A economia, portanto, já não é a análise de processos, é a análise de uma atividade. Já não é a análise da lógica histórica de processos, mas sim a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos (FOUCAULT 2010b, p.283)

Nesse sentido, a economia não será apenas uma análise da lógica histórica de um processo, mas será também uma análise da programação estratégica das atividades e dos comportamentos dos indivíduos. Foucault (2010b) observa que o capital humano somente interessa à economia na medida em que este se constitui de um conjunto de recursos raros. Nesse sentido, portanto, importa para a economia responder a questões tais como: “como se produz e se acumula o chamado capital humano? Quais são seus elementos inatos ou hereditários? Como ele pode ser adquirido por meio de políticas educacionais?” (FONSECA, 2006, p.160). Como observou Gadelha (2009; 2013), sob a perspectiva dos economistas da Escola de Chicago, já não faz muito sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro, já que as competências, habilidades e aptidões de qualquer indivíduo constituem, elas mesmas, seu próprio capital, independente da classe social a que pertençam. Por outro lado, esse mesmo indivíduo é induzido a tomar a si mesmo como um capital, isto é, a se relacionar consigo mesmo e com os outros como uma “microempresa”, e, portanto, nessa condição, ver-se como “uma entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações custo/benefício que suas decisões implicam” (GADELHA, 2013, p.149)

Pode-se dizer que o neoliberalismo opera uma transmutação na concepção de *homo economicus*. De um “*homo economicus* como parceiro da troca, teoria da utilidade a partir da problemática das necessidades” sob o liberalismo clássico, para um “*homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele mesmo seu próprio capital, sendo para si mesmo seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de seus rendimentos” (FOUCAULT, 2010b, p.286). Em outras palavras,

O *Homo oeconomicus* do neoliberalismo não é simplesmente um sujeito que coloca o econômico na frente de todos os outros interesses de sua vida, mas o sujeito que trata de todos seus interesses como se fossem questões econômicas. Toda e qualquer decisão que irá tomar será pautada num cálculo de perdas e ganhos. É a partir de seus interesses e da ponderação dos riscos envolvidos que ele exerce sua liberdade (SARAIVA; LOPES, 2011, p.18-19)

Nessa perspectiva, como observou Gadelha (2013) em reforço ao que foi dito acima, à medida que os valores econômicos migraram da esfera econômica estrita para outros domínios da vida social, “ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vem transformando sujeitos de direito em indivíduos-microempresas” (GADELHA, 2013, p.144), ou seja: de sujeitos de direitos em empreendedores e gestores de sua própria existência. É a partir desse novo tipo de racionalidade política, portanto, que é possível compreender a multiplicação, na atualidade, de uma variedade de estratégias que visam o investimento em formação e aperfeiçoamento de capital humano, que visam investir na melhoria das capacidades de todos e de cada um em particular.

Nesse sentido, portanto, à medida em que a lógica neoliberal estende para domínios não econômicos a racionalidade da economia de mercado, não se pode mais falar em despesas de consumo em áreas como a saúde, a assistência social ou a educação, mas sim em investimentos. As políticas sociais e educacionais, desenhadas sob a forma neoliberal de racionalidade, promovem a formação de capital humano, por meio do investimento em capacitações, procurando desenvolver as habilidades e competências necessárias para que todos possam participar do jogo econômico. Desse modo, os recursos financeiros disponíveis funcionarão na base de uma mesma lógica, tanto para o Estado, via investimento através de programas de governo, como o Programa (Novo) Mais Educação, quanto para os indivíduos, via investimento que realizam em si mesmos: é preciso calcular o que se irá obter no futuro em termos de benefícios, tanto para a população, não apenas via crescimento e desenvolvimento da economia, mas também pela melhoria dos índices, sociais, educacionais, de saúde, etc., por meio dos investimentos realizados pelo Estado, quanto para os indivíduos, em termos de capacitações adquiridas. Como destacou Schultz (1973;1987), a educação

[...] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo [...] proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se

torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano* (SCHULTZ, 1973, p.79, grifo do autor)

O ensino escolar é mais do que uma atividade de consumo, no sentido de que não é seguido unicamente para a obtenção de satisfações ou de utilidade durante a frequência à escola. Pelo contrário, os custos públicos e privados do ensino escolar são enfrentados deliberadamente para a aquisição de um cabedal produtivo, incorporado aos seres-humanos e que proporciona futuros serviços. Esses serviços consistem em futuras rendas, futura capacidade de auto-emprego e [...] futuras satisfações de consumo (SCHULTZ, 1987, p.47)

Como se nota, o campo educacional passa a ser visto como um espaço estratégico de intervenção, através de políticas que promovam o desenvolvimento de capital humano. Nesse ponto, e com a ajuda de Lopes (2009), creio ser possível sistematizar as regras do jogo neoliberal em dois pontos importantes. Em primeiro lugar, para que a sociedade possa funcionar de maneira ordenada e com um mínimo de custos, a primeira regra é manter-se sempre em atividade, pois estar sempre em atividade é garantir condições de prover o próprio sustento. Quer dizer: é preciso garantir que ninguém fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas redes de produção, trabalho, consumo, que dão sustentação aos jogos de mercado, ou que deixem de se beneficiar das ações do Estado. A autora observa que Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes entre si na sua tarefa de educar produtivamente a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, competitividade, etc:

O provimento, por parte do Estado, das condições de saúde e de educação, bem como o provimento das condições de consumo, não está na contramão das políticas de mercado. Tais provimentos funcionam como condições de possibilidade para o estabelecimento, geração e sustentabilidade do mercado. Se cabe ao Estado prover condições mínimas de vida [...], cabe ao mercado lançar produtos acessíveis para todos. Condições de vida e de consumo associam-se hoje de forma indissolúvel e estão cada vez mais sob a tutela do Estado (LOPES, 2009, p.167)

A segunda regra é que todos devem ser incluídos, mesmo que em diferentes níveis ou gradientes de participação. É a aplicação da regra da não-exclusão, como já mencionado, que impede a não participação no jogo ou que alguém possa perder tudo. Nas palavras de Foucault (2010b, p.256): “Entre a regra da concorrência da produção e a proteção do indivíduo, é preciso instaurar uma ‘regra particular’ para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo”. Nesse sentido, portanto, o Estado, por meio de políticas, programas e projetos, deve não apenas provê recursos mínimos para aqueles que não possuem a capacidade de fazer girar e sustentar, por si sós, redes de produção, trabalho e consumo, mas também busca orientar, educar os indivíduos e a população a tomarem decisões e fazerem escolhas mais “adequadas”, prevenindo, desse modo, o agravamento de situações consideradas de risco social.

Desse modo, é possível afirmar, seguindo Lopes (2009, p.156), que as políticas de inclusão - escolares, sociais, assistenciais, etc. - funcionam “como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Ou seja: as políticas de inclusão funcionam como uma estratégia para a regulação e o controle da população, buscando gerenciar os riscos e prevenir os perigos a que porventura certos grupos de indivíduos estariam suscetíveis de serem expostos. Com efeito, como afirmaram alguns pesquisadores, pode-se considerar as políticas de inclusão como um imperativo do Estado contemporâneo, como uma das mais importantes estratégias da governamentalidade neoliberal. (LOPES, 2009; LOPES et all, 2010; LOPES; RECH, 2013). É por meio de políticas sociais e educacionais inclusivas, portanto, que se encontra a possibilidade de garantir a participação de todos - inclusive dos mais pobres e vulneráveis-nos mecanismos da concorrência, criando as condições mínimas para que todos possam participar do jogo econômico e permanecer nesse jogo, mesmo que provisoriamente:

[...] o que o neoliberalismo quer é produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade, sujeitos que saibam jogar os jogos do livre-mercado. E, para que isso aconteça, todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica. (LOPES; RECH, 2013, p.214)

Na mesma direção, estaca o pesquisador Stephen Ball:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. (BALL, 2004, p.1109)

Desse modo, compreender o neoliberalismo como um *ethos*, isto é, como um modo de vida, um modo ser e de estar no mundo, é da maior importância para se pensar a função da educação escolar na atualidade, conforme argumenta Veiga-Neto (2011). Segundo o autor, a escola vem ampliando e diversificando suas funções na contemporaneidade, extrapolando, em muito, sua dimensão pedagógica, ao mesmo tempo em que produz uma reconfiguração daquilo que até então era considerado como conhecimento escolar. Daí a afirmação do autor de que a escola, na contemporaneidade, “ao invés de ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais do que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2011, p.38).

4 PROGRAMA (NOVO) MAIS EDUCAÇÃO – PRÁTICAS QUE ATUAM PARA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS PRUDENTES

O objetivo dessa seção é fazer uma análise do Programa (Novo) Mais Educação. Penso que o Programa se inscreve dentro da matriz de inteligibilidade da governamentalidade neoliberal. O que enuncia aponta para uma racionalidade política que posiciona a educação escolar como objeto de intervenção governamental, equacionada enquanto um investimento econômico. Como já mencionamos, com base em Lopes (2009), dentre outros, o Programa se insere dentro de uma política social inclusiva, que opera via Educação. A inclusão da população de baixa renda em programas de educação, visa assegurar as condições básicas de sobrevivência dos indivíduos e, ao mesmo tempo, incluí-los no jogo do mercado, gerenciando e minimizando os riscos que aqueles cobertos por tais políticas representam para si mesmos, para os outros e para o Estado. A infância e a juventude que estão à margem das condições de vida consideradas produtivas pelo Estado neoliberal, são consideradas um risco social que demanda intervenção, acompanhamento e avaliação. Por esse motivo, as crianças e adolescentes oriundas de famílias de baixa renda têm sido vistas como capital humano que precisa ser desenvolvido, focando na aprendizagem de certos conhecimentos, habilidades e destrezas, de modo a torná-los mais capazes e produtivos no futuro, e, conseqüentemente, menos dependentes do Estado.

O programa estabelece – por meio da atuação do dispositivo intersetorial - os tipos de investimentos que os sujeitos devem fazer em si mesmos para viverem melhor, para alcançarem uma melhor qualidade de vida. Nesse sentido, por meio de ações intersetoriais, o Programa se configura como uma estratégia de regulação da vida escolar contemporânea. Os sujeitos escolares (pais, famílias, diretores, professores, alunos, comunidade, etc) se veem enredados - e, portanto, subjetivados - no interior de uma racionalidade política que utiliza a educação como meio e a escola como espaço estratégico chave, para governar a população. Desse modo, assumo a hipótese de que é possível identificar certas estratégias, traços e características típicas de uma forma de racionalidade já desenvolvida em outros países, mais especificamente, na Alemanha, com a ênfase dada em uma política social ativa e intervencionista, e nos Estados Unidos, a partir da noção de Capital Humano. No curso *Nascimento da Biopolítica (1979)*, Foucault realiza uma análise minuciosa sobre as configurações assumidas pelo neoliberalismo nos dois países acima mencionados. Na

Alemanha, o neoliberalismo assume a forma de um ordoliberalismo⁵⁶, uma economia de mercado que deve ser sustentada, organizada, ordenada, por uma política interna e vigilante de intervenções sociais. Já nos Estados Unidos, assume uma forma mais radical, na medida em busca estender a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ele propõe e os critérios de decisão que sugere, a domínios não exclusivamente ou não prioritariamente econômicos. Ambas, no entanto, partem da mesma preocupação, a saber, o “excesso de governo⁵⁷”.

Por outro lado, Foucault procura deixar claro que não compreende o neoliberalismo como uma teoria econômica, composto por princípios e regras coerentes de aplicação. Ao contrário, como mencionado na seção anterior, o neoliberalismo é compreendido pelo autor como um tipo específico de racionalidade política e econômica, isto é, como um conjunto heterogêneo de práticas, envolvendo princípios, técnicas, táticas, saberes e procedimentos de direção de conduta de todos e de cada um. Deve ser entendido, portanto, como um *ethos*, como um modo de vida particular. Porém, falar de um tipo de racionalidade política e econômica que se desenvolve entre nós implica em levar em conta certos cuidados de ordem conceitual e metodológica. Como alertou Veiga-Neto (2012):

[...] falar em catecismo neoliberal não significa dizer que exista um neoliberalismo de tamanho único, igual em todos os lugares; também não significa dizer que todos os indivíduos sejam interpelados da mesma maneira pela racionalidade neoliberal; não significa, tampouco, imaginar que tal racionalidade não se manifeste em combinação com o liberalismo (chamado) clássico ou, ao mesmo tempo, com outras racionalidades político-econômicas. Afinal, num país tão grande e heterogêneo como o nosso, é sempre preciso estar atento e levar em conta as imensas diferenças regionais, socioeconômicas e culturais que nos atravessam, de modo a evitar qualquer rotulação simplificadora bem como a importação direta de teorizações para “aplicá-las” mecanicamente em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo (VEIGA-NETO, 2013b, p.155)

Nesse sentido, portanto, analisar o Programa (Novo) Mais Educação implica, sobretudo, em pensar nas diferentes configurações que o neoliberalismo vem assumindo em nosso país, em atentar para suas manifestações através de políticas, programas e projetos, bem

⁵⁶ Como resume Foucault (1996e, p.95): “O ordoliberalismo, ao se debruçar sobre os temas fundamentais da tecnologia liberal de governo, tentou definir o que poderia ser uma economia de mercado, organizada (mas não planejada nem dirigida) no interior de quadros institucionais e jurídicos que, por um lado, oferecesse as garantias e as limitações da lei, e, por outro, assegurasse que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social”

⁵⁷ Como observa Foucault (1996e), a crítica feita em nome do liberalismo econômico, em ambas as perspectivas, se legitima pelo perigo que representaria a inevitável sequência: intervencionismo econômico – inflação dos aparelhos de Estado – administração excessiva - burocracia – rigidificação de todos os mecanismos de poder, ao mesmo tempo em que se produziriam novas distorções econômicas, indutoras de novas intervenções, e assim por diante.

como para a efetividade com que as ações propostas são ou não implementadas, buscando apontar similaridades e diferenças, proximidades e afastamentos, em relação aos princípios que regeram esse tipo de racionalidade política em outros países, mais particularmente, para nossos propósitos, a partir da forma assumida na Alemanha e nos Estados Unidos. Concordando com Veiga-Neto (2013b, p.155) quando afirma que “há invariantes e elementos centrais do neoliberalismo que são gerais e estão claramente presentes entre nós e pautando nosso cotidiano”, penso ser produtivo levar adiante tal análise, pois suspeito que alguns desses elementos se fazem presentes nas estratégias e ações governamentais direcionadas ao campo educacional, como é o caso do Programa (Novo) Mais Educação. Passemos, então, a analisar o Programa.

O Programa Mais Educação (PME), como já mencionado na introdução desse trabalho, foi instituído pela portaria normativa interministerial nº17/2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, e regulamentado pelo decreto nº7083/2010. Trata-se de uma Programa de governo formulado na gestão do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e voltado inicialmente para escolas urbanas de baixo IDEB⁵⁸, vinculando-se diretamente às problemáticas da evasão escolar e do baixo desempenho dos estudantes. Pelo teor dos documentos, pode-se notar, numa primeira leitura, uma concepção específica de educação integral que se busca concretizar, assentada em dois eixos estratégicos interdependentes: incorporação e integração às práticas curriculares de conhecimentos provenientes de outros domínios, como a saúde, a cultura, a assistência social, os esportes, o meio ambiente, etc, e tempo de permanência ou jornada ampliada. Assim,

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007)

Como se nota, o documento prevê uma quantidade relativamente ampla e variada de atividades que o estudante pode se engajar e, igualmente, um conjunto de conhecimentos e

⁵⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, reúne, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

atitudes que o estudante precisa aprender a desenvolver. Na mesma direção caminha o decreto que regulamenta o programa:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010)

Uma outra característica observada é que tais atividades não precisam acontecer necessariamente no ambiente escolar: “§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais”. (BRASIL, 2010). Ainda com o foco nesses dois documentos, observa-se como um de seus objetivos, a aproximação entre saberes escolares e saberes comunitários: “Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades” (BRASIL, 2010). Como diretriz, nesse ponto em particular, cada escola deverá ter um professor comunitário, que será responsável por mediar as relações entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Recomenda-se que o escolhido para a função seja da comunidade em que a escola está inserida ou que tenha relações de proximidade com ela. (BRASIL, 2009c). No Manual Operacional de Educação Integral, documento elaborado pelo MEC para orientar as escolas que aderem ao Programa Mais Educação, lê-se o seguinte:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira [...] Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais[...] É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social. (BRASIL, 2014)

Em primeiro lugar, é um Programa projetado para funcionar a partir da intersetorialidade. Não foi por acaso que foi instituído por uma portaria interministerial. Portanto, embora reafirme o potencial educativo em separado, das políticas setorializadas, é por meio desse novo arranjo – o intersetorial – que se poderá obter o sucesso esperado,

potencializando seus efeitos: melhorar o desempenho dos estudantes em sala de aula, diminuindo a evasão escolar e a repetência, através do esforço conjugado entre o Estado, a escola, as famílias e a comunidade, reforçando valores democráticos, e, ao mesmo tempo, fornecendo subsídios para que possam permanecer incluídos no jogo econômico, aprendendo saberes considerados mais adequados, mais úteis e, conseqüentemente, oferecendo aos estudantes menos risco para si mesmo e para os outros no futuro. Em segundo lugar, como já mencionamos, não apenas as famílias e comunidades são convocadas a participar: “Art. 6º O Programa Mais Educação visa [...] VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (BRASIL, 2007, p.3; 2014, p.5). Como se observa, todos são convocados a participar e a se envolver com a tarefa de educar. Como diz o documento, a tarefa de educar deve ser compartilhada com outras áreas e com outros atores sociais e, portanto, não deve ser apenas de responsabilidade do Estado. Porém, descentralizar ou delegar para outras instâncias a tarefa de educar não implica o enfraquecimento ou o desaparecimento do Estado. Ao contrário, o que ocorre na atualidade é uma reconfiguração de seu papel e de suas funções. Como algumas pesquisadoras vem demonstrando (PERONI; CAETANO, 2015; PERONI, 2013; 2018; ADRIÃO, 2018), ele passa a se fazer cada vez mais presente e atuante por meio de parcerias⁵⁹ com empresas privadas, ONGs, fundações, associações comunitárias, etc. Lembremos as palavras de Foucault na aula proferida em 1 de fevereiro de 1978, do curso *Segurança, Território, População*:

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 2008b, p.145; 1996b, p.292)

⁵⁹ Ao lado das autoras acima mencionadas, que veem analisando como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e o privado, materializando-se das mais diferentes formas na educação básica pública e em suas modalidades no Brasil, Traversini e Fabris (2016), por outro lado, ao analisarem o 8º prêmio professores do Brasil, identificam as parcerias como uma importante tática de empresariamento da educação. Inspiradas em Foucault, as autoras entendem por tática uma combinação de forças que possibilita atingir objetivos, metas ou um ponto idealizado que, no caso do estudo, seria se sair vencedor do Prêmio. Desse modo, pela parceria com o MEC, o prêmio seria financiado e pago por organizações privadas: “A parceria é uma tática importante, [...] para que a educação absorva a energia empresarial, isto é, um *ethos* concorrencial, uma forma de ser e agir inspirada e constituída pelos princípios empresariais [...]” (TRAVERSINI; FABRIS, 2016, p.796)

Nesse sentido, portanto, se considerarmos que vivemos sob um Estado governamentalizado, onde as estratégias, ações e práticas não provêm de um ponto único, mas, ao contrário, se encontram dispersas por todo o tecido social, operando transversalmente a partir de diversas instâncias, a partir “de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes” (1996b, p.292) e convocando a todos a participarem, a se engajarem na tarefa de condução das condutas, não se pode falar de enfraquecimento ou diminuição do Estado, mas de sua proliferação. É por meio de novos arranjos, de novas táticas, como as parcerias, portanto, que o Estado se ramifica por todo o corpo social, garantido sua presença em cada prática, em cada sujeito. Como observaram Veiga-Neto e Lopes (2007, p.952), ainda que nas relações de poder o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante, elas não emanam dele, “mas, ao contrário, distribuem-se microscopicamente [...] Assim, é graças ao seu caráter microscópico e ‘pervasivo’ que o poder se torna quase invisível e, por isso, ainda mais efetivo”. Por outro lado, como já havia observado Lopes (2009), sob a lógica neoliberal, Estado, sociedade civil e mercado estão cada vez mais envolvidos na tarefa de colocar a todos em circulação, de incluir a todos – em gradientes de participação - no jogo econômico. Nesse sentido,

O abrandamento da presença do Estado não significa seu enfraquecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não. Em cada sujeito, está o Estado; não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente. É possível afirmar que, desde o século XX, além da captura sutil e eficiente do Estado, vivemos a sua articulação produtiva com o mercado, cada vez mais agressivo e criativo (LOPES, 2009, p.166-167)

E Veiga-Neto (2000) complementa:

[...] o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito —aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia—, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes [...] que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado (VEIGA-NETO, 2000, p.198-199)

O que ocorre, portanto, é a invenção de novas táticas e de novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica, sob o jugo de um novo tipo de racionalidade

política⁶⁰. Como observou Veiga-Neto (2000), uma das principais táticas inventadas pelo modo de vida neoliberal foi a maximização da liberdade individual. O que importa é fazer com que cada um pense que é livre para fazer suas escolhas. Mas isso não decorre de uma suposta artimanha da lógica neoliberal, mas sim da própria ambivalência que a liberdade assume sob o neoliberalismo: a liberdade é condição de sujeição e vice-versa. Quer dizer: por um lado, o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Porém, por outro lado, para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes moldado, dirigido, regulado, controlado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade, ou seja, deve se sujeitar a processos de subjetivação de modo a torná-lo um sujeito consciente de que, se utilizando adequadamente da razão, é capaz de fazer escolhas e tomar decisões que acredita serem estritamente pessoais. Trata-se, agora, de “um governo dos sujeitos [...]; um sujeito-cliente [...] entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: *a capacidade de escolher*” (VEIGA-NETO, 2000, p.199, grifo do autor). Estado e mercado, portanto, estão cada vez mais articulados na tarefa de incluir a todos no jogo econômico e de proverem condições para que todos possam desenvolver e exercitar suas capacidades de escolha, em meio a infinitas possibilidades que são ofertadas. Saraiva e Lopes (2011) lembram que

[...] o Estado neoliberal não intervém no econômico, produzindo pobreza e exclusão; mas intervém no social, produzindo liberdade e práticas de inclusão. As práticas de inclusão não só se proliferam, como fazem proliferar as muitas ações para governar a população. Tais ações visam, principalmente, minimizar os problemas sociais enfrentados pela população que carece de educação e de recursos básicos de sobrevivência para poderem se manter em condição de inclusão. (SARAIVA; LOPES, 2011, p.20)

No entanto, se estar incluído não basta, então, o que fazer para se manter incluído, para permanecer no jogo? Ou então: Que condições é preciso prover para que o jogo competitivo se mantenha sempre ativo? Que estratégias é preciso lançar mão, de modo a poder manter o maior número possível de pessoas em condição de inclusão? Que tipo de relação é preciso estabelecer consigo mesmo para se manter incluído? Que ou quais atitudes deve desenvolver? Ora, se as redes de mercado são ativadas e alimentadas pela existência de relações de concorrência, é preciso multiplicar as ações de investimento na população, de modo a estimular o desenvolvimento de características necessárias para a lógica da

⁶⁰ Não se pode esquecer que para Foucault, o (neo)liberalismo é entendido “como princípio e método de racionalização do exercício de governo” (FOUCAULT 1997d, p.90), isto é, como uma arte de governar os outros, a si mesmo e o próprio Estado.

concorrência, de modo que todos e cada um se constituam como potenciais competidores, indivíduos não apenas autossustentáveis e auto responsáveis por seu próprio destino, mas também responsáveis pelo destino daqueles que estão, temporária ou permanentemente, fora do jogo e que precisam de certas condições para se incluir e se manterem incluídos. Todos são convocados a participar e a se responsabilizarem pelos processos de inclusão, pois, se ninguém pode ficar de fora dos jogos de mercado, aqueles que não forem capazes de desenvolverem por si sós condições de investirem em si mesmos, poderão se tornar no futuro uma ameaça ao equilíbrio econômico da nação. Nesse sentido, se sob a lógica neoliberal, o sujeito é instrumentalizado para que cada um possa estabelecer relações de concorrência consigo mesmo e com os outros e, desse modo, sustentar sua participação, mesmo que mínima, em redes de mercado, a preocupação com o outro passa a ser também instrumentalizada:

[...] a preocupação com o outro [...] é calculada a partir da relação custo-benefício, isso porque, ao fim e ao cabo, preciso que o meu investimento no outro resulte em meu benefício próprio. Assim, na esfera da ocupação com o outro, o estímulo às ações inclusivas justifica-se pela aposta na possibilidade de que gradualmente esse sujeito cuja condução é assumida pelos outros possa passar a assumir-se, desenvolvendo condições de investimento em si (MENEZES, 2015, p.553)

É preciso manter todos na condição de normalidade, objetivo das ações inclusivas. Nesse sentido, as ações de inclusão funcionam como uma potente estratégia para a produção da normalização, na medida em visam a inserção e permanência de todos nas redes de mercado, **contribuindo**, assim, para a manutenção da seguridade da população. Nessa lógica, o agenciamento do Estado com o campo educacional, mais especificamente com o universo escolar, aparece como uma possibilidade privilegiada para a produção de sujeitos subjetivados para esse fim, pois, afinal, “que outra instituição melhor se encarrega da produção dos sujeitos dentro de uma determinada racionalidade?” (MENEZES, 2015, p.547)

É importante lembrar que Foucault distingue ações de normação, típicas de dispositivos disciplinares, que visam corrigir os comportamentos tidos como inadequados, das ações de normalização, típicas de dispositivos de seguridade. A primeira deriva diretamente de uma norma universal, estabelecida *a priori* e que determina o normal e o anormal nas relações entre os sujeitos. A segunda designa um outro processo, inverso ao primeiro:

A normalização parte do “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” para se determinar a norma. Para ele, [...] “a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais

desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis”. (FOUCAULT apud LOPES; RECH, 2013, p.212)

Foucault já havia observado que o poder do Estado – e esta seria uma das razões de sua força - é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Segundo ele, nunca houve, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa - e no interior das mesmas estruturas políticas, “uma combinação tão astuciosa de duas técnicas, de individualização e dos procedimentos de totalização” (FOUCAULT, 2010b, p.279). Como vimos, a partir do século XVIII, o poder em torno da vida se organiza a partir da combinação entre duas técnicas: as técnicas disciplinares, que operam sobre o corpo individual a partir de procedimentos que visam corrigir os desvios de conduta - a normação, portanto - e as técnicas de controle/regulação, que operam sobre a população, sobre o corpo-espécie, entendido no âmbito de um biopoder, que busca efetivar processos de normalização e que, conforme Castro (2016, p.58), “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”. Assim, se considerarmos a importância cada vez maior que a norma assume nas sociedades contemporâneas, pode-se concordar com a afirmação de Foucault de que a sociedade se torna normalizadora: “A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (FOUCAULT, 2016, p.213) É pela norma, portanto, que se permite articular os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). É ela “que determina os limites do dentro e do fora da faixa de *normalidade*, bem como determina as tensões que ocorrem tanto em uma dimensão individual quanto em uma dimensão coletiva” (LOPES, 2015, p.298, grifo original). Ela opera, portanto, tanto sobre o individual quanto sobre o coletivo, de forma a manter as regularidades, a segurança e o bem-estar da coletividade. A diferença consiste no fato de que, enquanto nos processos de normação, as ações são polarizadas, nos processos de normalização, elas são pluralizadas e cada vez mais amplas⁶¹. É por essa razão, argumenta Lopes (2015), que a noção de gradientes de inclusão é produtiva pois permite entender que

[...] os investimentos do Estado e do mercado sobre a população não objetivam que todos tenham as mesmas condições e possibilidades, mas sim que todos possam participar, provendo sua própria vida e, de preferência, a

⁶¹ Veiga-Neto e Lopes (2007, p.956), sugerem acrescentar a palavra *normatizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas. Desse modo, pode-se compreender os dispositivos *normatizadores* como aqueles “envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)”

vida de outros que colocam em risco a existência do gradiente em que se situam (LOPES, 2015, p.300)

É nesse sentido, no contexto de uma sociedade de seguridade, que a inclusão se configura como uma potente estratégia e como um imperativo do Estado. Ela se materializa na atualidade como uma alternativa economicamente mais eficiente de fazer com que os processos de normação e normalização se efetivem, permitindo, ainda, que outras formas de vida – mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas, por exemplo - floresçam e se expandam por todo o tecido social. O Estado, portanto, deve criar/prover as condições para que ações reconhecidas como inclusivas se materializem, visando garantir a participação de todos em distintos espaços. Tal ação permite reduzir custos, evitando que todos possam se tornar dependentes do Estado no futuro: “As políticas de inclusão visam desonerar o Estado, permitindo sua redução no campo da ação social” (SARAIVA; LOPES, 2011, p.19). Não custa lembrar a observação que fez Foucault acerca da principal questão colocada pelo neoliberalismo: “O problema do neoliberalismo consiste [...] em saber como se pode reger o exercício global do poder político segundo os princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2010b, p.175).

Nessa perspectiva, e não excluindo outras leituras possíveis, penso que o Programa, ao ser desenhado com o pressuposto da ampliação das funções escolares, possui, como um dos pontos de sustentação, as políticas inclusivas. É parte de um conjunto de práticas e ações inclusivas, que visa promover a inserção (produtiva) de crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social.

Veiga-Neto (2000;2011) e Aquino (2012), por exemplo, observam que o espaço escolar vem sendo progressivamente governamentalizado. Por ser uma instituição pela qual todos devem passar, as políticas, projetos e programas governamentais são projetados visando desenvolver determinados tipos de sujeitos, sujeitos mais adequados ao tempo em que vivemos (saudáveis, ecologicamente conscientes, democráticos e participativos, sensíveis às diferenças e aos problemas sociais, etc). O campo educacional, e a escola, em particular, se transformam, portanto, em um espaço privilegiado de governo, isto é, em um espaço de modelagem, controle e regulação das condutas, um alvo para suas ações e intervenções, um ponto de apoio para que seus objetivos sejam concretizados. Daí ser pertinente a afirmação de Aquino de que a escola vem se tornando um “polo irradiador de modos de vida mais *salutares*, mais *inclusivos*, mais *produtivos*, etc [...]” (AQUINO, 2012, p.2, grifos do autor). Na mesma linha, Lopes et all (2010, p.27) observam que as práticas escolares se encontram

atravessadas por “uma série de estratégias que se constituem em tecnologias do eu, que vão incidir sobre os sujeitos escolares de modo a subjetiva-los, afim de que possam melhor gerenciar suas vidas”. Como vimos com Foucault (2010b), e não custa repetirmos, se, sob o liberalismo, a liberdade do mercado era entendida como algo natural, sob o regime neoliberal, ao contrário, ela deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Esse é exatamente o ponto em que o campo educacional, e mais especificamente o universo escolar, se torna um espaço estratégico de intervenção, um campo de disputa, em que diversos tipos de ações, programas e projetos podem ali se desenvolver:

Eis o ponto fulcral que irá fazer da escola uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo. Na medida em que, para o neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso, nas mãos de Deus; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados. (VEIGA-NETO, 2011, p. 38-39).

Cabe aqui também fazer uma observação - que retomaremos mais adiante - acerca dos conhecimentos escolares exigidos dos estudantes nas escolas que aderem ao Programa (Novo) Mais Educação. Trata-se de conhecimentos que são utilizados como tática e instrumento de governo, isto é, como tática para a condução das condutas de todos e de cada um, para a regulação das ações dos outros e de si mesmo. Um exemplo pode ficar mais claro:

Os conteúdos aprendidos têm efeitos, e, na racionalidade neoliberal vigente, o pressuposto é que o aluno seja capaz de posicionar-se como um sujeito *produtivo*, a partir das diferentes situações relacionadas à sua vida. Por exemplo, ao se defrontar com estatísticas sobre acidentes de trânsito, de epidemias e de baixa escolaridade, entre outras, age sobre si, buscando evitar estar entre elas. Ao mesmo tempo, precisa aprender a conduzir-se, de modo a responsabilizar-se por si, investindo no seu autodesenvolvimento, dando atenção à sua saúde, promovendo sua própria qualidade de vida, integrando, assim, as estatísticas consensualmente vistas como positivas, que propulsionam o desenvolvimento de uma população. (BELLO; TRAVERSINI, 2011, p.867)

Assim, ao tomarem conhecimento sobre as estatísticas, os sujeitos agem sobre si, buscando se prevenir contra os riscos e perigos que porventura possam lhes afetar. Do mesmo modo, a mesma lógica pode ser percebida quando se observa a diversidade de atividades e projetos oferecida ao estudante participante do Programa, os quais abordam conteúdos vinculados a domínios específicos do conhecimento, tais como - como já mencionado - a saúde e a alimentação, a assistência social, a cultura, o meio ambiente, etc. Desse modo, como observaram Lockmann e Traversini (2017), quando se estuda sobre o meio ambiente, por exemplo, se aprende também a forma como cada sujeito deve agir para preservar o meio

ambiente e garantir a sobrevivência de um mundo melhor para si e para as gerações futuras. Quando se estuda sobre alimentação, não se aprende apenas as propriedades dos alimentos ou em que parte da pirâmide alimentar eles se localizam, mas aprende-se quais alimentos são mais saudáveis, que benefícios eles trazem à saúde, o que é preciso ingerir com frequência e o que se deve evitar para garantir uma vida mais edificante, prevenindo a obesidade, as doenças crônicas, como a hipertensão e a diabetes, etc. Não se trata, portanto, apenas da aprendizagem de conhecimentos escolares. Trata-se de aprender formas de ser, de se conduzir e de se comportar no mundo. As autoras observam que a aprendizagem só ocupa a centralidade que lhe é atribuída nos dias de hoje, porque ela não se relaciona mais, apenas, aos conhecimentos escolares, tais como eram tradicionalmente definidos, mas sim “a formas de vida, ou seja, ela incorpora as maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p.828)

Nesse sentido, pode-se perguntar acerca do perfil do sujeito contemporâneo que a escola – e o campo educacional⁶² de forma geral - ajuda a fabricar e a desenvolver. Creio que, ao lado da noção de flexibilidade⁶³, que parece ganhar centralidade na ordem discursiva contemporânea, uma disposição permanente de “aprender a aprender” parece ter sido poderosamente instalada nos sujeitos na atualidade.

Como observou Noguera-Ramirez (2015), a ideia de uma sociedade de aprendizagem e de uma educação permanente não são tão recentes como acreditam seus promotores. O autor argumenta que os discursos contemporâneos sobre a sociedade de aprendizagem⁶⁴ – também chamada de cidade educativa - e sobre a ideia de um aprendiz permanente, somente se

⁶² Lopes (2009) observa que prolifera na atualidade uma série de mecanismos educadores, provenientes de múltiplas instâncias, e que não operam necessariamente segundo o modelo e a lógica das instituições tradicionais de ensino/instrução/aprendizagem, como a escola ou a universidade. Pode-se dar o exemplo dos dispositivos informacionais e comunicacionais - dispositivos midiáticos – que funcionam como dispositivos pedagógicos, na medida em que procuram “educar” os indivíduos para viverem sob uma determinada forma de racionalidade política e econômica. Tais dispositivos, portanto, atuam no sentido de guiar, orientar, moldar, regular e controlar as condutas humanas, ou seja, no sentido de exercer uma ação de governo sobre as condutas alheias, ativando, estimulando, induzindo, ao mesmo tempo, determinadas maneiras de auto condução.

⁶³ Ver a dissertação de Moraes (2008) sobre a transformação de alunos dóceis em alunos flexíveis.

⁶⁴ O relatório apresentado à Unesco pela comissão internacional sobre Educação para o século XXI intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, presidida por Jacques Delors (1996), apresenta em seu capítulo 5, o conceito de educação ao longo da vida. Como observou Noguera-Ramirez (2015), os autores da comissão começam a perceber que a educação não era mais uma função exclusivamente estatal; ela passava a se confundir com a própria sociedade. Era a própria sociedade, portanto, que se tornava educativa, “onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” (DELORS, 1996, p.117). A sociedade não apenas passa a oferecer múltiplas e permanentes oportunidades educativas aos seus cidadãos, mas também passa a demandar e a consumir educação. Desse modo, de uma obrigatoriedade estatal, a educação se torna uma necessidade, um direito, e até mesmo uma exigência da população, ao mesmo tempo em que a formação se torna continuada e a responsabilidade por ela vai sendo progressivamente deslocada para o indivíduo.

tornaram possíveis com a elaboração do conceito de aprendizagem, entre o fim do século XIX e os primórdios do século XX, e que tiveram no pragmatismo de John Dewey, uma de suas mais importantes contribuições. Como observaram Popkewitz, Olsson e Peterson (2009, p.74): “O pragmatismo representa, com efeito, um modo de viver pelo uso da razão, como um processo contínuo de resolução de problemas, no qual o indivíduo está ligado ao bem coletivo da sociedade (a comunidade)”. Noguera-Ramirez (Op.Cit) esclarece que uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução, outra coisa é “a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2015, p.17) Assim, a emergência do conceito de aprendizagem (*learning*) marcaria a passagem de uma educação liberal – concebida em estreita ligação com a problemática da liberdade e da autonomia, tal como formulada pelos discursos iluministas – para aquilo que se chamaria posteriormente de sociedade de aprendizagem, e isso em decorrência, por um lado, da extensão da função educativa para além das instituições escolares e, por outro, da exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a transformá-lo em um aprendiz permanente.

Na visão de Popkewitz, Olsson e Peterson, (2009), o novo indivíduo-cidadão habitante dessas cidades educativas, cidades de aprendizagem ou sociedades de aprendizagem, é, antes de tudo, um “cosmopolita inacabado⁶⁵”:

Nós tratamos o aprendiz, numa Sociedade da Aprendizagem, como uma fabricação do cosmopolitismo inacabado. A individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas, que faz do indivíduo um ser capaz de escolher e de colaborar em *comunidades de aprendentes* num processo de permanente inovação. A única coisa sobre o futuro não passível de ser escolhida é a própria escolha. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON 2009, p.76, grifo dos autores)

⁶⁵ Como esclarecem os autores, embora os filósofos do Iluminismo falassem sobre razão e racionalidade (ciência) como valores que permitiriam que o individual transcendesse o local e o provincial, as regras e padrões da razão cosmopolita supunham um tipo específico de *expertise* na organização da vida cotidiana. Esse papel foi preenchido pela *expertise* das Ciências Humanas que, enquanto tecnologias particulares, dirigindo sua atenção para as qualidades internas da mente e da interação social, tinham o objetivo de constituir a liberdade e a autonomia cosmopolita. O cosmopolitismo organizava a vida por meio de valores que eram pensados como universais e que prometiam o progresso, por meio de ações individuais e comunitárias. No entanto, tais valores, pensados como universais, se fragmentaram, em decorrência de uma série de profundas mudanças que ocorreram na vida econômica, social e cultural. Pode-se mencionar alguns deslocamentos, resultantes dessas mudanças: da lógica da rigidez para a lógica da flexibilidade; da segregação para a inclusão; da igualdade para a equidade; do todo social para comunidades autogovernáveis. Para uma análise mais detalhada desses deslocamentos e suas implicações econômicas, sociais, políticas e culturais, consultar os trabalhos de Harvey (1996), Foucault (2010b; 2013), Miller; Rose (2012); Lopes (2009;2013;2015), Bauman (1998;2001) e Sennett, (2001).

Ou seja, a forma contemporânea do modo de vida cosmopolita implica um sujeito que possa constantemente se refazer, se reconstituir, se renovar, um sujeito capaz de mudar de forma, de se remodelar, quando as circunstâncias, também móveis e fluídas, assim exigirem; um sujeito “empoderado”, que seja capaz de usar adequadamente a razão para fazer escolhas e tomar decisões em nome do progresso social e da realização pessoal, fazendo a gestão de seu próprio risco e se responsabilizando pelo seu próprio destino. Em suma, um sujeito que deva “interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar significado na existência moldando sua vida através de atos de escolha” (ROSE, 2011, p.210)

No decreto que regulamenta o Programa, em seu parágrafo §2, como mencionado anteriormente, por exemplo, se prevê uma série de atividades que incidem, atualmente, sobre os espaços escolares, bem como, atrelados a essas atividades, um conjunto de habilidades, atitudes e saberes que é preciso aprender a desenvolver. Em primeiro lugar, pode-se notar que são habilidades, atitudes e saberes de um tipo bastante específico, cuja ênfase recai no estímulo e desenvolvimento de capacidades vinculadas ao modo de vida contemporâneo, como, por exemplo, educação econômica (fiscal e financeira), comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, economia criativa/solidária, etc, em suma, elementos que sinalizam, como já havia observado Lopes (2009), para a formação de um sujeito capaz de se manter em condição de inclusão/competitividade: “O Estado tem de lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado” (LOPES, 2009, p.165). Em segundo lugar, assume-se que tais atividades e saberes, provenientes de outros campos do conhecimento e espaços institucionais, como as artes e a cultura, a economia e as finanças, a saúde, o meio ambiente e as atividades esportivas, os saberes locais e comunitários, etc, tanto podem ser aplicadas e desenvolvidas nos espaços escolares, como em outros espaços, o que se afina, mais uma vez, ao meu ver, com a noção de cidade educadora, na medida em que pressupõe múltiplas oportunidades e espaços de aprendizagem, bem como com a ideia de alargamento/ampliação das funções escolares, ao permitir a incorporação e integração com programas e projetos originários de outras esferas. Em terceiro lugar, se prevê outras atividades, para além das que estão disponíveis, que podem ser eventualmente propostas, o que nos leva a pensar em um formato maleável, flexível, do Programa.

Tais observações nos levam a supor que os conhecimentos tradicionais escolares (disciplinares) não são mais suficientes para viver no mundo atual. É nesse ponto que é possível perceber a relação da educacionalização do social com o alargamento das funções escolares. Ao convocar incessantemente a educação como solução para uma variedade de problemas sociais, tal fenômeno também deposita sobre e na escola uma variedade de exigências que vão muito além do âmbito pedagógico. Nessa perspectiva, formar-se integralmente implica, antes de tudo, em estar aberto a múltiplas e variadas possibilidades de aprendizagem. Isso pode ser melhor visualizado, quando se compara os macros campos disponíveis em 2007, em 2014 e em 2016, quando o Programa (Novo) Mais Educação é instituído, em substituição ao PME. Com efeito, em 2007, havia: Saúde e Alimentação; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Arte e Cultura; Acompanhamento Pedagógico; Inclusão Digital (BRASIL, 2009c). Em 2014, temos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica (8 atividades); Cultura, Artes e Educação Patrimonial (21 atividades); Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável/Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Fiscal e Financeira); Esporte e Lazer (24 atividades); Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravo à Saúde (BRASIL, 2014). E em 2016, temos: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Esporte e Lazer. Como se percebe, há, inicialmente, um acréscimo nas atividades, para, em 2016, sofrer uma sensível redução. Uma das razões para a redução se encontra nos objetivos do PNME, que foram redefinidos, voltando-se para a melhoria na aprendizagem em língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental. Porém, como se lê no parágrafo único da portaria nº 1144 de 10 de outubro de 2016, as atividades complementares são consideradas fundamentais para que o objetivo seja alcançado:

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. (BRASIL, 2016, p.23, grifo meu)

Ademais, dentro da plataforma denominada PDDE⁶⁶-interativo, uma ferramenta para auxiliar no planejamento das ações do Programa junto as escolas, elaborado em conjunto com a comunidade, mediado pelo professor comunitário, há opções de escolha, em geral, entre 3 ou 4 das atividades elencadas nos macros campos citados acima. Após decisão, o diretor

⁶⁶ Programa Dinheiro Direto na Escola, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação.

acessa a plataforma e solicita as ações, preenchendo os dados no sistema. Por exemplo, dentro do macro campo Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável/ Economia solidária e Criativa/Educação Econômica (Fiscal e Financeira), deve ser priorizado processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade sócio ambiental e econômica, bem como para a compreensão da função social dos tributos e do controle social. Para atingir tal objetivo, certos temas e atividades podem ser trabalhados:

Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica-(Educação Financeira e Fiscal) – Atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade, protagonismo, a educação para o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais; desenvolvam a consciência sobre a importância social e econômica dos tributos, bem como a participação no controle social dos gastos públicos, por meio da atuação de professores, estudantes e da comunidade em geral. Temas que poderão ser trabalhados: esporte, mercado e valor econômico; cultura e novas tecnologias; criatividade e individualidade; solidariedade; ciências da natureza e consumo consciente; protagonismo e empreendedorismo social; cultura digital e arranjos produtivos locais; sistemas solidários de economia; funções do Estado e percepção da função dos tributos.

COM-VIDAS (organização de coletivos pró meio-ambiente) – Com esta atividade a escola poderá criar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, a COM-VIDA, visando intercâmbios entre escola e comunidade. Esta atividade visa combater as práticas relacionadas ao desperdício, à degradação e ao consumismo para a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Seu objetivo é fomentar o debate sobre a produção de alimentos, a segurança alimentar, o resgate de cultivos originais, a manutenção da biodiversidade local e a formação de farmácias vivas, em sua conexão com a qualidade de vida e a prática educativa. Um exemplo desta atividade é a implantação da horta como um espaço educador sustentável que estimule a incorporação, a percepção e a valorização da dimensão educativa a partir do meio ambiente. (BRASIL, 2014a, p.14)

Já o macro campo Esporte e Lazer, a referência recai em atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local e o fortalecimento da diversidade cultural. O objetivo é incorporar tais práticas ao modo de vida cotidiano. Pode-se listar algumas das atividades previstas dentro do macro campo, junto com os objetivos a que se propõem:

- Atletismo; Badminton; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Natação; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Vôlei de Praia; Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual – Apoio às práticas esportivas para o desenvolvimento integral dos estudantes pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos, proporcionando, assim, a promoção da saúde.

[...]

- Judô, Karatê, Luta Olímpica e Taekwondo – Estímulo à prática e vivência das manifestações corporais relacionadas às lutas e suas variações, como motivação ao desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes. Acesso aos processos históricos das lutas e suas relações às questões histórico-culturais, origens e evolução, assim como o valor contemporâneo destas manifestações para o homem. Incentivo ao uso e valorização dos preceitos morais, éticos e estéticos trabalhados pelas lutas.

[...]

- Yoga/Meditação – Atividades que estimulem o funcionamento do cérebro, a inteligência e a criatividade, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes. Desenvolvimento de exercícios respiratórios, controle da energia vital, cujo resultado traz efeito calmante, potencializando atividades cotidianas, pois tranquiliza o corpo e o fluxo do pensamento. (Brasil, 2015)

Observa-se, portanto, que um sujeito integral precisa ser desenvolvido a partir da oferta de uma diversidade de práticas e saberes, práticas e saberes esses que visam explorar todo o potencial produtivo dos estudantes, tornando-os mais aptos para viver em uma sociedade de seguridade. Trata-se de governar pela aprendizagem, mas com ênfase em conhecimentos que extrapolam os conhecimentos escolares tradicionais (disciplinares), e em atitudes e comportamentos que se afinam com o modo de viver contemporâneo, como já haviam notado Veiga-Neto (Op.Cit) e Aquino (Op.Cit). Investir na construção e desenvolvimento de determinados tipos de aprendizagens, é o que se requer atualmente.

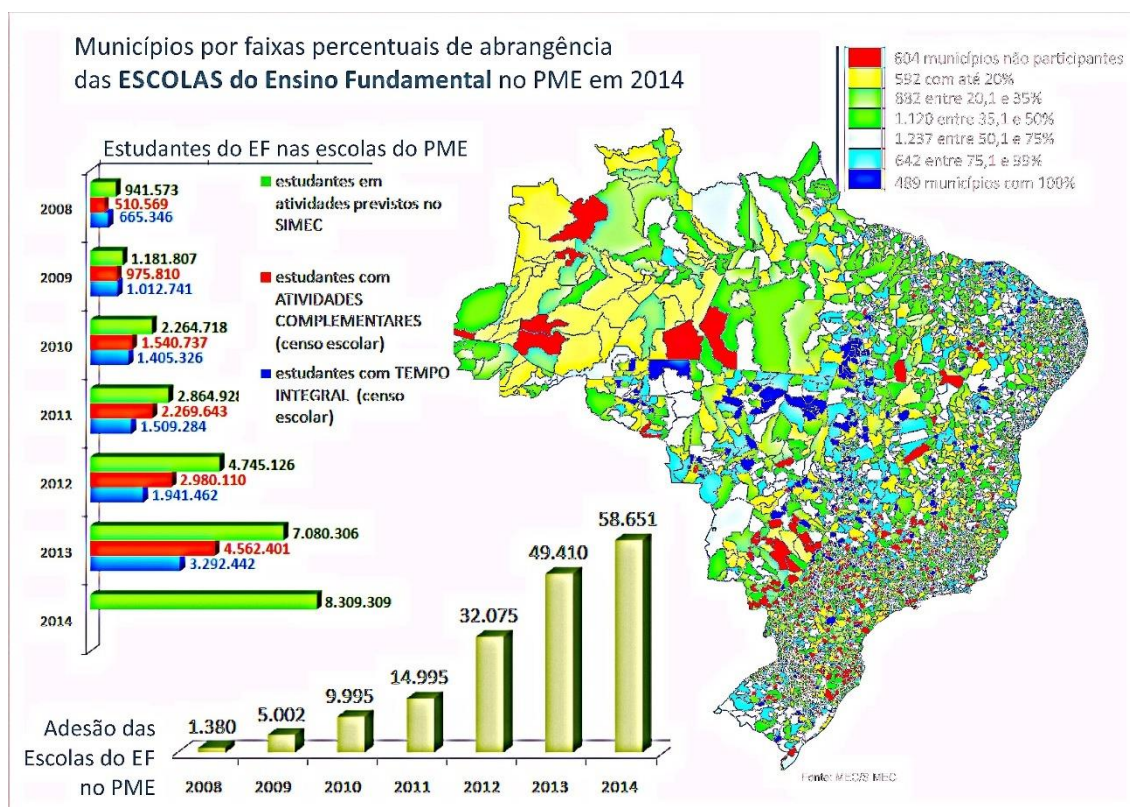
Por outro lado, é preciso deixar claro, como observaram Lockmann e Traversini (2017), que a tarefa da Pedagogia, desde seus primórdios, esteve sempre vinculada à prática de conduzir e orientar as condutas dos outros. O que parece ser a novidade, é que a ênfase no governo dos sujeitos se desloca: de um governo dos outros, por meio da disciplinarização dos corpos e dos saberes, para práticas de subjetivação e de governo de si. Isso não implica que a disciplina deixe de existir, mas que “a ênfase recai não tanto sobre um governo que age de uns sobre os outros, mas sobre um governo onde cada sujeito age sobre si mesmo a partir das aprendizagens que desenvolve” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p.829). Creio que é justamente nesse ponto que se pode pensar no efeito produzido pelo funcionamento do dispositivo da intersectorialidade no campo educacional na atualidade: como uma dobradiça que articula o governo dos outros ao governo de si.

Como mencionado, o Programa (PME) foi pensado e instituído durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva⁶⁷. Porém, na gestão de sua sucessora, a Presidente Dilma

⁶⁷ Numa busca rápida pela internet, é possível lembrar os principais programas sociais da gestão do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Alguns, como o PETI, por exemplo, foram criados em administrações anteriores, mas significativamente ampliados na gestão do Presidente Lula. São os seguintes: 1. Bolsa-Família, considerado o carro-chefe dos programas; 2. Programa de Erradicação do Trabalho infantil

Rousseff⁶⁸, ele foi, não apenas mantido, mas ampliado e reforçado. No mapa abaixo, é possível visualizar o aumento no número de adesões ao PME:

Mapa 1 - Mapa de adesão ao PME



Fonte: Ministério da Educação

(PETI -1996); 3. Luz para todos (2003); 4. Brasil alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos; 5. Programa Universidade Para Todos (PROUNI-2004); 6. Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI); 7. Programa Fome Zero (2003); 8. Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-2007); 9. Bolsa-Atleta (2005); 10. Programa Minha Casa, Minha Vida (2009). Os programas tinham como objetivo promover a inclusão social de forma sustentável, principalmente daqueles que viviam em situação de pobreza e de extrema pobreza - consideradas situações de risco social - que não tinham condições mínimas para conduzirem a própria vida por si mesmos. Para uma análise sobre a incidência de políticas de assistência social na educação escolarizada no Brasil contemporâneo, consultar o trabalho de Lockmann (2013).

⁶⁸ O mandato da presidente Dilma Rousseff se inicia em 1 de janeiro de 2011 e se encerra, com um impeachment, em 31 de agosto de 2016, assumindo, em seu lugar, o vice-presidente Michel Temer. É importante lembrar também acerca do lema da Presidente Dilma Rousseff, proferido em seu discurso de posse, no dia 1 de janeiro de 2015, que, na ocasião, se intitulava: “Brasil, Pátria Educadora”, sinalizando para a educação como força agregadora da nação, como uma verdade que deve perpassar todas as ações de sua gestão, atravessando todos os setores, conferindo, ao mesmo tempo, à educação, um tom missionário, salvacionista, com relação as nossas mazelas sociais (LOCKMANN; MACHADO, 2018). Esse fenômeno tem sido chamado por alguns pesquisadores de educacionalização do social (NOGUERA-RAMIREZ, 2011), e remete a ideia de uma obsessão pela educação, indicando que os problemas sociais podem - e devem - ser solucionados pela via da educação. Desse modo, “problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, tornam-se, em nossa sociedade, problemas educativos ou educacionais” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p.830)

Por outro lado, na portaria nº798, de 19 de junho de 2012, assinado pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, lê-se o seguinte:

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local; resolve:

Art. 1º Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, *alterando* o ambiente escolar e *ampliando* a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§ 2º As escolas participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira também participarão do Programa Mais Educação.

Art. 2º As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

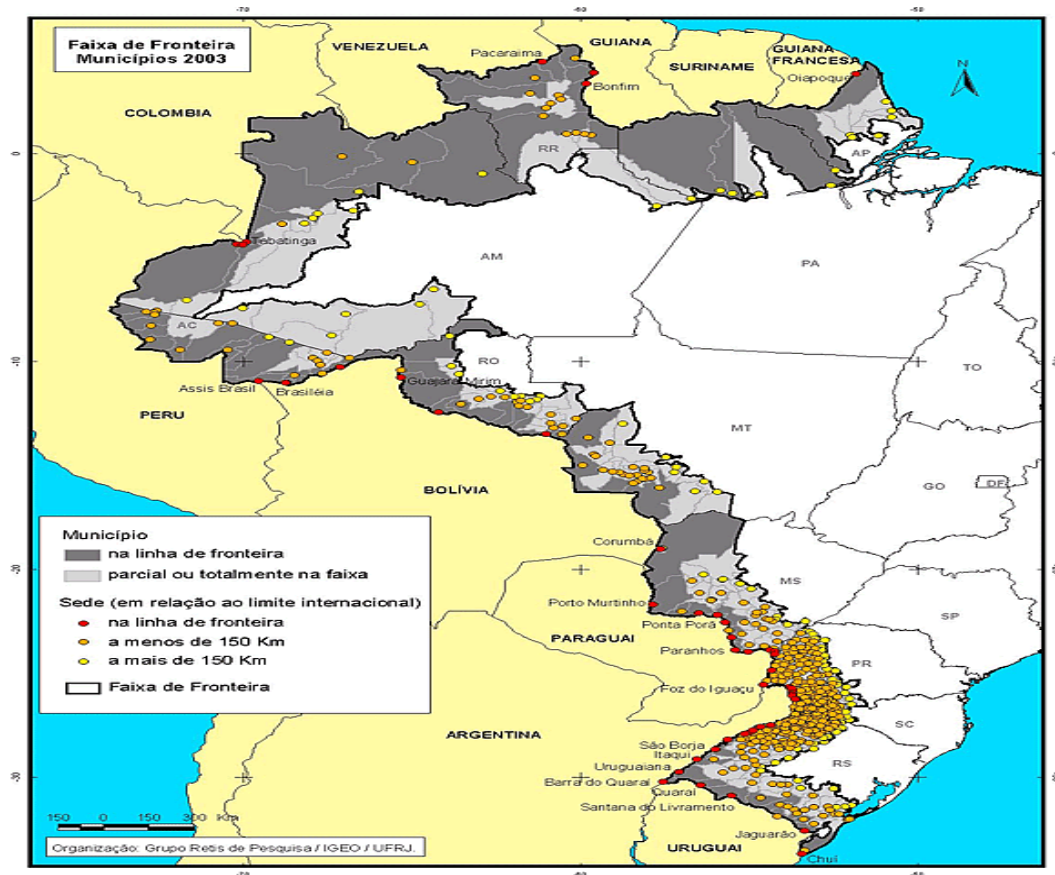
I -Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas;

II -Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda;

III -Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (Brasil, 2012)

No Mapa abaixo, é possível visualizar as Escolas Interculturais de Fronteira:

Mapa 2 - Mapa das Escolas Interculturais de Fronteira (EIF)



Fonte: Ministério da Educação

Nas Escolas Interculturais de Fronteira se prevê a articulação com uma série de outros programas e projetos⁶⁹:

- Projeto político-pedagógico das escolas
- Programa Mais Educação;
- Ensino Médio Inovador;
- Ações pedagógicas para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental;
- Programa Nacional do Livro Didático
- Programa Nacional Biblioteca da Escola
- Programa Saúde na Escola
- Programa Mais Cultura
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)
- Programa Novos Talentos (CAPES)
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- Programas, Ações dos Estados e Municípios
- Programas e Ações das Universidades
- Ações e políticas dos países parceiros

⁶⁹ Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira> >

As Escolas Interculturais de Fronteira não foram as únicas a serem criadas. No Manual Operacional de Educação Integral, documento orientador, cuja última versão foi publicada em 2014, o Programa se expande para o campo e institui as chamadas Escolas de Campo:

Considerando a expansão do Programa Mais Educação nos diversos territórios brasileiros, vimos a necessidade de definição de estratégias que contribuam para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros. Uma educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano. Sendo assim, as atividades do Programa Mais Educação dentro desta proposta, não poderão descaracterizar a realidade do campo, e as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas, devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana. (BRASIL, 2014a, p.21)

Para as Escolas de Campo, são projetados também alguns macros campos e um conjunto de atividades: a) Acompanhamento Pedagógico; b) Agroecologia; c) Iniciação Científica; d) Educação em Direitos Humanos; e) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; f) Esporte e Lazer; g) Memória e História das Comunidades Tradicionais. O que chama a atenção são seus aspectos específicos. No macro campo “Acompanhamento Pedagógico”, por exemplo, que é uma atividade obrigatória, e possui como objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, se prevê uma única atividade denominada de “Campos do Conhecimento” que, por sua vez, segundo o documento, deve contemplar todos as áreas do conhecimento. Peguemos dois exemplos:

Ciências e Saúde – Estudo dos aspectos biológicos e socioculturais do ser humano e de todas as formas de vida; fomento das ciências como ferramentas de recreação da vida e da sustentabilidade da Terra; problematização das ciências da natureza e das ciências ambientais; compromisso do ser humano na sustentabilidade do planeta. Criação de estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos a partir do estudo de problemas de saúde regionais: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, etc. Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos no currículo escolar por meio de alimentação saudável dentro e fora da escola; saúde bucal; práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da Cultura de Paz e prevenção das violências e acidentes.

[...]

Etnolinguagem – Levantamento, pesquisa e análise de linguagem (figuras de linguagem regional, dialetos, formas comunicativas em comunidades tradicionais), textos folclóricos e dados etnológicos, verificados em comunidades tradicionais (comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, etc), a fim de garantir os processos de preservação e valorização das diferentes formas comunicativas territoriais. (BRASIL, 2014a, p.22)

Já no macro campo “Agroecologia”, se prevê cinco atividades: a) Canteiros Sustentáveis; b) COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida; c) Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário); d) Cuidado com Animais; e) Uso Eficiente de Água e Energia. Seu objetivo é desenvolver “ações de educação ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida”. Ela envolve “processos educativos baseados na agricultura familiar, no resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade, princípios fundamentais para apoiar a escola na transição para a sustentabilidade”. (BRASIL, 2014, p.22). Uma escola voltada para a constituição de sujeitos ao mesmo tempo sustentáveis e prudentes, na medida em que buscam estimular nos sujeitos a busca de soluções mais sustentáveis para a vida no Planeta, minimizando os riscos para todos e cada um. Guimarães (2010) e Guimarães e Sampaio (2012), tem chamado a atenção para a proliferação de um dispositivo bastante singular, que vem capturando os sujeitos em todo o mundo: o dispositivo da sustentabilidade. Conforme os autores, o dispositivo da sustentabilidade vem atuando na formação de sujeitos “verdes”:

Isso significa dizer que ver a sustentabilidade como um dispositivo demanda a produção de um tipo de sujeito disposto a mudar seus hábitos de vida, além de ser sensível aos apelos ligados à promoção da sustentabilidade, pois ser “verde”, hoje, é estar *ligado* ao seu tempo. Entretanto, mais do que a produção de uma subjetividade “verde”, o que está também em jogo é a conexão indelével, arrebatadora, desse humano às prerrogativas de um mercado que está se revitalizando, se renovando, se expandindo lucrativamente, como “verde”. (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012, p.402, grifo dos autores)

Como dizem os autores, esse novo ethos, que demanda a participação e envolvimento de cada um em ações sustentáveis que possam melhorar ou salvar o planeta de uma possível catástrofe, está atrelado ao nascimento de um novo mercado consumidor e de um novo perfil deste. Tal agenciamento é potencializado sobretudo quando associado ao dispositivo pedagógico da mídia, na medida em que participa ativamente na constituição de sujeitos ditos “verdes”. Isso nos leva a pensar novamente na afirmação de Agamben (2014) sobre a proliferação de dispositivos na contemporaneidade. Dois ou mais dispositivos podem se associar, potencializando seus efeitos sobre os sujeitos. Como observaram os autores, tal

dispositivo - em articulação com outros dispositivos - está fortemente implicado nos modos contemporâneos de compreender o mundo e a nós mesmos:

[...] os dispositivos que coexistem em determinado período histórico conformam e modulam as formas de pensar, perceber e sentir o mundo em dado momento. A subjetividade contemporânea é, assim, engendrada pelos dispositivos que atuam na promoção de visibilidades e enunciações que definem como nos constituímos, como nos vemos e nos narramos. (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012, p.401)

Desse modo, creio que o dispositivo da intersectorialidade se alimenta, se reforça e se atualiza, em estreita associação com ambos dispositivos através das suas linhas de subjetivação atuando na produção de sujeitos preventivos, preocupados com a sobrevivência do planeta e, portanto, engajados na fabricação deste “mundo mais verde” por meio de ações cotidianas – especialmente quando consideradas aquelas ligadas ao consumo. Bauman (2005) já observava que em uma sociedade de consumidores, os consumidores falhos - pessoas carentes de recursos – são os seus “passivos mais irritantes e custosos” (BAUMAN, 2005, p.53).

Na resolução de 4 de abril de 2016, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que regulamenta a destinação de recursos para a escolas que aderem ao Programa, observa-se o reforço de princípios que orientam a política de educação integral na atualidade:

[...]CONSIDERANDO a necessidade de estimular a ampliação da jornada e dos espaços escolares com articulação entre as disciplinas curriculares e diferentes campos do conhecimento, visando à formação integral do estudante; CONSIDERANDO a necessidade de otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para a melhoria da aprendizagem combinada com atividades recreativas, esportivas e culturais; CONSIDERANDO a necessidade de estimular a intersectorialidade das políticas educacionais e sociais e fortalecer a integração entre a escola e a comunidade. CONSIDERANDO a valorização da identidade da escola do campo e o respeito à diversidade em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, de gênero e de raça e etnia; CONSIDERANDO que o art. 34 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola; CONSIDERANDO que o § 2º do art. 26 da LDB prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes[...] (BRASIL, 2016)

A partir dos excertos, pode-se arriscar algumas observações. A primeira é que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem em múltiplas instâncias, em múltiplos espaços de aprendizagem, e não apenas no interior das instituições tradicionais de

ensino, o que se afina com a ideia de uma cidade/sociedade educadora ou sociedade de aprendizagem, onde todos devem estar continuamente dispostos a aprender, onde todos devem aproveitar as oportunidades para aprender, que são múltiplas e variadas. A segunda aponta para a integração entre duas estratégias: de um lado, ampliação do tempo de permanência nas escolas e, de outro, o alargamento das funções escolares, permitindo a inclusão, nas escolas, de conhecimentos e práticas originários de outros domínios, até então estranhos aos conhecimentos curriculares tradicionais. É por meio de práticas intersetoriais que o dispositivo da intersectorialidade se sustenta e se fortalece. Em outras palavras, para continuar operando produtivamente sobre as condutas dos sujeitos, o dispositivo intersectorial necessita que o campo educacional se deixe penetrar por práticas originárias de outras esferas. Como já havia observado Foucault, é em sua capacidade de integrar elementos heterogêneos que o dispositivo encontra sua força e potência operativa. Em terceiro lugar, como destacou Lopes (2015), “implicada na necessidade de governar menos para governar mais, está a necessária circulação e participação de todos os sujeitos dentro de um gradiente de participações (ou de inclusões) em distintas instâncias da vida social” (LOPES, 2015, p.292). Quer dizer: se, sob a racionalidade político-econômica neoliberal, a inclusão social de todos se torna um imperativo do Estado e parte de sua própria estratégia para governar a todos e a cada um, então a promoção, reconhecimento e valorização de outras condições de vida, de participação, de aprendizagem e de trabalho é de fundamental importância para manter o modo de vida neoliberal ativo. Investe-se nas diferenças e particularidades, pois estas se tornam meios, instrumentos, para melhor governar, para melhor regular e conduzir sujeitos que vivem sob condições diferenciadas. É preciso fornecer os instrumentos técnicos e os conhecimentos e habilidades adequados para àqueles que vivem tanto nas regiões rurais como nas regiões de fronteira, de modo que possam se manter incluídos em certas redes de produção e consumo. Como já havia mencionado Lopes (2009), para que ninguém perca tudo ou fique de fora do jogo instituído pela racionalidade atual, é preciso satisfazer três condições: a) ser educado, isto é, ser permanentemente estimulado a entrar para o jogo; b) desenvolver condições para permanecer no jogo (permanecer incluído) e c) desejar permanecer no jogo. Como já afirmamos, para se viver em uma sociedade de seguridade, é preciso estar sempre em atividade, é preciso uma disposição permanente para aprender, pois o próprio ato de aprender se tornou “uma atividade sem fim” (BALL, 2013, p.145). Porém, não basta apenas termos competidores qualificados e consumidores ativos, “mas é preciso que eles sejam saudáveis ou, pelo menos, se distribuam ao longo de escalas de normalização bem conhecidas, controladas e manejáveis” (VEIGA-NETO, 2013a, p12). É para a articulação entre as políticas de inclusão e

a biopolítica que o autor procura chamar a atenção. Essa me parece ser a lógica que informa não apenas sobre a existência do PME, mas também sobre sua expansão para todo o território nacional, operando por meio do dispositivo sobre as Escolas Interculturais de Fronteira e as Escolas de Campo.

Nessa perspectiva, se a força e potência operatória de um dispositivo se encontra em sua capacidade de integrar elementos heterogêneos, creio que sua atuação é fortalecida à medida em se expande por todo território nacional, integrando novos elementos, ao mesmo tempo em que se atualiza. Deleuze (1990) observa que pertencemos a certos dispositivos e neles agimos, e faz uma importante observação acerca da atualidade de um dispositivo:

A novidade de um dispositivo em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir, em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual. A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando. Sendo que a história e o arquivo são o que nos separa ainda de nós próprios, e o atual é esse outro com o qual já coincidimos. (DELEUZE, 1990, p.159)

Com efeito, creio que o dispositivo da intersetorialidade se atualiza e se fortalece não apenas na expansão para outros espaços que ainda não tinham sido ocupados, mas também ao se entrecruzar com outros dispositivos, como o da sustentabilidade e o dispositivo pedagógico da mídia (FISCHER, 2012), por exemplo. Desse modo, se considerarmos que uma das funções mais importantes de um dispositivo é produzir subjetividades, como já afirmamos, penso que o dispositivo da intersetorialidade, ao operar sobre os espaços escolares (Urbano, no Campo e entre Fronteiras) e sobre os sujeitos que ocupam esses espaços, sobretudo sobre a população estudantil, institui certas modalidades e práticas de objetivação e de subjetivação – processos imanentes ao dispositivo -, inventando meios de assujeitar os estudantes a uma verdade produzida pelo discurso atual acerca da educação integral, uma verdade que alimenta, e é ao mesmo tempo alimentada, pelo dispositivo, que, como uma máquina que faz dizer (enunciabilidade) e faz ver (visibilidade), determina os tipos de saberes, atitudes e habilidades que é preciso aprender a desenvolver, para se viver com mais segurança e bem-estar na sociedade atual - uma sociedade de seguridade. Em outras palavras, o dispositivo instaura nos sujeitos-estudantes a necessidade e o desejo de buscar uma formação mais ampla e completa, uma formação “integral” que deva passar por certos saberes e tipos de aprendizagens que não se faziam presentes em outras épocas, mas que são úteis à época em que vivemos, procurando

forjar uma subjetividade que chamamos de prudente ou preventiva. Sob a racionalidade político-econômica neoliberal, em que a regra máxima é a regra da não-exclusão, portanto, é preciso desenvolver, estimular, nos sujeitos-estudantes, uma vontade, uma disposição permanente em busca de auto aperfeiçoamento, uma potência interna que o mobilize a querer aprender sempre mais, para crescer, para ser diferente, para mudar de vida, para melhorar sua saúde, para ser sustentável, etc.: “É preciso que o sujeito não esmoreça, é preciso que ele se mantenha ativo, que não desista diante das dificuldades e dos obstáculos encontrados; é preciso que ele acredite nas suas capacidades para que encontre motivos para investir em si” (MENEZES, 2015, p. 551). Quer dizer: investir em si buscando aprimorar seu capital humano, com o objetivo de se incluir - e de se manter incluído – de forma ativa e produtiva, no jogo econômico da competição e do consumo. Em suma, o dispositivo institui e organiza os sentidos que podem ser atribuídos ao sujeito de uma formação integral. Como observou Marcello (2003, p.104), a perspicácia de um dispositivo está em “aumentar e em organizar as forças sobre o ‘outro’, a partir das estratégias de conhecimento sobre ele”.

4.1 EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL

Em seções anteriores afirmei que o Programa (Novo) Mais Educação se configurava como um conjunto de ações biopolíticas a serviço da segurança da população, isto é, como uma estratégia de intervenção em um segmento populacional estudantil considerado de risco⁷⁰ - com o objetivo de conduzir suas condutas e melhor gerenciar e prevenir situações de risco, por meio, sobretudo, do desenvolvimento de suas potencialidades, priorizando aprendizagens provenientes de variados campos do conhecimento, com o objetivo de torna-los, ao mesmo tempo, mais produtivos e mais seguros. Nesse contexto, o dispositivo intersetorial encontraria as condições adequadas para operar:

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do

⁷⁰ Como esclarecem Caliman e Tavares (2013), risco pode ser entendido como uma forma de pensar e de agir que envolve certas operações de cálculo sobre um futuro provável que, por sua vez, inspira ações no presente com o objetivo de controlar esse futuro potencial. Hillesheim e Cruz (2008) lembram que, à noção de risco, foi incorporada a ideia de incerteza, que se compõe de resultados que podem ser tanto favoráveis como desfavoráveis. A partir disto, o conceito emerge em oposição à concepção de fatalidade e destino, a partir de uma perspectiva de domesticação do futuro.

desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009, p.25)

Como menciona o excerto acima selecionado, a articulação entre educação e assistência social, por meio das condicionalidades, induzem a permanência do aluno na escola, reforçando sua vinculação a um dos principais lugares onde acontecem as ações de capacitação e proteção. Com efeito, iremos abordar nessa seção as articulações entre educação e assistência social, por meio da atuação conjunta entre o PNME e o Programa Bolsa-Família (PBF).

Com efeito, como lembram Caliman e Tavares (2013), as políticas de assistência social que compõem grande parte da assistência à criança e ao adolescente no Brasil, até 1988, eram concebidas, inclusive perante a lei, como ações isoladas de doação e de caridade. No entanto, com a nova Constituição Federal, passaram a vigorar como política pública, e, como tal, a figurar no campo dos direitos, da universalização dos acessos e da responsabilização estatal. A Lei de Organização da Assistência Social (Lei Federal nº 8.742/93 – LOAS) regulamenta os artigos 203 e 204 da Constituição federal de 1988, inserindo a assistência social na política de seguridade social não contributiva. Em setembro de 2004, o Conselho Nacional de Assistência Social aprovou, por meio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e em 2005, por meio da Resolução CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005, é aprovada e publicada a primeira Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social, revogada, no entanto, em 2012, e substituída pela aprovação e publicação, por meio da Resolução CNAS nº 33 de 12 de dezembro de 2012, de nova Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social. Porém, já em 2004, o PNAS já definia qual seria seu público-alvo: cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e risco social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social, tais como discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras.

O Programa Bolsa Família (PBF) é apontado como o carro-chefe das políticas sociais. É por essa razão que me concentrarei nele, pois desempenha importante papel unificador de outras políticas sociais, articulando-se, por exemplo, com a saúde e a educação, por meio das condicionalidades (BRASIL, 2017). O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades (contrapartidas) para famílias extremamente pobres (com renda mensal de até R\$ 85 por pessoa da família) ou pobres (com

renda mensal de R\$ 85, 01 a R\$ 170 por pessoa da família) superarem a pobreza, ou seja, famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Objetivo semelhante se encontra no PNME. Desse modo, é possível afirmar que políticas de assistência social e saúde possuem como objetivo maior a promoção da vida⁷¹ de todos e de cada um e, por isso mesmo, quando associadas com o campo educacional, se colocam no âmbito de ações da biopolítica. Investe-se nos sujeitos com o objetivo de torná-los mais saudáveis, produtivos e seguros. E a articulação entre os programas visa, me parece, reforçar esse princípio.

Ao falarmos em biopolítica, no entanto, é preciso esclarecer e pontuar alguns aspectos. Autores contemporâneos, como, por exemplo, Paul Rabinow e Nikolas Rose (2006), apontam para a formação de uma racionalidade biopolítica modificada, “na qual o conhecimento, o poder e a subjetividade estão entrando em novas configurações, algumas visíveis, outros potenciais” (p.50). Os autores lembram que as investigações empreendidas por Foucault eram históricas e que ele estudou a emergência das formas de poder no século XVIII, suas modificações no século XIX e, em alguma medida, mas de forma limitada, examinou algumas de suas formas no século XX, e afirmam que as racionalidades, estratégias e tecnologias do biopoder mudaram ao longo do século XX. Uma mudança básica se refere à novas estratégias e tecnologias que procuram unir o nível micro ao nível macro, alargando seu escopo de atuação. Quer dizer: as ênfases e relações sobre os modos de pensar e agir ao nível dos grupos populacionais e coletividades, variavelmente definidos, permanece, mas a ele é acrescido as estratégias, tecnologias e dispositivos de individualização, que, agora, fazem parte do modo de operação da biopolítica contemporânea. Como tentativa de clarificação conceitual, e com base no trabalho prévio de ambos os autores, o conceito de biopoder deve incluir, no mínimo, na visão dos pesquisadores, os seguintes elementos:

- Um ou mais discursos de verdade sobre o caráter ‘vital’ dos seres humanos, e um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade. Estes discursos de verdade não podem ser ‘biológicos’ no sentido contemporâneo da disciplina; por exemplo, eles podem hibridizar os estilos biológico e demográfico ou mesmo sociológico de pensamento, como nas relações contemporâneas de genômica e risco, unificadas na nova linguagem de suscetibilidade;

⁷¹ Como esclarecem Veiga-Neto e Lopes (2007, p.955), “falar em promover a vida significa referir o *bios* em suas duas dimensões: tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir a extinção da própria espécie”. E constatam que ambas as preocupações funcionaram como condições de possibilidade para a virada biopolítica rumo à modernidade: o deslocamento de um direito típico de um regime de soberania, centrado na máxima de “deixar viver e de fazer morrer”, para um direito moderno, centrado na máxima de “fazer viver e de deixar morrer”.

- Estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte, inicialmente endereçadas a populações que poderiam ou não ser territorializadas em termos de nação, sociedade ou comunidades pré-dadas, mas que também poderiam ser especificadas em termos de coletividades biossociais emergentes, algumas vezes especificadas em termos de categorias de raça, etnicidade, gênero ou religião, como nas formas recentemente surgidas de cidadania genética ou biológica;
- Modos de subjetivação, através dos quais os indivíduos são levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a discursos de verdade, por meio de práticas do self, em nome de sua própria vida ou saúde, de sua família ou de alguma outra coletividade, ou inclusive em nome da vida ou saúde da população como um todo [...](RABINOW; ROSE, 2006, p.29)

O que gostaria de chamar a atenção é que, se escolhi trabalhar com o conceito de governamentalidade, ao invés de biopoder ou biopolítica, não foi por livre escolha, mas pela mesma razão que o próprio Foucault já apontava em suas investigações. Seu projeto de realizar uma genealogia do biopoder, anunciado no curso *Em defesa da sociedade*, em 1976, foi parcialmente abandonado em favor de uma história da governamentalidade, que passa a desenvolver a partir do curso *Segurança, Território, População*, em 1978. Desse modo, ações biopolíticas se dão no interior de uma dada racionalidade política. São ações de intervenção sobre a população, ou segmento dela, considerada de risco, e sobre os próprios indivíduos que compõem tal segmento, com o objetivo de conduzir suas condutas, isto é, dirigir, regular e controlar seus modos de viver, de agir e de se comportar.

Vimos com Foucault, no curso *Nascimento da Biopolítica (1979)*, que, o que estava em jogo na versão alemã do neoliberalismo, era uma política de sociedade, ou seja, uma política fortemente ativa e intervencionista sobre o social, mas que, ao fim e ao cabo, agia em benefício dos processos econômicos, na medida em que buscava criar as condições para que um maior e mais variado número possível de pessoas e grupos humanos adquirisse capacidade para permanecer incluído em redes de mercado. Tratava-se de um governo, portanto, que tomava a sociedade não como uma entidade homogênea, mas como uma entidade fragmentária, composta de uma série de agrupamentos humanos que se diferenciavam entre si por certos aspectos, características, valores ou hábitos, e partia dessas diferenciações para definir estratégias de intervenção sobre esses grupos. Não se pode esquecer que, sob a racionalidade neoliberal, é a concorrência que se torna o mecanismo regulador geral da sociedade, e que esta opera a partir das desigualdades, produzida por um jogo permanente e sutil de diferenciações. Veiga-Neto (2000) observa que, frente a tal contexto, o próprio conceito tradicional de todo social fica prejudicado, pois, à medida em que os referenciais aos

quais cada um se liga se tornam tão variados, permitindo que se estabeleça continuamente sempre novas e novas identificações, alianças e cumplicidades, a noção de “todo social” acaba por perder força, favorecendo a multiplicação de uma variedade de “domínios micro morais ou ‘comunidades’ - famílias, locais de trabalho, escolas, sociedades recreativas, vizinhanças” (VEIGA-NETO, 2000, p.201).

Desse modo, do neoliberalismo alemão, temos um governo de sociedade, um governo que opera pela fragmentação da sociedade em diferentes grupos e intervém sobre eles para regular, modelar, dirigir e controlar suas condutas. Creio que o PNME e o PBF, quando associados, atuam na mesma direção, reforçando o controle ao mesmo tempo sobre a vida das famílias beneficiárias e sobre os indivíduos (estudantes), regulando suas formas de agir e de se comportar na sociedade. Assim, o segundo, atuando por meio das condicionalidades, induz os estudantes a permanecerem na escola, enquanto o primeiro, por outro lado, por meio da atuação e funcionamento do dispositivo intersetorial, permite que uma série de ações, ao mesmo tempo de capacitação (preventivas) e de proteção e, portanto, de ações que visam o melhor gerenciamento do risco social, possam ser continuamente desenvolvidas na escola e por meio dela, ocupando o tempo dos estudantes com atividades e/ou aprendizagens mais salutares, mais produtivas, mais úteis:

A situação de vulnerabilidade social de um indivíduo ou de uma família está relacionada à sua exposição aos riscos e a sua capacidade de enfrentá-los. Essa situação pode ser momentânea, como no caso de famílias vitimadas por enchentes. Ou podem ser situações mais duradoras, a exemplo de famílias que vivem em localidades com alto grau de violência. Para que as ações complementares se efetivem, a articulação e integração de diversos setores é fundamental, por isso a intersetorialidade é parte estruturante do Bolsa Família e inerente aos seus objetivos. No âmbito da parceria entre o PME e o PBF, os esforços ocorrem no sentido de promover o atendimento educacional em tempo integral aos estudantes oriundos das famílias beneficiárias do PBF de forma mais imediata, dada a situação de vulnerabilidade em que se encontram. (BRASIL, 2013a, p.8)

As condicionalidades exigidas pelo PBF são as seguintes:

Art. 2º São condicionalidades do PBF, de acordo com o art. 3º da Lei nº 10.836, de 2004, art. 28 do Decreto nº 5.209, de 2004, arts. 13 e 14 da Portaria MDS nº 666, de 2005:

I -na área de educação: a) para as crianças ou adolescentes de 6 (seis) a 15 (quinze) anos de idade, a matrícula e a frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária escolar mensal; e b) para os adolescentes de 16 (dezesesseis) e 17 (dezesete) anos de idade, cujas famílias recebam o Benefício Variável Vinculado ao Adolescente -BVJ, a matrícula e a

frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária escolar mensal;

II - na área de saúde:

a) para as gestantes e nutrizes, o comparecimento às consultas de pré-natal e a assistência ao puerpério, visando à promoção do aleitamento materno e dos cuidados gerais com a alimentação e saúde da criança; e

b) para as crianças menores de 7 (sete) anos, o cumprimento do calendário de vacinação e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil;

III -na área de assistência social, para as crianças e adolescentes de até 15 (quinze) anos, em risco ou retiradas do trabalho infantil, a frequência mínima de 85% (oitenta e cinco por cento) da carga horária relativa aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos -SCFV. (BRASIL, 2012, p.2)

Um outro ponto que gostaria de chamar a atenção, embora não seja meu foco nessa tese, é para os objetivos declarados do sistema de proteção social. Segundo os documentos e dispositivos legais, o objetivo do sistema de proteção social é prevenir situações de risco, “por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2004, p.33). O ponto que nos interessa é a vinculação da proteção social ao desenvolvimento de potencialidades. Tanto o documento que apresenta a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), quanto a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), são taxativos em afirmar que as políticas de assistência não são políticas assistencialistas. Nos documentos, se percebe que o estímulo ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades de todos e a promoção de uma maior autonomia e independência pessoal, são ditos recorrentes. Isso fica mais claro a partir dos excertos em destaque a seguir:

Uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades, *mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas*. Assim, uma análise de situação *não pode ser só das ausências, mas também das presenças* até mesmo como desejos em superar a situação atual (BRASIL, 2004, p.15)

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e *o de desenvolver capacidades para maior autonomia*. Neste sentido ela é aliada *ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou assistencialista, ou ainda, tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais*. O desenvolvimento depende também de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e recursos, isto implica incremento das capacidades de famílias e indivíduos. (BRASIL, 2004, p.15-16, grifo meu)

A proteção social de assistência social através de suas ações produz aquisições materiais, sociais, socioeducativas ao cidadão e cidadã e suas famílias para: suprir suas necessidades de reprodução social de vida individual e familiar; *desenvolver suas capacidades e talentos para a*

convivência social, protagonismo e autonomia (BRASIL, 2005, p.16, grifo meu)

A segurança de desenvolvimento de autonomia exige ações profissionais e sociais para: a) *o desenvolvimento de capacidades e habilidades para o exercício do protagonismo, da cidadania*; b) a conquista de melhores graus de liberdade, Respeito à dignidade humana, *protagonismo* e certeza de proteção social para o cidadão, a família e a sociedade; c) *conquista de maior grau de independência pessoal* e qualidade nos laços sociais para os cidadãos e cidadãs sob contingências e vicissitudes. (BRASIL, 2005, p.18, grifo meu)

O paradigma da universalização dos direitos à proteção social *supõe a ruptura com ideias tutelares e de subalternidade que (sub) identificam os cidadãos como carentes, necessitados, pobres, mendigos*, discriminando-os e apartando-os do reconhecimento como sujeitos de direito. (BRASIL, 2005, p. 19, grifo meu)

O SUAS realiza *a garantia de proteção social ativa*, isto é, não submete o usuário ao princípio de tutela, mas à *conquista de condições de autonomia, resiliência e sustentabilidade, protagonismo, acesso a oportunidades, capacitações*, serviços, condições de convívio e socialização, de acordo com sua capacidade, dignidade e projeto pessoal e social (BRASIL, 2005, p.19, grifo meu)

Desse modo, não se trata apenas de ajuda humanitária. Trata-se de prover condições para que cada um possa ser capaz de prover as suas próprias condições de existência, se responsabilizando por suas decisões e escolhas. Miller e Rose (2012), em uma série de ensaios, já apontavam para a profunda mutação nos modos de pensar e agir que costumavam reger o vocabulário político “social”, nos regimes liberais avançados. Governar a partir de um ponto de vista social, observam, pressupunha uma única matriz de solidariedade, uma relação entre uma sociedade organicamente interconectada e todos os indivíduos nela contidos, ambos atados a uma forma político-ética que tinha na noção de cidadania social, seu pilar fundamental. O social era uma ordem do ser coletivo e de responsabilidades e obrigações coletivas. E mesmo que as políticas e os programas voltados para o social concedessem aos indivíduos responsabilidade pessoal por sua conduta, essa responsabilidade pessoal estava sempre atravessada por determinações externas: as vantagens e desvantagens conferidas pelo pano de fundo da família, da classe social, da história de vida, etc, situadas dentro de uma malha muito mais ampla de forças econômicas e sociais, tais como as oscilações no mercado de trabalho, nos preços, na economia internacional, etc. No entanto, a partir de meados dos anos 80, houve um deslocamento decisivo na forma de racionalidade política centrada no social, abrindo espaço para o nascimento de uma nova ética do indivíduo, pautada pela liberdade de escolha, responsabilidade pessoal e autopromoção:

Os seres-humanos a serem governados – homens e mulheres, ricos e pobres – agora eram concebidos como indivíduos que deviam ser ativos em seu próprio governo. E as responsabilidades deles já não deviam ser compreendidas como uma relação de obrigação entre cidadão e sociedade possibilitada e regulada por meio do partido mediador do Estado: antes, devia ser uma relação de fidelidade e de responsabilidade por aqueles dos quais mais se cuidava e a quem o próprio destino estava ligado. Cada sujeito estava agora situado em uma variedade de redes heterogêneas e sobrepostas de preocupação e de investimento pessoais – para si mesmo, para a própria família, vizinhança, comunidade e ambiente de trabalho. O que é central para o etos das novas mentalidades e estratégias de governo – a que denominei de liberal-avançadas – é um novo relacionamento entre estratégias para o governo dos outros e técnicas para o governo do eu [...] (MILLER; ROSE, 2012, p.109)

A própria noção de autonomia, considerada pelas pedagogias críticas como um imperativo ético e condição de superação de uma consciência ingênua, em favor de uma consciência crítica⁷², foi atravessada por novos sentidos e se vinculou à noção de liberdade de escolha, passando a servir de parâmetro para a ação e legitimação do próprio poder político, instruindo a formulação e avaliação de políticas públicas em diversos domínios da existência. Trata-se do resultado da invenção de novos dispositivos e práticas de subjetivação, transformando o humano num sujeito dotado de aptidões de autorreflexão e capaz de fazer escolhas: “o sujeito político devia ser um indivíduo cuja cidadania era manifestada através do exercício livre da escolha pessoal entre uma variedade de opções, e os programas de governo deviam ser avaliados em termos da medida em que intensificavam essa escolha” (MILLER; ROSE, 2012, p.65). Nesse sentido, portanto, pode-se afirmar que noção de autonomia foi governamentalizada; passou a ser investida por novos sentidos e transformada em instrumento de governo, em um meio para se melhor governar os sujeitos. Como observou Nikolas Rose: “A autonomia do self não é a eterna antítese do poder político, mas um dos objetivos e instrumentos das mentalidades e estratégias modernas de condução da conduta” (ROSE, 2011, p.216). Nessa perspectiva, os apelos lançados, as estratégias e táticas adotadas, caminham na direção de constituir um sujeito que procure ativamente investir em si mesmo, em suas competências e habilidades, visando se aperfeiçoar - aperfeiçoar seu capital humano - em um

⁷² Talvez o maior representante dessa visão no Brasil tenha sido a do educador Paulo Freire. Para ele, a autonomia “vai se constituindo na experiência de várias, de inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. É por isso que a autonomia, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” É nesse sentido que uma “pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2003, p.107). A autonomia, enquanto princípio ético, portanto, se aprendia e se conquistava no exercício cotidiano de decisões e escolhas, respeitando-se a liberdade dos sujeitos. Em estudos pós-críticos em educação, no entanto, essa visão passa a sofrer uma inversão radical. O próprio Foucault contribuiu para tal inversão, ao rejeitar os postulados da alienação, da mistificação ideológica e da repressão, que combina os dois anteriores. Para maiores detalhes, ver Rajchman (1987). Para uma análise foucaultiana das pedagogias críticas no Brasil, consultar Garcia (2002).

movimento contínuo e sem fim. Como já havia notado Foucault, o sujeito autônomo passa a ser compreendido como um empresário de si mesmo, que faz “algumas despesas de investimento para obter um certo melhoramento” (FOUCAULT, 2010b, p.291). Como argumentou Saraiva (2013, p.168), sob a governamentalidade neoliberal, os indivíduos “são convocados a lidar com seus próprios riscos, o que requer novas habilidades”. E, as escolas “vêm sendo convocadas a participarem desses novos modos de lidar com o risco, funcionando como mecanismos que desenvolvem competências para tornar os alunos gestores dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade” (SARAIVA, 2013, p.169).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a aproximação entre educação e assistência social é uma estratégia de governo. Seu objetivo é governar com mais eficiência e eficácia um segmento considerado de risco, desenvolvendo ações conjuntas de caráter preventivo – inclusive com a participação das famílias e da comunidade - de modo a poder minimizar os riscos a que esses estudantes estariam permanentemente expostos. É preciso formar um sujeito ativo, ao mesmo tempo, saudável e protegido e plenamente capacitado para o jogo produtivo. Um sujeito que seja capaz de se prevenir contra os riscos e perigos sociais que porventura possam incidir sobre suas próprias vidas no futuro; um sujeito, portanto, ativo e produtivo, que seja plenamente capaz de governar e gerenciar sua própria existência. E o dispositivo da intersetorialidade cria as condições para que isso aconteça. Ao dizer e mostrar o que deve ser conhecido e aprendido pelos estudantes, quais atitudes e comportamentos que precisam adotar, o que devem fazer para se manterem no jogo produtivo, estabelece as condições fundamentais para se (sobre)viver em uma sociedade de seguridade. Tudo isso é possível porque o dispositivo atua sobre os sujeitos escolares em um contexto de ampliação das funções da escola. O dispositivo liga os sujeitos a uma verdade de que é preciso ter uma formação que integre diversos tipos de saberes e aprendizagens, priorizando àqueles considerados mais úteis e produtivos para se viver em uma sociedade de seguridade, caracterizada por uma incerteza permanente. A intersetorialidade, portanto, se estabelece como uma estratégia de gerenciamento do risco social num contexto caracterizado pela incerteza:

O primeiro princípio para levar a cabo um programa intersetorial, em tempos de incerteza, consiste na construção de recursos de poder e legitimidade, uma vez que será exigido algum grau de inovação do ponto de vista da gestão de cada agente institucional envolvido. A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum:

garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009a, p.25)

Tal empenho pode ser melhor visualizado quando se destaca a razão de criação do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos -SCFV. O SCFV é um serviço de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (Lei nº 12.435/2011), referenciado ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e articulado ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). Tem por objetivo “prevenir e proteger os usuários de riscos e violações de direitos, por meio do fortalecimento de seus vínculos familiares e comunitários”. (BRASIL, 2014b, p.2). O SCFV possui, portanto, caráter preventivo e protetivo, “pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades dos usuários” (BRASIL, 2017, p.52).

A articulação intersetorial como a que se propõe, além de proporcionar diferentes formas de aprendizagem, de construção do conhecimento e de formação cidadã, possibilita o fortalecimento de vínculos entre familiares e com a comunidade, e, em consequência, promove maior proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e suas famílias, reduzindo a ocorrência de vulnerabilidades e riscos sociais a que estão expostos. (BRASIL, 2014b, p.1)

A parceria interministerial não se encerra na inclusão dos estudantes beneficiários do PBF na educação integral. O PME visa desenvolver uma agenda articulada, a fim de fortalecer a intersetorialidade e o diálogo entre as áreas, sobretudo educação, cultura, esporte, meio ambiente, assistência social, ciência e tecnologia e juventude, em todo o país. É preciso centrar esforços em intervenções que visem amparar, apoiar, auxiliar e resguardar os sujeitos e suas famílias, incorporando intervenções conjuntas de caráter protetivo e preventivo, envidando esforços para a defesa e promoção de seus direitos. Nessa direção, verifica-se a possibilidade de articular o PME com o SCFV no âmbito municipal, haja vista a complementariedade das ações das duas áreas –Assistência Social e Educação. Ambos possuem princípios e objetivos convergentes, bem como formatos de execução que podem e devem ser conciliados, de forma a potencializar a atenção aos usuários e suas famílias e o trabalho em rede. (BRASIL, 2014b, p.8)

Como diz os excertos, são os sujeitos-estudantes em conjunto com suas famílias e com a comunidade a que pertencem, que se tornam os alvos de uma rede protetiva. Mas é por meio da escola que essa articulação se fortalece. O dispositivo intersetorial submete os sujeitos-estudantes a saberes e tipos de aprendizagens provenientes de outros setores, atuando sobre eles por meio da escola, em jornada ampliada, com participação das famílias e da comunidade. É um modo de gerenciar o risco social. Por meio da parceria entre assistência social e educação, a escola efetiva as duas funções que lhe cabe na atualidade: aprendizagem e proteção. Como diz o documento orientador:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009, p.17)

Beck (2011, p.40) observa que a verdadeira força social de argumento do risco reside “nas ameaças projetadas no futuro”. O passado deixa de ter força determinante sobre o presente. Desse modo, é preciso que nos tornemos ativos e produtivos hoje para “evitar e mitigar problemas do amanhã ou do depois do amanhã [...]” (BECK, 2011, p.40). É por isso que o campo educacional, e a escola em particular, se transformam em objetos privilegiados de governo.

Nessa perspectiva, no cenário contemporâneo, marcado por uma racionalidade de matiz neoliberal, modificam-se as estratégias, táticas e técnicas de intervenção: não mais apenas intervenções diretas sobre os indivíduos ou sobre o meio onde vive a população, mas atuações/intervenções “indiretas” sobre as subjetividades. Desse modo, nessa nova forma de ação biopolítica, as intervenções já não se destinam tanto ao “fazer viver” de modo direto, como, por exemplo, por meio de campanhas de vacinação, mas sim ensinando a população sobre suas responsabilidades individuais para manter-se viva e ativa - produtiva e saudável - um modo indireto, portanto, de “fazer viver”, de manter a população ativa no jogo econômico. O que está em jogo, como afirmou Saraiva, é uma mudança de ênfase nas técnicas de gerenciamento de risco: de um “atuarialismo social” para um “atuarialismo privado”, caracterizando a emergência do que Pat O’Malley chamou de “prudencialismo” (O’MALLEY apud SARAIVA, 2013). Ou seja: o deslocamento de uma rede de proteção coletiva contra a má-sorte, individual e coletiva, para a responsabilização individual para todo tipo de risco:

A biopolítica do prudencialismo concentra seus esforços não em ações de proteção da população, mas em *ações educacionais*, utilizando para isso, principalmente, a *mídia e as escolas*. O *sujeito prudente* que seria o resultado do prudencialismo é um sujeito de certo modo sujeitado e subjetivado pelo medo, cujas condutas são conduzidas com ênfase na busca de *segurança* para si, para sua família, para sua comunidade. (SARAIVA, 2013, p.171, grifo meu)

O sujeito preventivo ou prudente é efeito do dispositivo intersetorial. Os sujeitos-estudantes são convocados a investirem em si mesmos, desenvolvendo todas as suas possíveis potencialidades, de modo a poderem evitar, ou se livrar, no futuro, dos aspectos negativos que afetam a qualidade de vida da população, como doenças, desemprego, violência, etc. Como

observa Saraiva (2013), esses novos conhecimentos que invadem os espaços escolares, se integrando aos currículos, funcionam como uma estratégia para a reorientação de hábitos e estilos de vida. São práticas que subjetivam os sujeitos, induzindo-os a valorizarem certos tipos de aprendizagens, fazendo-os crer na sua importância e necessidade para viver em uma sociedade de seguridade.

4.2 EDUCAÇÃO E SAÚDE

Em um ensaio do final da década de 1990, ao discutir os efeitos da globalização, o sociólogo Zygmunt Bauman (1999) coloca em questão a excessiva preocupação contemporânea com a segurança. A partir das considerações de Bauman, é possível afirmar que vivemos um tempo em que se generaliza e se intensifica a preocupação com a segurança, individual e coletiva. Dessa preocupação, retira-se um efeito geral:

O efeito geral é a autopropulsão do medo. A preocupação com a segurança pessoal, inflada e sobrecarregada de sentidos para além de sua capacidade em função dos tributários de insegurança e incerteza psicológica, eleva-se ainda acima de todos os outros medos articulados, lançando sombra ainda mais acentuada sobre todas as outras razões de ansiedade. (BAUMAN, 1999, p.113)

Em um outro ensaio, publicado originalmente em 2004, Bauman retoma a questão ao falar do medo oficial e afirma que este advém da condição de vulnerabilidade e incerteza a que todos estão sujeitos e que os poderes mundanos não se cansam de nos lembrar: “A vulnerabilidade e a incerteza humanas são as principais razões de ser de todo poder político. E todo poder político deve cuidar da renovação regular de suas credenciais” (BAUMAN, 2005, p.67). A possibilidade de que estejamos sempre despreparados ou vulneráveis diante da vida social ou da natureza, sustentaria a multiplicação contemporânea dos medos/riscos. As tecnologias de governo contemporâneas, desenhadas sob o princípio da seguridade, propõem-se a operar a partir do gerenciamento dos riscos coletivos e de uma autopropulsão ao medo. Essa autopropulsão ao medo conduz os sujeitos a preocuparem-se intensamente com seu futuro, mobilizando recursos no presente para evitar ou minimizar danos ou riscos para si, para os outros e para o Estado. Como observou Beck (2011, p.40), “o núcleo da consciência do risco não está no presente, e sim no futuro”. A preocupação com a saúde deriva do mesmo princípio. É preciso que o medo do desemprego, da doença, da violência, etc esteja

devidamente instalado para que ações preventivas possam surtir efeito. Como observa mais uma vez Bauman (2005):

O medo oficial só pode ser aquietado [...] os poderes mundanos, muito à semelhança das novidades dos mercados consumidores, precisam criar sua própria demanda. Para que seu controle se mantenha, é preciso que seus objetos sejam tornados, e mantidos, vulneráveis e inseguros (BAUMAN, 2005, p.65-66)

A sensação de insegurança e despreparo, produzida e disseminada pelos poderes mundanos, leva os sujeitos a buscarem proteção para si, para sua família, para a comunidade onde residem, etc. Para àqueles menos favorecidos, em situação de vulnerabilidade e risco social, são oferecidas soluções de seguridade que passa pelas escolas. Os programas de governo, a exemplo do PNME, oferecem essa possibilidade. Permanecer mais tempo na escola, praticando esportes e discutindo ações de cidadania parece ser a solução para levar uma vida mais segura, livre da violência, das drogas, da criminalidade e... de doenças. O programa saúde na escola, instituído pelo Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007, proporciona um conjunto de saberes e práticas de modo a tornar isso possível, como se depreende pelo excerto em destaque:

Art. 2º São objetivos do PSE:

I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação;

II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;

III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;

IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos;

V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar;

VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e

VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo (BRASIL, 2007)

Dos objetivos declarados, evidencia-se algo que é comum a outros programas, projetos e ações que visam capacitar os sujeitos para viverem em uma sociedade de seguridade:

sujeitos mais saudáveis tendem a ser mais produtivos, isto é, possuem melhores chances de desenvolvimento e, portanto, melhores condições de aprendizagem. Foucault já havia observado que o capital humano poderia ser aperfeiçoado a partir de cuidados com a saúde:

O que vai produzir capital humano no ambiente da criança? Como é que determinado estímulo, esta ou aquela forma de vida, determinada relação com os pais, com os adultos e com os outros vai poder cristalizar-se em capital humano? [...] pode-se fazer da mesma maneira a análise dos cuidados médicos e, de uma forma geral, de todas as atividades relativas à saúde dos indivíduos, que aparecem assim como elementos a partir dos quais o capital humano poderá ser, em primeiro lugar, melhorado e, em segundo, conservado e utilizado durante o máximo tempo possível. Devemos ou podemos repensar todos os problemas de proteção da saúde, todos os problemas de higiene pública como elementos suscetíveis ou não de melhorarem o capital humano (FOUCAULT, 2010b, p.290)

No item III, afirma-se que o PSE deve criar condições que facilitem a formação integral do educando. A formação integral é uma medida protetiva. Aprender a ser mais saudável, a gerar e a gerir a própria renda e a “fazer a sua parte” em relação a problemas relevantes para a sociedade - como, por exemplo, o problema ambiental - ao lado de uma série de outras ações desenvolvidas nas escolas, são parte de ações de investimento que buscam, no presente, uma melhor capacitação para esse segmento populacional, de maneira que possam, por si sós, viver sem riscos, no futuro. É uma estratégia biopolítica para o gerenciamento dos riscos sociais. Isso fica mais claro quando observamos, no excerto destacado abaixo, os objetivos do macro campo “Promoção da Saúde”, disponível no Manual Operacional de Educação Integral, de 2014:

Apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. Desse modo, possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção à saúde no espaço escolar a fim de prevenir os agravos à saúde e vulnerabilidades, com objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde. (BRASIL, 2014a, p.16)

Em notícia postada no portal do Ministério da Saúde, evidencia-se a importância da parceria entre educação e saúde para o reforço de medidas protetivas e preventivas:

VACINAÇÃO NAS ESCOLAS⁷³ – A participação das escolas é fundamental para reforçar a adesão dos adolescentes à vacinação potencializando, desta forma, a imunização. Por isso, o Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação tem promovido a vacinação nas escolas, dentro do Programa Saúde na Escola. “Com a publicação da portaria que incluiu a vacinação no Programa Saúde na Escola, agora temos os marcos legais e a garantia institucional para levar a prevenção e à saúde às escolas brasileiras. Nesta campanha, vamos pedir ao MEC que solicite às escolas o envio ao Ministério da Saúde da programação de vacinação em cada unidade escolar, explicou o ministro. [...] Esta campanha está completamente de acordo com a mudança de foco que estamos implantando no Ministério da Saúde, que é priorizar a prevenção. Estamos investindo na prevenção para evitar que as pessoas fiquem doentes, explicou o ministro Ricardo Barros.

Nos documentos consultados, observa-se um discurso que reforça a incapacidade da escola de assegurar, por si só, as condições necessárias para se viver em uma sociedade de seguridade. Para que isso ocorra, é preciso que ela se abra para saberes de outros domínios. Como já haviam observado Lockmann e Traversini (2017, p.818), vive-se “um movimento expansionista da escola contemporânea, consubstanciado pelo alargamento e ampliação das funções e tarefas que são atribuídas à instituição escolar”. Na mesma linha, e de forma complementar à observação das autoras acima citadas, Aquino (2012) destaca que, na atualidade, as “missões atribuídas à escolarização não ocultam uma ambição ultrarreformista da sociedade, expressa numa multidimensionalidade de funções reparatórias ou salvacionistas dos usos e costumes dos segmentos populacionais sob sua guarda”. Tornar a todos e a cada um mais saudável e produtivo, tem sido a estratégia adotada pelos programas. E as instituições escolares vem se transformando em aliadas privilegiadas. É por meio delas que as políticas educacionais adquirem visibilidade. No excerto abaixo, nota-se a intenção de envolver os estudantes em uma série de ações de caráter protetivo e preventivo:

Art. 4º As ações em saúde previstas no âmbito do PSE considerarão a atenção, promoção, prevenção e assistência, e serão desenvolvidas articuladamente com a rede de educação pública básica e em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS, podendo compreender as seguintes ações, entre outras:

- I - avaliação clínica;
- II - avaliação nutricional;
- III - promoção da alimentação saudável;
- IV - avaliação oftalmológica;
- V - avaliação da saúde e higiene bucal;

⁷³ Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/42762-em-goias-mais-da-metade-dos-adolescentes-precisam-se-vacinar-contr-hpv-e-meningite> . Acesso em: 29/03/2019.

- VI - avaliação auditiva;
- VII - avaliação psicossocial;
- VIII - atualização e controle do calendário vacinal;
- IX - redução da morbimortalidade por acidentes e violências;
- X - prevenção e redução do consumo do álcool;
- XI - prevenção do uso de drogas;
- XII - promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva;
- XIII - controle do tabagismo e outros fatores de risco de câncer;
- XIV - educação permanente em saúde;
- XV - atividade física e saúde;
- XVI - promoção da cultura da prevenção no âmbito escolar; e
- XVII - inclusão das temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas. (BRASIL, 2007)

Na próxima seção, buscaremos mostrar como a conjugação de dois ou mais dispositivos - mais particularmente, entre o dispositivo intersetorial e o dispositivo pedagógico da mídia (FISCHER, 2002, 2012) – agenciam os sujeitos fazendo-os crer na necessidade de desenvolverem determinados aprendizados que os tornem mais aptos para a vida em uma sociedade de seguridade. Recorrendo a uma ferramenta de busca disponível na plataforma Google – o Google Alerts – a ideia foi selecionar notícias veiculadas na mídia impressa e virtual acerca da temática “Educação Integral”.

4.3 A FORÇA DOS DISPOSITIVOS

Os dispositivos atuam de forma ativa na fabricação de sujeitos (DELEUZE, 1999; MARCELLO, 2004;2005;2009; GUIMARÃES, 2010; SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012). Afirmamos também que o dispositivo intersetorial funciona como uma máquina ótica e enunciativa que, ao mesmo tempo, diz e mostra o que deve ser aprendido pelos estudantes, que dimensão de si mesmos deve ser desenvolvida e/ou aprimorada, que comportamentos e atitudes precisa desenvolver, enfim, o que devem fazer para se tornarem melhores, mais aptos e/ou mais produtivos, de forma que possam conduzir suas próprias vidas com menos risco para si para os outros e para o Estado. É a partir dos entrelaçamentos entre o visível e o enunciável, portanto, que se produzem os agenciamentos das subjetividades pelo dispositivo da intersetorialidade. Estes agenciamentos afetam a todos os que participam, direta ou indiretamente, do cotidiano das instituições escolares: diretores, coordenadores pedagógicos,

pais, alunos (as), famílias e comunidade, formuladores de políticas, etc, vinculando-os a uma verdade que afirma e reforça a necessidade de se formar e se aprimorar a partir de conhecimentos e aprendizagens que tradicionalmente não constavam no rol dos conhecimentos escolares tradicionais. O que se espera agora de tais conhecimentos e aprendizagens é que sirvam para se protegerem – e se prevenirem – dos riscos, presentes e futuros. Nessa perspectiva, os sujeitos aprendem a se ver e a se narrar a partir do dispositivo da intersetorialidade. Tal dispositivo, por outro lado, quando associado ao dispositivo pedagógico da mídia⁷⁴, potencializa seus efeitos sobre a conduta dos sujeitos, orientando-os a incorporar certos tipos de aprendizagens e a assumir certos comportamentos e atitudes considerados legítimos. Desenvolvido por Fischer (2002;2012), inspirada nos trabalhos do pesquisador espanhol Jorge Larrosa (1995), tal conceito busca mostrar

de que modo opera a mídia [...] no sentido de participar efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.

Para Fischer, portanto, a mídia não apenas veicula. Ela, sobretudo, “constrói discursos e produz significados e sujeitos” (FISCHER, 2012, p.113). Jorge Larrosa (1995), ao comentar o trabalho de Foucault, sobretudo acerca do último deslocamento operado em seu pensamento, ao voltar-se para a dimensão ética (governo de si), em detrimento da dimensão política (governo dos outros), embora a mantendo implícita, esclarece o que se deve levar em conta quando se tratar de analisar um dispositivo pedagógico:

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (LARROSA, 1995, p.55)

Portanto, em Larrosa (1995), a produção do sujeito pedagógico está relacionada a um dispositivo que remete necessariamente a modos de subjetivação, isto é, a práticas que

⁷⁴ No campo de estudos sobre mídia, a noção de midiatização tem se aproximado da abordagem proposta nesse trabalho, na medida em que é pensada como a articulação e entrelaçamento entre a mídia, entendida, simultaneamente, como instituição, tecnologia e linguagem, e as práticas sociais, compreendidas como ações cotidianas em seu contexto histórico, econômico e social. Trata-se de um processo em permanente tensionamento, em termos de ações, usos e significados, entre as práticas sociais concretas e o ambiente midiático (FRANCO; LEÃO, 2016; MARTINO, 2019).

constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. Em Fischer, o conceito de dispositivo pedagógico é aplicado à análise dos produtos midiáticos, já que se supõe que tal aparato cultural possui uma função formadora, subjetivadora, e, tal como a escola, se vale de certas técnicas de produção de sujeitos, voltadas para produzir sujeitos que devem olhar para si mesmos, se auto avaliar, refletir sobre seus atos, suas sensações, suas dores e seus medos, seus erros e seus julgamentos. O ver-se e o enunciar-se estaria assentado nesses dois espaços institucionais: a escola e a mídia. Porém, com uma diferença. O primeiro, sendo mais delimitado e circunscrito; o segundo, mais fluido e amplo. Nesse sentido, como destacou Fischer (2012, p.137), a mídia constitui um espaço de “visibilidade de visibilidades”; ela, e suas práticas de produção e circulação de produtos culturais, constituem uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo. Da mesma forma, continua Fischer (2012), pode-se dizer que a mídia se faz um espaço de reduplicação dos discursos, dos enunciados de uma época. No entanto,

Mais do que inventar ou produzir um discurso, a mídia o reduplicaria, porém, sempre ao seu modo, na sua linguagem, na sua forma de tratar aquilo que deve ser visto ou ouvido. Isso quer dizer então que ela também estaria simultaneamente replicando algo e produzindo seu próprio discurso, sobre a mulher, sobre a criança, sobre o trabalhador [...] (FISCHER, 2012, p.137)

Trata-se, portanto, da operação da mídia como produtora de verdades, de modos verdadeiros de ser e de estar no mundo. Em outras palavras, trata-se de compreender que se encontra em funcionamento todo um aparato pedagógico da mídia, um aparato ao mesmo tempo discursivo e não discursivo, a partir do qual “haveria uma incitação ao discurso sobre si mesmo, à revelação permanente de si, práticas que vem acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISCHER, 2012, p.115)

Silva (2015), em uma pesquisa conduzida sobre o ensino médio, observa que uma das operações em jogo nas políticas curriculares atuais é o estabelecimento de uma “pedagogia das proteções” (SILVA, 2015), cujo efeito tem sido o de secundarizar os conhecimentos escolares disciplinares tradicionais. Para que essa pedagogia das proteções seja eficaz, a extensão do tempo de permanência dos estudantes nas escolas se torna uma estratégia fundamental:

⁷⁵[...] Outra metodologia que ganha força em Joinville é a do ensino integral, em que cada escola com mais de 100 alunos mantém duas turmas nesse método de ensino. As turmas integrais ficam ao menos sete horas na escola por dia e fazem atividades extras, como espaço-maker (mão na massa), e participam de projetos esportivos, em laboratórios de ciências, robótica, mobilidade, cidadania, entre outros. Hoje, são cerca de cinco mil alunos do fundamental em período integral na cidade. Os recursos de tecnologia também foram ampliados, com a distribuição de lousas digitais nas salas de aula, tablets de ensino, e notebooks para professores.

— As escolas têm uma mudança física e estão sendo transformadas, mas o pano de fundo por trás disso é uma mudança de projeto pedagógico e inovador da rede municipal. Estamos trabalhando na intenção de ter mais aulas práticas e experimentos, saindo da teoria e indo para o cotidiano do aluno. A intenção é trabalhar uma educação colaborativa onde todos participam do processo educacional, o aluno, o professor, a família, a comunidade, as universidades e as empresas parceiras, gerando oportunidades e inspiração para o futuro dessas crianças — ressalta Mattei.

⁷⁶A educação integral está de acordo com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e também no municipal, proporciona um atendimento diferenciado com o acesso a atividades esportivas e culturais diversificadas além do reforço em Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, é um ganho para toda a rede municipal. “É uma alegria muito grande conferir de perto o salto que a rede municipal está dando com relação à oferta do atendimento integral. Em 2017 eram apenas 4 escolas e em 2019 pulamos para 15”, falou o prefeito Bernardo Rossi. Além das aulas diversificadas, os alunos no integral têm a refeição reforçada. “Com o integral aumentamos a oferta de alimentos para esses alunos e garantimos a segurança. Os pais podem trabalhar tranquilos porque sabem que os filhos estão sendo atendidos no ambiente escolar”, completa Bernardo Rossi. Para garantir o conforto dos alunos, o terceiro andar da EM Johann Noel foi revitalizado: os banheiros receberam vasos infantis e novos azulejos. As salas receberam pintura e foram colocadas grades de proteção nas janelas e nos corredores.

É preciso envolver a todos na tarefa de tornar o aluno mais produtivo. É uma estratégia biopolítica de gerenciamento dos riscos sociais, como já mencionamos. O investimento realizado nessa modalidade de ensino vem produzindo bons resultados nos Estados e municípios que o adotaram, melhorando os índices de aprovação e reduzindo a evasão e a repetência, como se depreende pelo excerto em destaque abaixo:

Atualmente, 54% das escolas em Pernambuco seguem o modelo, e os resultados se espalharam. O Ideb do estado saltou de 2,7 em 2007 para 4,0 dez anos depois, sendo o único, junto de Goiás, a bater a meta do Ministério da Educação todo ano. Hoje, é o terceiro do país, acima da média nacional. A taxa de abandono despencou de 24% para 1,5% em 2017, e o número de

⁷⁵ Disponível em: < <https://www.nsctotal.com.br/noticias/escola-municipal-tera-ensino-bilingue-com-portugues-e-libras-em-joinville-em-2019>>

⁷⁶ Disponível em: < <https://www.diariodepetropolis.com.br/integra/alunos-iniciam-adaptacao-nas-escolas-com-educacao-integral-161511>>

alunos na série correta para a idade saltou de 30% para 70%. Há pelo menos uma escola de referência por cidade — inclusive em Fernando de Noronha.

Há uma outra característica recorrente no discurso sobre essa modalidade de ensino: o incentivo ao protagonismo individual.

⁷⁷Em Pernambuco, há escolas integrais (com carga de 45 horas por semana) e semi-integrais (de 35 horas por semana), que podem ser de turno único ou duplo. Em áreas de perfil rural, o estudante que trabalha pela manhã pode entrar em sala às 14h30 para sair às 20h40. Ou começar as aulas às 7h para sair às 14h — e, então, exercer outras atividades. Durante a manhã, os jovens cursam as disciplinas tradicionais. Após o almoço, participam de projetos, oficinas e outras iniciativas interdisciplinares, como robótica, programação e empreendedorismo. Estas atividades eletivas são construídas em conjunto pelos gestores, os professores e os alunos. O conceito de educação integral adotado não se restringe a manter o aluno por mais tempo na escola. A gestão diferente está no cerne do programa. Todas as escolas, gestores, professores e alunos estão submetidos a um plano que passa por avaliações bimestrais. As metas de cada escola e gerência regional são definidas em conjunto com a equipe da secretaria. Há um mecanismo de bônus variável para quem atinge o que foi traçado. “Olhamos para diferentes indicadores: resultados educacionais, participação familiar, frequência dos professores, cumprimento do conteúdo, entre outros”, detalha o secretário de Educação de Pernambuco, Frederico Amancio. Além disso, como explica Maria Medeiros, secretária-executiva do programa em Pernambuco, o modelo se apoia nas escolhas do adolescente. “O foco é na construção do projeto de vida de um indivíduo protagonista, autônomo, solidário, competente e ativo.”

[...] As histórias bonitas se multiplicam. Na EREM de Paulista, região metropolitana da capital, o clube de programação Pernambucoders atraiu Maria Letícia Manguinho, de 15 anos: “Já encontrei o campo em que eu quero trabalhar. Programação está em crescimento”, diz. Maria Fernanda Pereira, de 16 anos, acabou de concluir o segundo ano do Ensino Médio em Paulista. Moradora de Igarassu, a 27 km de Recife, planeja cursar medicina. Por ser articulada e expressiva, foi designada pela escola para apoiar novatos e receber visitantes. “É o que aprendemos todos os dias — somos protagonistas das próprias vidas. Só devemos saber planejar.”

Nos excertos selecionados, nota-se o quanto se deseja estimular nos sujeitos-estudantes a capacidade de autogerenciamento. É no protagonismo de todos e de cada um e na capacidade de fazer escolhas, que recai o foco dos investimentos biopolíticos. No excerto abaixo, profissionais de escolas municipais em tempo integral se preparam para aplicar uma nova metodologia, chamada por eles de “Escola de escolhas”⁷⁸:

⁷⁷ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>

⁷⁸ Desenvolvido pelo Engenheiro e ex-presidente da Philips para a América Latina, Marcos Magalhães. O autor se dedica à área educacional desde 2003. Fundou o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade sem fins lucrativos que busca a instalação de novos modelos de escola pelo Brasil, unindo empresários e poder público.

⁷⁹Adotada em diversos estados brasileiros e com eficácia reconhecida por especialistas da área educacional, a "Escola da Escolha" é uma proposta centrada no protagonismo e no projeto de vida dos estudantes do ensino fundamental. Além das disciplinas do currículo convencional, os alunos terão liberdade para escolha de atividades (disciplinas eletivas). "Muitas novidades estão sendo preparadas: recreio de possibilidades, brinquedoteca, ateliê criativo, clubinho de protagonismo. Essas e outras atividades são estratégias para potencializar o currículo escolar", explica a subsecretária de Educação Básica, Patrícia Gama.

É preciso aproveitar todas as oportunidades possíveis de aprendizagem que a escola em jornada ampliada oferece, de modo que possa se prevenir contra possíveis riscos sociais, no presente e no futuro. É o que deseja o sujeito-estudante de uma educação integral. O dispositivo atua sobre os sujeitos e os conduzem nessa direção, ao dizer e mostrar o que devem fazer para viverem melhor no presente e no futuro. Tempo de permanência estendido e tipos de aprendizagens considerados mais úteis para se viver em uma sociedade de seguridade, são as estratégias desenhadas. O excerto abaixo, parte de um artigo publicado no site de notícias G7, com o título "Aprendizagem que repara caminhos⁸⁰", mostra não apenas como as funções de educar e proteger se fundem na escola em tempo integral na atualidade, mas sobretudo como o fictício "Mário", levado a refletir sobre seu pensamento e ação, operou uma profunda transformação em sua conduta, quando em contato com o aparato escolar em tempo integral:

Nas últimas semanas, conheci um jovem que chamarei aqui de Mário – para preservar sua imagem – estudante de uma das 49 escolas em tempo integral criadas no primeiro mandato do governador. Cabe destacar que a unidade na qual está matriculado passa pelo 'ano de sobrevivência', nomenclatura utilizada para o primeiro ano de implantação desse novo modelo de educação. Mário é um garoto de tenra idade que experimentou a marginalidade, envolveu-se com o crime e não tinha qualquer perspectiva de futuro. Entretanto conseguiu abandonar essas mazelas ao encontrar, na escola, um novo caminho para a vida. Foi lá que ele vivenciou uma transformação profunda, que alterou sua consciência de mundo, expandindo-a a ponto de, no primeiro ano do Ensino Médio, já ter certeza da carreira que queria seguir, a de Químico. Há um interessante conceito para denominar esse processo ocorrido com o jovem. Chama-se metanoia – uma mudança na forma de pensar. A palavra metanoia vem do grego metanoein, da união de metá, que significa "depois"; e νοῦς, cujo sinônimo é "pensamento" ou "intelecto". Se fôssemos seguir ao pé da letra seria "mudar o próprio pensamento" Para nós, educadores, essa alteração no modo de pensar, de esperar, passa essencialmente pela aprendizagem, que é o principal ato capaz de transformar o modo racional, intelectual, emocional e espiritual de um indivíduo. É aqui que está nosso foco para a educação do Maranhão –

⁷⁹ Disponível em: https://www.jornalfato.com.br/educacao/educadores-das-escolas-de-tempo-integral-preparam-inicio-das-aulas_292558.jhtml

⁸⁰ Disponível em: <https://g7ma.com/aprendizagem-que-repara-caminhos/>

investir na aprendizagem do estudante, de forma que adquira competências, habilidades, conhecimentos, valores e até modifique o comportamento, de forma que se torne protagonista da própria história.

A escola em tempo integral é o espaço por excelência para a implementação de ações preventivas. As ações intersetoriais propostas pela escola em jornada ampliada buscam ocupar o tempo ocioso dos alunos com atividades mais salutares, oferecidas em um formato mais atrativo. Os saberes produzidos e mobilizados e os poderes estabelecidos se conectam à certas modalidades de subjetivação. A partir do excerto, pode-se arriscar algumas ilações: o sujeito, ao ver-se, narrar-se e julgar-se como tendo vivido uma vida marginal, problemática, é levado pelo dispositivo a incorporar aprendizagens consideradas mais salutares e, ao fim e ao cabo, é induzido a modificar seu comportamento. Ele aspira a se tornar não apenas uma pessoa melhor, do ponto de vista moral, mas uma pessoa ativa, mais produtiva e responsável por suas próprias escolhas e decisões. O excerto nos leva a pensar a relação que Foucault estabelece entre poder e subjetividade. Como observou Rose (2011), Foucault analisa o poder não como uma negação da vitalidade e das capacidades dos indivíduos, mas como a “criação, modelagem e utilização dos seres humanos *como* sujeitos. Poder, em outras palavras, trabalha através, e não contra a subjetividade” (ROSE, 2011, p.211, grifo do autor). Portanto, a subjetividade “vem a se tornar objeto, alvo e recurso essenciais de certas estratégias, táticas e procedimentos de regulação” (ROSE, 2011, p.212).

Um outro aspecto recorrente no discurso acerca da necessidade de se adotar uma formação mais integral, como meio para se alcançar uma melhor qualidade de vida, se refere ao desenvolvimento de competências sócio emocionais e na adoção de um currículo que estimule tais competências.

⁸¹Em Rondônia, 11 escolas fazem parte do Programa Escola Novo Tempo – Ensino Médio em Tempo Integral, que teve início em 2016 com a proposta de melhorar a qualidade do ensino nos estabelecimentos da rede estadual de Educação por meio da adesão ao Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação (MEC). Em Rondônia o programa é regido pelas Lei Complementares nº 940 e 958/2017, sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE pela Resolução 1238/2018. A gerente de Educação Básica, professora Rosane Seitz Magalhães, disse que o Programa Escola do Novo Tempo atendeu nos anos de 2017 e 2018, 7.500 estudantes com Ensino Médio em Tempo Integral e a proposta pedagógica tem por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos aspectos sócio emocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. [...] A coordenadora de

⁸¹Disponível em: <http://rondoniao vivo.com/geral/noticia/2019/02/05/proposta-ensino-medio-em-tempo-integral-e-aposta-para-melhorar-qualidade-da-educacao-em-rondonia.html> .

Núcleo de Educação Integral, professora Edna Carla Neves do Amaral Batista, está otimista quanto aos resultados em 2019, haja vista que nos anos anteriores o programa conquistou excelentes resultados de aprendizagem, sendo que no ano de 2018 sagrou-se com: 94% de Aprovação e apenas, - 1% de Abandono. Ensino Médio em Tempo Integral funciona com carga horária diária de 9h30 em tempo integral, trabalhando nos três Eixos Formativos – Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Competências para o Século XXI, além das práticas de Êxito como Tutoria, Nivelamento e Protagonismo Juvenil. O Objetivo principal do Programa é o Jovem e o seu Projeto de Vida!.

⁸²Um estudo sobre o futuro do trabalho da consultoria global McKinsey & Company revela que seis em cada dez trabalhos podem ter mais de 30% de suas atividades automatizadas. No cenário mais modesto, isso poderá impactar, até 2030, a atividade laboral de 400 milhões de pessoas em todo o mundo. No Brasil, a estimativa é que o efeito da automação atinja cerca de 16 milhões de brasileiros, especialmente os jovens que não tiveram acesso a uma educação de qualidade. Esse novo cenário vai exigir um aumento de qualidades humanas, como a criatividade, o trabalho em equipe, a persistência, a abertura ao novo, a comunicação e o pensamento crítico, entre outras. Por isso, a oferta de uma educação com significado, que seja capaz de desenvolver o potencial pleno das pessoas, torna-se condição imperativa para o acesso aos postos de trabalho atuais e futuros. Isso requer uma educação que vá além do desenvolvimento de competências cognitivas, mas que seja capaz de introduzir, de forma articulada com estas, as chamadas competências socioemocionais, na perspectiva do desenvolvimento pleno de nossos educandos, em conformidade com o Artigo 2º da LDB (A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho). Quando essa articulação ocorre no contexto do currículo escolar, e de forma intencional, é o que chamamos de educação integral. Vários estudos mostram que estudantes mais responsáveis, colaborativos, persistentes, curiosos e resilientes aprendem mais, concluem seus estudos básicos na idade certa e saem da escola preparados para seguir aprendendo ao longo da vida. Na idade adulta, tornam-se cidadãos mais conscientes e participativos, trabalhadores mais éticos, produtivos e realizados, enfim, seres humanos mais aptos a fazerem boas escolhas e usufruírem delas.

Uma das formas de operação do dispositivo midiático ocorre por meio da repetição. Ele reforça imagens e princípios que já se encontram presentes nos programas governamentais, como o PNME. Ao serem divulgadas na mídia, as boas práticas, as experiências bem-sucedidas em educação em jornada ampliada, os caminhos que tiveram que percorrer para alcançar o sucesso, melhorando o desempenho e reduzindo a evasão e a repetência escolar, os tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes devem aprender a desenvolver, retornam para a sociedade, propiciando segurança, tranquilidade e identificação para as escolas, alunos, pais, famílias e comunidades, que as replicam, convertendo tais verdades em verdades de cada um. As notícias, posts e reportagem,

⁸² Disponível em: <https://istoe.com.br/competencias-para-uma-educacao-integral/>

produzidas e veiculadas pelos dispositivos informacionais e comunicacionais sobre o tema, indicam o caminho que deve ser percorrido pelos sujeitos escolares, mas alcança também um público bem mais numeroso e diversificado, plugado nas redes sociais. No segundo excerto, quem fala é um especialista⁸³. Sua fala legitima verdades narradas. Como diz Fischer (2012, p.116): nós nos confessamos para que o outro, o especialista [...], nos devolva a ‘nossa verdade’”. Por outro lado, o artigo permite ainda evidenciar que a educação continua funcionando como uma ação biopolítica, realinhando suas estratégias e seus objetivos com a organização do trabalho na Contemporaneidade (SARAIVA, 2014)

Quando o dispositivo da intersetorialidade e o dispositivo pedagógico da mídia se cruzam e se conectam, produzem efeitos mais potentes sobre os sujeitos-estudantes. Tais dispositivos, quando associados, produzem nos sujeitos, no dizer de Fischer (2012), um intenso trabalho de reflexão sobre si mesmos, sobre suas escolhas, atitudes e comportamentos, induzindo-os a buscar meios mais apropriados, mais produtivos e mais seguros, para viverem melhor, com mais tranquilidade e qualidade de vida. As ações e práticas intersetoriais, mobilizadas pelo PNME, oferecem aos estudantes tudo o que precisam, tudo o que desejam. O efeito é torna-los mais capazes de fazerem melhores escolhas, chamando para si a responsabilidade por elas. Mencionamos acima como Rose (2011), inspirado nos trabalhos de Foucault, aborda as relações entre o “self” e o poder. Mencionamos também a ambivalência assumida pela noção de autonomia. Para o autor,

O self *deve* ser um ente subjetivo, ele *deve* aspirar à autonomia, lutar por realização pessoal em sua vida terrena, interpretar sua realidade e destino como uma questão de responsabilidade individual e encontrar significado na existência moldando sua vida através de atos de escolha. (ROSE, 2011, p.210, grifo meu)

⁸³ O autor do artigo é Mozart Neves, diretor de articulação e inovação do Instituto Airton Senna. Esse mesmo instituto, em parceria com a UNESCO, é responsável por publicar um documento que tem servido de orientação para as escolas que pretendem adotar um currículo baseado na combinação entre competências cognitivas e sócio emocionais. O documento parte do pressuposto de que “[...] formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI requer o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo”. (IAS, 2014, p. 4). Nesse sentido, os formuladores do documento criticam os currículos que se baseiam nos conhecimentos disciplinares tradicionais, apontando sua ineficácia num mundo que espera dos jovens um outro perfil formativo. A solução de problemas de maneira colaborativa, o pensamento crítico e criativo e a capacidade de fazer escolhas responsáveis, são algumas exigências da escola do século XXI. O documento prioriza a educação como promotora de oportunidades, explorando e desenvolvendo potencialidades, buscando tornar os indivíduos mais aptos para realizar escolhas mais apropriadas: “A ênfase recai em aspectos sócio emocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países” (IAS, 2014, p.6).

O excerto abaixo mostra que a escola em tempo integral não apenas contribui para proporcionar conforto, melhores condições de aprendizagem e segurança para os estudantes, mas também contribui para a tranquilidade das famílias e da comunidade onde vivem:

⁸⁴“Quem constrói escola investe no futuro”, declarou o prefeito. [...] “É a realização de um sonho assinar mais esta ordem de serviço, que tem um significado muito especial, pois estamos autorizando a construção da primeira escola de tempo integral da nossa rede de ensino. Estamos investindo no futuro da nossa gente. Estamos trazendo para o bairro Santa Maria mais dignidade. Quem constrói escolas investe no futuro. É um passo concreto da Cidade Inteligente que Aracaju está se tornando. Estou muito feliz, pois estamos fazendo mais e melhor pela educação dos que mais precisam”, afirmou o prefeito. Para a senhora Andreza Maria dos Santos, que mora no bairro há 19 anos, a construção da escola é uma “ótima notícia”. “Tenho filhos de 5 a 21 anos e sei o quanto é mais difícil criar os filhos sem uma boa escola. Agora que essa escola vai ser construída, não vai só melhorar a vida da minha família, mas da comunidade toda, porque cuidando das nossas crianças, a gente se sente cuidado também”, declarou.

Na seção seguinte, retomaremos as principais questões formuladas e discutiremos os principais resultados alcançados.

⁸⁴Disponível em: <https://www.segs.com.br/educacao/160122-familia-e-escola-uma-parceria-fundamental>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou responder aos seguintes questionamentos: Como o sujeito-estudante de uma formação integral é objetivado no discurso do Programa (Novo) Mais Educação? Que estratégias e práticas possibilitam ao PNME operar produtivamente sobre os sujeitos estudantes? Alguns resultados foram se tornando evidentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Em primeiro lugar, o imperativo da inclusão social de todos como marca característica de um tempo em que predomina uma racionalidade de feição neoliberal. Nessa lógica, todos precisam estar incluídos, não importa em que nível. Esse foi o legado do ordoliberalismo, analisado por Foucault. Em segundo lugar, a lógica da educação como investimento. Esse foi o legado do neoliberalismo norte-americano, por meio da invenção da noção de capital humano, também analisado por Foucault. Foi possível perceber, pela análise do PNME, a importância que adquire para os sujeitos-estudantes, os tipos de saberes e aprendizagens exigidos e a necessidade e o desejo de incorporarem para suas vidas, de modo a poderem desfrutar de uma vida mais segura, livres de perigos, como a doença, o desemprego, a pobreza, etc. Nesse ponto, a atuação de um dispositivo singular – o dispositivo intersetorial – em associação a outros dispositivos, com destaque para o dispositivo pedagógico da mídia, foi fundamental para a fabricação de um sujeito prudente, um sujeito que busca prevenir perigos futuros, gerenciando adequadamente seus riscos e possibilidades, por meio de um cálculo permanente de ganhos e perdas. Para sua sustentação no campo educacional em geral e nas escolas em particular, combinou-se duas estratégias: tempo de permanência ou jornada ampliada e a incorporação e integração às práticas curriculares de conhecimentos provenientes de outros domínios, como a saúde, a cultura, a assistência social, os esportes, o meio ambiente, etc.

Vale ressaltar que a inclusão social de todos é uma estratégia fundamental para o funcionamento da governamentalidade neoliberal. É uma estratégia que permite a circulação, a mobilidade e a permanência de todos, por maior tempo possível, em redes sociais e de mercado. Como diz Lopes, trata-se de compreender que, no contexto atual, “certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes” (LOPES, 2009, p.155), mas também de criar o interesse de todos para que permaneçam no jogo econômico. As políticas de inclusão atuais têm ressaltado que incluir as pessoas em diferentes espaços sociais, pensando em suas necessidades e realidades específicas, seria uma

forma de desenvolver suas potencialidades, ao mesmo tempo em que compensaria suas deficiências e incapacidades. Nesse discurso, está estabelecido que todos podem desenvolver suas competências, habilidades e talentos; todos podem se tornar sujeitos autônomos, capazes de gerenciar a si mesmos. Para que uma sociedade se torne sustentável, é preciso pensar em estratégias que visem melhorar a qualidade da mão de obra existente, ou seja, melhorar a qualidade de seu capital humano. Admite-se que, no Brasil, o baixo nível educacional é um dos principais problemas a ser enfrentado e um dos principais obstáculos a impedir seu pleno crescimento e desenvolvimento. Daí o debate em torno da necessidade de se desenhar políticas de Estado mais inclusivas.

Na tese, argumentou-se que o neoliberalismo não funcionaria, nem se sustentaria, sem respeitar a regra geral da não exclusão, ou da inclusão social de todos. No entanto, falar de inclusão como imperativo, como condição de funcionamento e sustentação da racionalidade neoliberal, não implica em afirmar que toda política inclusiva é neoliberal. Pode haver outras lógicas e princípios informando sua concepção. Se foi dito que as ações concebidas e desenvolvidas pelo PNME fazem parte de ações inclusivas que se inscrevem dentro da matriz de inteligibilidade da racionalidade neoliberal, é porque elas estão associadas a outras características, próprias do neoliberalismo.

O Estado, no neoliberalismo, atua por meio de um governo *de* sociedade, e não por meio de um governo econômico, como sonhavam os fisiocratas. Não se pode esquecer que em um governo econômico ou um governo *da* sociedade, típico de um regime liberal, a preocupação do governo estará continuamente voltada para o jogo entre interesses individuais e interesses coletivos, entre liberdade e segurança, ou seja: ao mesmo tempo em que a liberdade é produzida – pois o liberalismo é definido pelo livre jogo dos interesses individuais - é necessário estabelecer certos limites e controles, de maneira que, no liberalismo, o governo ocupa-se do “governo *da* sociedade⁸⁵” - uma sociedade formada por sujeitos-cidadãos, com direitos e deveres. Na lógica neoliberal, a liberdade de mercado será alçada a princípio organizador e regulador do próprio Estado. O mercado não é mais um princípio de autolimitação do governo, mas será uma espécie de tribunal econômico permanente em face do governo. Teremos aí, então, um governo *de* sociedade, que se traduz numa política social

⁸⁵ Pode-se entender a lógica do liberalismo como “uma lógica que entende a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável, que é, em si mesmo e ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor (VEIGANETO, 2000, p.187)

ativa, intensa e intervencionista⁸⁶. Esse intervencionismo implicará uma renovação da unidade “empresa”, que se torna, no interior dessa nova forma de razão, o agente econômico privilegiado. Como destaca Foucault:

[...] uma verdadeira política social devia ser tal que, sem mexer no jogo econômico e, por conseguinte, deixando a sociedade desenvolver-se *como* uma sociedade de empresa, se instituiriam alguns mecanismos de intervenção para ajudar aqueles que tem necessidade no momento e apenas nesse momento de necessidade (FOUCAULT, 2010b, p.262, grifo meu)

O imperativo da inclusão é uma estratégia fundamental no processo de empresariamento de si e da sociedade, e na reconfiguração do papel do Estado. Como observaram Santos e Klaus (2013), a inclusão social de todos e o empresariamento de si são processos que se alimentam na produção de uma sociedade mais segura. No neoliberalismo, os indivíduos são responsabilizados por suas escolhas e decisões e, portanto, por suas próprias condições de vida. Não é por acaso que o estímulo ao protagonismo individual é uma prática recorrente. Desse modo, para que a sociedade possa funcionar com um mínimo de custos, isto é, para que ela possa ser autossustentável, a inclusão social de todos, a autogestão (o empresariamento de si) e a mobilidade - a capacidade que possui uma população de fazer opções de mobilidade, isto é, opções de investimento - são requisitos fundamentais. (SANTOS; KLAUS, 2013).

Na tese, observou-se como o dispositivo da intersetorialidade determina os conhecimentos e tipos de aprendizagens que devem ser explorados e desenvolvidos pelos sujeitos-estudantes, as atitudes e comportamentos que devem aprender a desenvolver, enfim, os tipos de investimentos que precisam fazer sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seus comportamentos e atitudes, para alcançarem uma melhor qualidade de vida. O dispositivo liga os sujeitos a uma verdade que passa a ser a verdade de cada um: a de que é preciso aproveitar todas as oportunidades de aprendizagens possíveis oferecidas pelo Programa, para que possam usufruir de uma vida melhor, uma vida mais segura. Tudo isso apenas pode ser devidamente equacionado se considerado a participação intrínseca de ações biopolíticas; ações de intervenção e de controle reguladores, que se exercem sobre todos e cada um. Como disse Foucault (2000;2013), a vida passa a ter valor apenas porque se torna útil; porque se torna força produtiva. E só se torna útil, porque já sã e dócil, isto é, porque já medicalizada e

⁸⁶ Tal política tem como efeito tornar os sujeitos mais autônomos, isto é, mais capacitados para escolherem e decidirem por si sós, de maneira mais independente, e de se responsabilizarem por elas. Como observou Rose (2011, p.211), “[...] as pessoas figuram no vocabulário político das avançadas democracias liberais – não mais como sujeitos com deveres e obrigações, mas como indivíduos, com direitos e liberdade”

disciplinarizada. É preciso ao mesmo tempo, portanto, proteger essa força e potencializá-la ao máximo. Desse modo, não há que se pensar na governamentalidade neoliberal sem a presença atuante do biopoder e da biopolítica.

Um outro ponto merece destaque: a relação entre o alargamento das funções escolares e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares que, por sua vez, encontram-se imbricados em um movimento mais amplo que alguns autores têm chamado – como já tivemos oportunidade de mencionar - de educacionalização do social (LOCKMANN; TRAVERSINI; 2017 NOGUERA-RAMIREZ, 2011a). Com o PNME, pôde-se observar que a escola assume uma função protetora, ao voltar-se para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Fabris e Traversini (2011), em pesquisa realizada com escolas situadas em regiões periféricas no sul do Brasil, destacam que a escola tem assumido como sua principal função a busca pela proteção e segurança social, relegando os conhecimentos escolares ao segundo plano. A responsabilização pela oferta de experiências culturais e esportivas é outra função que tem sido atribuída à escola nos últimos tempos. Já não basta mais a escola oferecer aos alunos o acesso crítico aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, agora ela precisa assumir algumas funções que anteriormente se creditava a outras instâncias, como a família, por exemplo.

O educador Antônio Nóvoa, em entrevista concedida em 2009 ao periódico português on-line “a página da educação”, argumenta que em muitos países está se configurando um dualismo: “As elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para as escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para as dimensões sociais e assistenciais” (NÓVOA, 2009, p. 3).

O professor José Carlos Libâneo (2012) caminha na mesma direção ao argumentar, em artigo publicado, que vivemos atualmente o agravamento de um dualismo perverso que se instalou gradualmente nas escolas brasileiras, caracterizada, de um lado, por uma escola de conhecimento para os ricos e, de outro, de uma escola de acolhimento social para os pobres. Segundo o autor, tal dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais, tem vínculos com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos*, cujo marco é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Segundo o autor, as condições políticas e econômicas das últimas duas décadas, demarcadas a partir da

referida conferência, conduziram o Estado brasileiro a uma forte aproximação com as pautas políticas dos organismos internacionais, ao mesmo tempo em que se dispersaram e se enfraqueceram os discursos críticos sobre os modelos de instrução escolar tradicionais, abrindo espaço para argumentos que defendiam uma ampliação dos papéis sociais da escola (LIBÂNEO, 2012). O autor observa que a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres tem assumido duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Concordando com Nóvoa, o autor argumenta que os objetivos assistenciais terminam por se sobrepor aos objetivos de aprendizagem. Ainda segundo Libâneo, a naturalização dessa compreensão do processo e das políticas de escolarização no Brasil conduziram à promoção de um conjunto de novas características para a escola:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p.20)

A análise de Libâneo mostra a emergência de um modelo de escola pública no Brasil essencialmente caracterizada por “suas missões assistencial e acolhedora”, ocorrendo verdadeira inversão de suas funções, onde “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p.23, grifo do autor.). As reflexões de Cavaliere (2007), ao analisar algumas concepções de escola em tempo integral no Brasil ao longo dos últimos dez anos, já apontavam para o mesmo diagnóstico feito por Libâneo tempos depois. Segundo a pesquisadora, a visão predominante é ainda àquela de cunho assistencialista, que

[...] vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2007, p.1028-1029)

Miranda (2005), por outro lado, ao analisar as políticas públicas destinadas à organização do ensino em ciclos de formação, também já indicava, há quase quinze anos atrás, que a escola produzida pelo “princípio do conhecimento” estava sendo substituída por

uma escola dirigida pelo “princípio da socialidade⁸⁷”. Por socialidade, a autora se referia ao fato de que a escola organizada em ciclos, passa a se situar “como um tempo/espaço destinado à convivência dos alunos, à experiência de socialidade [...]”.

Isso implica mudar o conceito de escola ou, o que dá no mesmo, a noção de socialização mediada pela escola, que deixa de ser orientada por um critério, digamos iluminista, de que a emancipação dos indivíduos deva ocorrer mediante a aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitam viver em uma sociedade mediada por esses conhecimentos, saberes, técnicas e valores, passando a orientarem-se por uma noção de socialidade que prescindia da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental, sendo a socialidade *per se* o seu critério. O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais. (MIRANDA, 2005, p.642-643)

O argumento de Lockamnn e Traversini (2017) caminha em direção semelhante, mesmo se inscrevendo numa perspectiva foucaultiana. Com efeito, as autoras visualizam dois aspectos no interior do mesmo movimento atual de redefinição dos conhecimentos escolares. De um lado, observam que os conhecimentos escolares estão sendo utilizados como instrumentos para conduzir as condutas dos sujeitos e, mais especificamente, para que cada sujeito possa, a partir desse conhecimento, conduzir a si próprio, se autogovernar. Percebemos esse aspecto ao nos familiarizarmos com a grande quantidade de ações e práticas de aprendizagem que estava sendo proposta pelo PME. Mas percebemos também o quanto foi reduzida no PNME. Talvez por terem considerado as críticas. O segundo aspecto está ligado ao modo como os conteúdos psicológicos se incorporam aos conhecimentos disciplinares. Quer dizer: não basta apenas ensinar os conteúdos formais da matemática, química, física, português, etc; é preciso ensinar também como organizar melhor as emoções, como lidar com conflitos, com a ansiedade, como se comportar melhor com os outros, como cuidar melhor da saúde, da alimentação, da higiene, etc. Vimos, nos excertos, como questões sócio emocionais passam a ter importância crescente.

As autoras argumentam, no entanto, que funções importantes das instituições escolares, como a produção e difusão de conhecimento, estão perdendo espaço diante do aumento das missões que estão sendo atribuídas a elas. O educador Antônio Nóvoa (2009) observou que a educação integral era um sonho necessário numa sociedade pouco escolarizada e insensível a dimensões fundamentais da vida das crianças. Porém, a desmedida

⁸⁷ Consultar também o trabalho de Fabris (2014).

dos seus propósitos favoreceu a emergência do que chamou de uma “escola transbordante”, exorbitante e sufocada por um excesso de missões. Por isso, defende a ampliação da tarefa de educar para além dos espaços escolares. Tal proposta teria que vir acompanhada do compromisso de outras instâncias, tais como as comunidades locais, as famílias e as instituições sociais, para assumirem as funções educativas complementares às escolares. Isso permitiria o recentramento da Escola naquilo que é especificamente escolar: a produção de conhecimento⁸⁸. O autor propõe no lugar de uma educação integral a criação de um espaço público da educação:

Hoje, vivemos em sociedades cada vez mais escolarizadas e dotadas de redes de conhecimento, de instituições científicas, sociais e culturais como nunca existiram no passado. É a partir desta “riqueza” que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar. Deve haver uma maior responsabilidade das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais no que diz respeito às questões da violência, da alimentação, do consumo, da sexualidade, do uso de drogas, e de tantas outras, permitindo assim que a Escola se recentre no que é *especificamente escolar*. (NÒVOA, 2009, p.3, grifo do autor)

Para finalizar, gostaria de retomar as reflexões de Cavaliere (2007). Segundo a autora, no conjunto, ao longo dos últimos dez anos, foi possível identificar pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas, e muitas vezes misturadas, nos projetos em andamento no Brasil. A primeira delas já foi mencionada. Uma segunda concepção, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, segundo a qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar na escola, ocupar o tempo ocioso passando mais tempo nela, é sempre melhor do que estar na rua: “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da

⁸⁸ Michael Young (2007, p.1294) caminha na mesma direção quando, em resposta à pergunta *para que servem as escolas?* afirma que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Caberia a escola, portanto, promover a aquisição de conhecimento especializado, presente em diferentes domínios, e raramente disponível em casa ou no cotidiano dos estudantes. Como destacou Young (2007, p.1299): “O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis”. Ou então, em outro trabalho, ao se referir a reforma curricular conduzida no Reino Unido, reitera: “Ao mesmo tempo que devemos permanecer atentos ao contexto mais amplo, as escolhas curriculares devem ser tratadas pelo que são: maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola”. (YOUNG, 2011, p.399). O autor argumenta que as prioridades das reformas curriculares ocorridas no Reino Unido em 2008 foram o deslocamento do foco de conteúdos disciplinares para “temas tópicos que atravessam uma gama de disciplinas, e a busca de modos de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente aos conhecimentos cotidianos e às experiências dos educandos” (YOUNG, 2011, p.399-400)

delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (CAVALIERE, 2007, p.1029). Já a concepção democrática imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. Por fim, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral. É uma concepção multisetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola, em outros espaços educativos. É o argumento defendido por Nóvoa. O tempo integral não precisaria, portanto, estar centralizado em uma instituição. O Estado per si, isoladamente, seria incapaz de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência proveniente de outras instâncias, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade. É uma maneira de convocarmos outras instâncias para que participem da tarefa de educar e, ao mesmo tempo, de reafirmarmos o papel da escola como produtora de conhecimento e do professor como alguém que ensina. É uma maneira de afirmarmos, enfim, inspirado em Foucault (2008b), que gostaríamos ser governados de outras formas e para outros fins.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & O que é um dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014

AQUINO, Júlio Groppa. Da “crise” da educação formal ao fulgor dos processos de governamentalização educacional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**Campinas: UNICAMP, 2012, p. 1-25. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0027s.pdf> Acesso em: 2 jan. 2019.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

_____. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. 2. ed.. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Construindo as bases para a implantação do sistema único de assistência social. Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-SUAS.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**, Pode Executivo, Brasília, DF, 03 mai. 2016, Seção 1, n. 83, p. 20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6. dez. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm> Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Texto de Referência para o Debate Nacional**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: **Redes de Saberes. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c

_____. Presidência da República. Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Pode Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010, Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> Acesso em: 07 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Série mais Educação. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-recipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. **Diário Oficial da União**, Pode Executivo, Brasília, DF, 20 jun. 2011. Seção 1, n. 118, p. 30. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_798_19062012.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Portaria nº 251, de 12 de dezembro de 2012. Regulamenta a gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família, revoga a portaria GM/MDS nº 321, de 29 de setembro de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, Brasília, DF. 13 dez. 2012. Seção 1, p. 224-226. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/_doc/portarias/2012/Portaria%20no%20251%2012%20de%20dezembro%20de%202012.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério da Educação. **Roteiro de Mobilização para a Adesão ao Programa Mais Educação**, 2013a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/roteiro_mob_adeseo_programa.pdf Acesso em: 2 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e integrada.**, Relatório Final, Brasília: MEC 2013b. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Instrução Operacional e Manual de Orientações** nº 01 SNAS–MDS / SEB-MEC, de 18 dez. de 2014b. Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação - PME. Brasília, DF. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/IO_SCFV_PME.pdf . Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº1144, 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF. 11 out. 2016. Seção 1, n. 196. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em : 11 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 mai. 2016, Seção 1, n. 83, p. 20. Disponível em:http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/resolucao_2_14042016.pdf Acesso em: 11 fev. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Guia de Políticas e Programas**. Brasília, DF: MDSA, Assessoria de Comunicação, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/pecas_publicitarias/banner/_guiadepoliticass_MDSA_online.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; TRAVERSINI, Clarice Saete. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Rio Claro, v.24, n.40, p.855-871, 2011.

BORGES, Hudson Figueira; STORNIOLLO, Liliane Scarpin da Silva. A educação de tempo integral no Brasil: aspectos históricos. **Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 2, p.69-74, ago./dez. 2015

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, M.V (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.11-33.

CALIMAN, Luciana Vieira; TAVARES, Gilead Marchezi. O biopoder e a gestão dos riscos nas sociedades contemporâneas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, nº 4, p. 934-945, 2013

CANDIOTTO, César. Governo e direção de consciência em Foucault. **Natureza Humana**, v.10, nº2, p.89-114, 2008.

_____. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2013

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Evelyne. **História das ideias políticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

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

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 1ªed. 9ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. **Conversações**. 3ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. O que é um dispositivo. *In*: **Michel Foucault, Filósofo**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.p.155-161

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração (FACEF)**, v.1, p.1-12, jul/dez 2002. Disponível em: <http://periodicos.unifacsf.com.br/index.php/rea/article/view/160>. Acesso em: 20 fev. 2019

DREIFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2ªed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. 2ªed. Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Eli Henn. **A Escola Contemporânea: um espaço de convivência?** 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3044-int.pdf> .Acesso em: 22 abr. 2019.

FABRIS, Eli Henn.; TRAVERSINI, Clarice Saete. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. *In:* TRAVERSINI et al (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p.33-53

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-aurélio**.6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p. 35-56, mai/ago 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In:* COSTA, M.V (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.49-71.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. *In:* RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.155-163

_____. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2016.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. *In:* MACHADO, Roberto (Org.) **Microfísica do poder**.12ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1996a. p.1-14

_____. A governamentalidade. *In:* MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**.12ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1996b.p.277-293

_____.Nietsche, a genealogia e a história. *In:* MACHADO, Roberto (Org.). **Microfísica do poder**.12ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1996c. p.15-37

_____. Sobre a história da sexualidade. *In:* MACHADO, Roberto (Org.) **Microfísica do poder**.12ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1996d.p.243-276

_____. Os intelectuais e o poder. *In:* MACHADO, Roberto (Org.) **Microfísica do poder**.12ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1996e.p.69-78

_____. A vontade de saber. *In:* FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos. *In*: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

_____. Subjetividade e verdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997c.

_____. Segurança, território, população. *In*: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997d.

_____. Nascimento da biopolítica. *In*: FOUCAULT, Michel **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997e.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Tecnologias de Si. **Verve**. São Paulo: PUC, nº 6, out. 2004. p. 321-360

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France: 1977-1978**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 273-295.

_____. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France:1978-1979**. Lisboa: Edições 70, 2010b.

_____. **Do governo dos vivos: curso dado no Collège de France:1979-1980: excertos**. 2ª edição ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achimaé, 2011.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 4ª edição. Rio de Janeiro: NAU, 2013

_____. **Do governo dos vivos: curso dado no Collège de France:1979-1980**. São Paulo: Martins Fontes, 2014

_____. “Omnes et Singulatim”: uma Crítica da Razão Política. *In*: MOTTA, Manuel Barros (org.) **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a. p.348-378. (Coleção Ditos e Escritos IV).

_____. Diálogo sobre o poder. *In*: MOTTA, Manuel Barros da (org.) **Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b. p.247-260. (Coleção Ditos e Escritos IV).

_____. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France:1975-1976**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 2. ed.. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017a.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In: MOTTA, Manuel Barros da. Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017b. p.258-280 (Coleção Ditos e Escritos V).

FRANCO, Suélen Matoso; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza. Mídiação: da disciplina ao controle, um horizonte de reflexão. **Revista Fronteiras**, v.18, n.3, p.289-304, set/dez.2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed.. São Paulo: Paz & Terra, 2003.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. P.171-186.

_____. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**. uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Lenardo Belinasso. A invenção de dispositivos pedagógicos sobre o ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 5, n. 1, p. 11-26, 2010.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HERSCHMANN, Michael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p.192-199, 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais: material para discussão**. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 228f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. **Gestão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013.317f. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-posições**, v. 29, n. 1 (86), p.128-152, jan./abr. 2018

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 153-169, mai/ago 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, ano 8, n. 144, p. 3-36, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luíza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago 2013.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. *In*: Resende, Haroldo (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.p.291-303

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da maternidade**: mídia e produção agonística da experiência. 2003.180f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2003.

_____.O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos maternos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p.199-213, jan/jun 2004.

_____. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 139-151, maio/ago. 2005.

_____. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.226-241, jul./dez. 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Rumo a uma teoria da mediatização: exercício conceitual e metodológico de sistematização. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 45, p. 16-34, maio/ago. 2019.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 545-556, set./dez. 2015

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvêia de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005

MORAES, Antônio Luiz. **Disciplina e controle na escola**: do aluno dócil ao aluno flexível. 2008.146f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, 2008.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. (Coleção Estudos Foucaultianos)

_____. A governamentalidade nos cursos do professor Foucault. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Foucault: Filosofia & Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p.71-80.

NOVOA, Antonio. Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. **A Página da Educação**, Edição nº 187, série II, 2009. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denílson Santos de; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p.47-58, jan./jun. 2014.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v.34, n.2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu***. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998.

_____. **Inventando nossos Selves: Psicologia, Poder e Subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. *In: FABRIS, Eli Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Org.) **Inclusão e biopolítica***. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p.61-78

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; GUIMARÃES, Lenadro Belinasso. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p.395-409, maio/ago. 2012

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013.

_____. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-posições**, Campinas: Unicamp, v. 25, n. 2 (74), p. 139-156, mai./ago. 2014.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p.14-33, jan./jun. 2011

SEHELLART, Michel. **As artes de governar**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo Rio de Janeiro: Record, 2001

SCHEUERMANN, Aniele Elis; JUNG, Hildegard Susana; CANAN, Silvia Regina. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 422-439, 2017

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro:Zahar, 1973

_____. **Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Revisita Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRÍS, Eli Therezinha Henn. Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 792-813, set./dez. 2016

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.p.179-217.

_____. Compreensão e rebeldia sobre nós mesmos. **IHU On-line**, São Leopoldo, edição 203, nov. 2006. p. 4-8. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao203.pdf> Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (Im)possibilidades. **Cadernos de educação**. Pelotas: UFPel, n.34, p.83-94, set/dez.2009.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.37-52

_____. Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. In: IV COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 4., 2013, Bogotá: CLAB; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA Y EDUCACIÓN, 2., 2013, Bogotá: CIBE. **Anais [...]**, Bogotá, Colômbia, 2013a, p. 1-20

_____. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013b. p. 155-175.

_____. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, v, n.1, p.113-140, mar/jun.2015.

_____. **Foucault & a Educação**. 3ªed. 2ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1982.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas nº38, p. 395 - 416, jan./abr. 2011