

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRODUÇÃO BIOPOLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO DE “CAPITAL HUMANO”ⁱ

CARVALHO, Janete Magalhães^{*}

SILVA, Sandra Kretli da^{**}

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera^{***}

RESUMO

Este artigo debate a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tomando, como ponto de partida, os enunciados discursivos expressos no *site* oficial do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfico-documental. Problematiza como a BNCC, ao apresentar um conjunto padrão de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, se afirma como um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais, em termos de competências individuais, para fundamentar as avaliações em larga escala, os processos de aprendizagem recognitivos, a formação do *homo economicus* neoliberal, ignorando os múltiplos contextos escolares não definíveis a *priori*. Conclui sobre a necessidade de buscar, no âmago da petrificação da vida, a sua afirmação, via um movimento de composição no plano de imanência do currículo que se contraponha ao biopoder, quer dizer, ao poder sobre a vida, pois a biopotência conecta-se ao desejo coletivo de conexão com os múltiplos contextos e cotidianos escolares, assim como com a ideia de currículo como corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural. Nesse sentido, a comunidade escolar necessita minimizar os fatores que induzem à passividade ou à potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular.

Palavras-chave: Currículo. Políticas curriculares. Biopolítica. Capital humano. Rostidade.

^{*} Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Espírito Santo (PPGE-UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, culturas, linguagens e formação de professores. Pesquisadora CNPq (Bolsa PQ-AD). E-mail: janetemc@terra.com.br

^{**} Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (DTEPE – UFES). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, culturas, linguagens e formação de professores. E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

^{***} Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (DTEPE – UFES). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, culturas, linguagens e formação de professores. E-mail: taniadelboni@terra.com.br

=====

**THE CURRICULUM COMMON NATIONAL BASIS AND THE BIOPOLITICAL
PRODUCTION OF EDUCATION AS “HUMAN CAPITAL” FORMATION**

CARVALHO, Janete Magalhães*

SILVA, Sandra Kretli da**

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera***

ABSTRACT

The article discusses the Curriculum Common National Basis (BNCC) taking, as a starting point, the discursive statements expressed on the official website of the Movement for Curriculum Common National Basis. It is, therefore, a documentary bibliographical research approach. Problematicize how BNCC, to provide a standard set of knowledge and essential skills that every Brazilian student must learn in every stage of Basic Education, it is stated as a power device that seeks to control and/or regulate life in order to establish which knowledge and skills are essential in terms of individual competencies, to support large-scale assessments, the recognitive learning processes, the formation of neoliberal homo economicus, ignoring multiple school context not settable a priori. Concludes on the need to seek, at the heart of the petrification of life, its affirmation, through a movement of composition in the plane of immanence of the curriculum that is opposed to biopower, that is to say, to power overlife, since biopotency connects to the collective desire with the multiple contexts and everyday school life, as well as, with the idea of curriculum as a group body that presents consistency in a composition plan of a common plural. In this sense, the school community needs to minimize the factors that induce passivity or minimal group potency and establish connections and/or modes of association that allow, in the grouping, the sharing of ideas and experiences by assemblage of the maximum potency of curricular achievement.

Keywords: Curriculum. Curriculum policies. Biopolitical. Human capital. Faciality.

* PhD in Education. Professor of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Espírito Santo (PPGE-UFES). Coordinator of the Research Group registered at CNPq: Curriculum, cultures, languages and teacher training. CNPq Researcher. E-mail: janetemc@terra.com.br

** PhD in Education. Professor of the Department of Teaching, Theories and Educational Practices of the Federal University of Espírito Santo (DTEPE - UFES). Researcher of the Research Group registered at CNPq: Curricula, cultures, languages and teacher training. E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

*** PhD in Education. Professor of the Department of Teaching, Theories and Educational Practices of the Federal University of Espírito Santo (DTEPE - UFES). Researcher of the Research Group registered at CNPq: Curricula, cultures, languages and teacher training. E-mail: taniadelboni@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva debater a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tomando, como ponto de partida, os enunciados discursivos expressos no *site* oficial do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC),ⁱⁱ em sua relação com os intercessores teóricos que dialogam conosco em nossas pesquisas e estudos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfico-documental que envolveu a análise discursiva do MBNCC em sua relação com pressupostos teórico-práticos de base pós-estruturalista.

De acordo com o *site*, o MBNCC se formou em abril de 2013, a partir do seminário internacional *Liderando Reformas Educacionais*. Desde então, um grupo diverso, composto por pessoas de instituições públicas, mas principalmente privadas, com histórico de atuação em instituições no cenário educacional brasileiro, decidiu se mobilizar pela causa da construção da Base Nacional Comum Curricular e vem agregando forças com o objetivo de “acelerar” o processo de sua proposição e implantação (MBNCC, 2015).

Como principais objetivos do movimento, o *site* destaca: contribuir para inserir o tema na agenda da educação brasileira; mobilizar atores importantes em torno da causa; produzir estudos e pesquisas para subsidiar esse debate; e garantir, ao longo do processo, a observação de princípios considerados fundamentais para que “[...] essa Base possa, de fato, chegar a cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a educação no país” (MBNCC, 2015, p. 01).

Desse modo, ao “[...] nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido” (MBNCC, 2015, p. 02), a proposta de uma BNCC funciona como um diagrama de forças e saberes, na tentativa de definir-se como um território ou como uma megamáquinaⁱⁱⁱ que busca controlar e regular as identidades.

Segundo propõem Deleuze e Guattari (1996, p. 49), existiria uma máquina (abstrata) de rostidade: “Essa máquina é denominada máquina de *rostidade* porque é produção social do rosto, porque opera uma *rostificação* de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios”.

=====

Essa máquina, que se alargou juntamente com o desenvolvimento histórico do homem branco, interpela os sujeitos e os define e enquadra por meio de um jogo de dois eixos fundamentais: o de significância e o de subjetivação. Os autores utilizam, como metáforas analíticas, a perspectiva de um “muro branco” para a significância e a de um “buraco negro” para a subjetivação. O primeiro se apresenta como superfície lisa onde se inscreve o significado; o segundo é uma larga alameda onde não há organização e controle. Enquanto um reflete as redundâncias de uma razão compartilhada, o outro seria um mergulho no poço obscuro das paixões (DELEUZE; GUATTARI, 1996a).

Ao entender o arquétipo ocidental cristão sob a perspectiva dominante, enxerga-se a bipolarização que a maquinaria abstrata de *rostidade* estabelece em duas frentes distintas de operação: a das unidades e a das escolhas. A primeira trabalha na constituição de uma unidade de rosto, em correlação e contradição no estabelecimento de contrastes, como homem x mulher, adulto x criança, pai x filho, em que as dicotomias se estabelecem e aparecem em detalhes e em elementos de definição. A segunda opera selecionando e julgando se o rosto passa ou não passa, se é aceito ou não, a partir de elementos que identificam e auxiliam o juízo (DELEUZE; GUATTARI, 1996a).

No entanto, a máquina não trabalha apenas com elementos concretos, mas, sobremaneira, com abstratos. A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados a partir de dados intangíveis. Nesse contexto, a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa *rostificação* da imagem, de todo o corpo dos sujeitos esquadrinhados, de suas terminações, até de seus objetos, de seus cenários-mundos, da construção social da realidade, como uma das forças na construção de rostos e/ou na reafirmação de condições de *rostidade* e, portanto, de processos de identidade/identificação (CARVALHO; FERRAÇO, 2014).

Portanto, o modelo de base que sustenta a ordem escolar se fundamenta na linguagem indireta, na *rostidade*, nos processos identitários, no enquadramento dos corpos e no processo de constituição de um território-escola em que tais elementos entram produzindo um território muito segmentado.

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam. Assim, esse rosto buscado toma como parâmetro o quadrilátero aprendizagem-competência-qualificação profissional-empregabilidade, sendo a aprendizagem convertida em competências que visam, nessa perspectiva, à obtenção de qualificações para garantir a empregabilidade máxima e, num círculo viciado e vicioso, é transformado/transportado para itens de aferição de “desempenho” em avaliações de larga escala.

Entretanto, apostamos na força do deslizamento do território, assim como na potência micropolítica e, seguindo as orientações de Foucault (1977), buscamos, apesar de imersos em tais processos, uma “arte de viver” o currículo escolar contrária a todas as formas de rostificação, tendo em vista liberar a ação educativa curricular de toda forma de paranoia unitária e totalizante, fazendo crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, antes que por submissão e hierarquização de competências piramidais e verticalmente orientadas, assim como politicamente centradas. Buscamos, então, nesse sentido, uma “arte de viver” que faça proliferar, compor e justapor aprendizagens e formações intensificadoras do movimento do pensamento; uma *prácticapolítica* que se faça em redes de conversações a partir de uma multiplicidade de encontros,^{iv} produzindo agenciamentos coletivos de enunciação em torno das “matérias” escolares. Concordamos, pois, com o afirmado por Masschelein e Simons (2014, p. 90):

[...] não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p. 90).

A aposta, portanto, está em uma concepção de currículo que, para além de uma política da identidade e da representação, busque, na potência ampliada de composições entre conhecimentos, linguagens e afetos-afecções, a constituição de um currículo voltado para a

defesa de espaços educativos nos quais os potencialmente interessados no coletivo e na defesa de espaços públicos singulares estejam envolvidos/enlaçados pelo “comunismo de um desejo” comum (CARVALHO, 2015).

2 ENUNCIÇÃO UM: UM “CURRÍCULO NACIONAL” COMO DISPOSITIVO PARA CONTROLAR E REGULAR A VIDA: A BASE NACIONAL COMUM DA EDUCAÇÃO COMO BIOPOLÍTICA

O termo “biopolítica” aparece, pela primeira vez, em outubro de 1974, em conferência proferida por Foucault, no Rio de Janeiro, intitulada “O nascimento da medicina social”. Para o autor, o advento do capitalismo e de toda uma “tecnologia do corpo social” tornou possível uma medicina de caráter social, ou seja, houve um refinamento das tecnologias de controle sobre os corpos, existentes entre os séculos XVII e XIX, quando, de uma configuração de poder soberano – que incidia sobre a possibilidade ou não de vida dos súditos – passou-se a uma lógica disciplinar, na qual os modos de vida dos corpos serão o objeto da intervenção. Foucault (2010), então, faz um deslocamento teórico: do estudo da disciplina dos corpos para a regulação das populações, em que as técnicas de disciplina se articulam aos dispositivos de regulação. Há, assim, o surgimento de um Governo que legisla sobre o “fazer viver”, referindo-se ao homem vivo, enquanto as disciplinas se reportam aos corpos.

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à 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, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Assim sendo, o modo de subjetivação capitalístico implica uma “tecnologia do corpo social” – a biopolítica –, uma modalidade de poder e de governo sobre as populações. Na busca em regular e controlar tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população, o objeto por excelência do poder é a vida como um todo. Assim, a biopolítica é uma modalidade de poder e de governo sobre as populações: é a gestão da própria vida. “É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população’” (FOUCAULT, 2010, p. 206).

Na sociedade de controle, a vida de trabalho é regulada e ordenada por uma espécie de imersão em um fluxo contínuo que Negri (2005, p. 4) denomina de biopolítico. Por que é biopolítico? É biopolítico porque:

[...] implica efetivamente a vida, envolve formas de vida que são conseqüentes umas às outras, que estão ligadas umas às outras; porque a estrutura social e política entra como elemento absolutamente fundamental na vida de cada pessoa; porque já não é possível distinguir, como se fazia na velha tradição marxista, o valor de uso e o valor de troca; porque estamos totalmente dentro da capitalização e, portanto, da exploração da vida (NEGRI, 2005, p. 4).

Nesse contexto, tanto o trabalho material como o trabalho dito imaterial, que hoje produzem, sobretudo, imagens, informações e serviços, requerem dos trabalhadores não a sua força bruta, nem os seus músculos, mas a sua inteligência, a sua imaginação, a sua criatividade, a sua afetividade, a sua conectividade. Segundo Pelbart (2014b, p. 1), “[...] de uma ponta a outra do circuito econômico, isto é, da produção até o consumo, o que nos é hoje extorquido e sequestrado, ora investido e intensificado, ora reformatado e revendido é a vida”.

Para o autor, hoje, no contexto do mundo contemporâneo, o poder penetrou todas as esferas da existência e as mobilizou, colocando-as para trabalhar em proveito próprio. Desde o corpo, a afetividade, a inteligência, a imaginação, tudo foi invadido e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes. Os poderes operam de maneira imanente, não mais de fora, nem de cima, mas como que por dentro, incorporando, integralizando, monitorando, investindo de maneira antecipatória, até mesmo os possíveis que vão se engendrando, ou seja, colonizando o futuro.

=====

Nessa perspectiva, diríamos que o MBNCC (2015, p. 02), ao dizer que representa “[...] o **conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho**” (grifo nosso), se afirma como um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer que conhecimentos e habilidades são considerados essenciais. Seria uma tecnologia de poder para engendrar “regimes de verdade”, assegurando uma regulamentação, normalização do que se deve aprender?

Para Foucault (1986, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT 1986, p. 12).

Considerando que “regimes de verdade” são engendrados no âmbito de uma formação sócio-histórica discursiva, na qual se incluem os processos de produção de subjetividade^v, assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas perspectivas curriculares assumidas, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, entrecruzam-se, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de “modelo/molde” para a produção de determinadas verdades e determinados significados historicamente localizados. Foucault (1986) visualiza a formação discursiva como uma rede de relação entre enunciados que configuram campos discursivos específicos, formados como um acontecimento que permite a expressão de certas ideias apreendidas socialmente e avaliadas como verdadeiras ou falsas para uma determinada época e um espaço definido e, portanto, legitimadora de discursos hegemônicos por serem os predominantemente considerados válidos e aceitos.

Obviamente, uma formação discursiva, apesar de apresentar regularidades, não é composta apenas de homogeneidades, pois diferentes discursos convivem dentro de tal formação. Deve-se considerar, também, que, se o currículo não é neutro, tem variado a sua abordagem em

função de concepções sócio-filosóficas e dos interesses que perpassam as práticas discursivas curriculares.

Entendendo que o currículo envolve, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, a mídia, enfim, tudo que atravessa o espaço-tempo escolar, assim como tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado e que se coloca na forma de documentos escritos, conversações, ações e sentimentos vividos pelos praticantes do cotidiano, compreende-se que as diferentes dimensões do currículo são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – o currículo escolar em sua relação com a realidade sociopolítica, histórica, econômica e cultural mais ampla (CARVALHO, 2009).

Essas diferentes faces que coexistem podem, entretanto, manifestar-se de modo a produzir subjetividade normatizada e/ou burocratizada e/ou como processos que podem envolver ações de resistência e inovação. Quanto ao Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, afirmamos tratar-se do primeiro caso, visto que há toda uma intencionalidade de padronização do conhecimento e de administração do saber, uma política do saber em relações de poder que produzem currículos.

Foucault (1986) destaca que a questão não é o ser da linguagem, mas seu uso, seu funcionamento histórico. Ao definir o que entende por discurso e práticas discursivas em sua relação com as práticas não discursivas, o autor ressalta que não é o ser da linguagem que ocupa o centro da cena, mas sim o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são do caráter linguístico. Nesse caso, a linguagem curricular manifesta-se envolvida pelo pressuposto do atendimento às necessidades e talentos individuais vistos como competências restritas a serem adquiridas numa meritocracia que combina empregabilidade, aplicabilidade, usabilidade, competência e rendimento. Ao afirmar a abertura para o mundo, o MBNCC assume que o atendimento à sociedade, à cultura (ambas, muitas vezes, tomadas como a realidade socioeconômica do aluno e sua família) ou a preparação para o mercado do trabalho são a finalidade do currículo, ignorando a velocidade das transformações nesses e desses universos referenciais, tal como questionam Masschelein e Simons (2014, p. 45): “As listas de

=====

competências que estão na moda não são apenas quimeras que perderam toda a ligação concreta com a realidade?”.

Por que, então, o discurso do MBNCC representa, na verdade, o discurso dominante na atualidade?

Considerando que diferentes discursos convivem dentro de uma formação discursiva, tem-se que destacar a relação entre linguagem e poder, visto que, em Foucault, o termo “arquivo” não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho do seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. “O arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2002, 170). O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados.

Quem seriam os “funcionários da verdade” (FOUCAULT, 1977) na celebração das verdades únicas, das certezas daquilo que é considerado “essencial” na constituição de um “currículo-programação”? (VEIGA-NETO, 2009). No caso do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular da Educação (MBNCC, 2015, p. 01), na apresentação “Quem somos nós”, é afirmado que os funcionários são “[...] pessoas com longo histórico de atuação em instituições relevantes no cenário educacional brasileiro”. Com o intuito de colocar em prática ações para facilitar e acelerar esse processo, há o envolvimento de diversas instituições, tais como: Fundação Lemann, Todos pela Educação^{vi}, Mathema, Fundação Carlos Chagas, além de especialistas de outros países, como Chile, Austrália, Reino Unido e Estados Unidos.

Poderíamos supor, então, que, para os “funcionários da verdade” (FOUCAULT, 1977) e para as “comunidades epistêmicas” (LOPES, 2006) existem conhecimentos e habilidades considerados essenciais, como dispositivos de subjetivação, que cada estudante brasileiro deve aprender, a cada etapa da Educação Básica, para se desenvolver como pessoa?

Ao definir quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para se aprender em cada etapa da Educação Básica, a BNCC funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social –

implica 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: há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão de Estado e, posteriormente, para a “governamentalidade”. Ou seja, trata-se do modo pelo qual o governo dos homens é racionalizado, pensado, analisado, refletido.

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Para Foucault (2008a, p. 488), o “Estado governamentalizado” tem como objeto a população, coincidindo, assim, com a formação da biopolítica, com a busca pela racionalização da população, implicando que “[...] o Estado ou os que o representam é que são os detentores de uma certa verdade sobre os homens, sobre a população, sobre o que acontece dentro do território e na massa geral constituída pelos indivíduos”. Portanto, buscam-se os procedimentos e os meios postos em ação para possibilitar, numa sociedade dada, o "governo dos homens" (FOUCAULT, 2008a, p. 489). Dessa forma, o autor assinala a irrupção de uma nova racionalidade à arte de governar: governar menos, para ter eficiência máxima. É essa governamentalidade, ligada em seu esforço de autolimitação permanente à questão da verdade, que Foucault chama de "liberalismo", apresentando-o como marco geral da biopolítica.

O modelo liberal de governamentalidade seria aquele surgido em meados do século XVIII através da introdução por parte dos economistas de uma nova racionalidade. Não mais a Razão do Estado e seus dispositivos de polícia e diplomacia militar, mas sim o liberalismo através da economia e das práticas de mercado. Entretanto, é preciso ressaltar que ‘a razão econômica está, não substituindo a razão de Estado, mas dando um novo conteúdo à razão de Estado

=====

e dando, por conseguinte, novas formas à racionalidade de Estado' (FOUCAULT, 2008a, p. 468).

Assim, vemos a constituição do mercado como lugar de formação de verdade. A noção de “interesse” surge como operadora da nova arte de governar. Mas, interesse de quem? Um dos desafios do neoliberalismo apresenta-se em como regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado, provocando, segundo Foucault (2008b), a redefinição do *homo economicus* como empreendedor de si mesmo.

Desse modo, poderíamos problematizar: qual o sentido de criação de uma Base Nacional Comum Curricular, no contexto de uma sociedade neoliberal? Considerando o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir sua própria satisfação, há necessidade de se formar

[...] um capital humano no curso da vida dos indivíduos, que se colocam todos os problemas e que novos tipos de análise são apresentados pelos neoliberais. Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008b, p. 315).

O governo biopolítico precisa conhecer, organizar e controlar a vida, para que ela seja útil aos seus interesses. A produção de saberes é imprescindível ao exercício do biopoder. Isso porque somente pelos saberes é que o poder se exerce positivamente. No esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano, um sujeito competente, hábil e flexível.

Segundo Ball (1997, *apud* MACEDO, 2014), o tripé característico das reformas de cunho neoliberal, na década de 1990, aponta políticas educacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Ao definir os rumos do currículo e do processo de escolarização no país, a lógica financeira prevalece sobre a social, subordinando, assim, a educação à racionalidade financeira, o que configura o “[...] aumento da

colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (BALL, 2001, p. 100).

O MBNCC (2015, p. 03) apresenta, como um de seus princípios, o “[...] foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todas e todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade”. Como apontam Masschelein e Simons (2014, p. 87, grifo nosso), a tarefa da escola em nossa sociedade está em formar pessoas que são “[...] perfeita e imediatamente **empregáveis** – prontas para trabalharem, imediatamente, numa nova atividade – na sociedade, no mercado de trabalho [...]”. Dessa maneira, a “competência-máquina” produz uma prática discursiva na qual a empregabilidade é o resultado do sucesso das iniciativas de educação, pautando-se na prescrição de competências e habilidades requeridas do profissional que se pretende formar.

Com o discurso de que “[...] vai promover a equidade, uma vez que garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida” (MBNCC, 2015, p. 02), a proposição da BNCC fortalece um campo de disputa e busca de padronização. Na definição do que é considerado essencial ou fundamental, a criação de uma base nacional comum postula um “regime de verdade” oriundo de um jogo de poder baseado num modelo econômico capitalístico.

3 ENUNCIÇÃO DOIS: NAS DOBRAS DA SUBJETIVAÇÃO CAPITALÍSTICA, CURRÍCULOS PARA ALÉM DA ROSTIDADE E FORMAÇÃO DE “CAPITAL HUMANO”

A produção social do rosto – rostidade, – ao operar a padronização de identidades individualizadas, produz processos de inclusão e exclusão pela injunção de uma conduta uniformizante, segundo uma norma única e geral e, por outro lado, pela exclusão do não normalizável (o resíduo, o estranho, o inassimilável).

As atuais políticas curriculares e, dentre elas, as BNCCs, são políticas que introduzem, em diferentes níveis, a instabilidade, a incerteza, a insegurança por meio do estímulo à

=====

competitividade e exacerbação do individualismo conectado às características de rostidade buscadas/valorizadas.

Eis aí um grande paradoxo, a norma que pretensamente pretende igualar indivíduos (no caso, estudantes) produz desigualdade em escala geométrica. Assim sendo, na política curricular preconizada pelo MBNCC, quanto mais essas desigualdades estabelecerem maiores distâncias entre populações, melhor elas estarão cumprindo o seu papel, evidentemente dentro dos limites relativos àquilo que uma sociedade pode tolerar ou suportar, que, no caso brasileiro, parecem ser limites bastante alargados devido à despolitização do povo.

Deleuze e Guattari (1996b, p. 93-94) falam, nesse sentido, de uma micropolítica da insegurança, baseada nas grandes cidades modernas, na microorganização de um *stress* permanente:

[...] a administração de uma grande segurança molar organizada tem por correlato toda uma micropolítica de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolítica da sociedade para uma micropolítica da insegurança.

Dito de outro modo, um governo de condutas cujo objetivo é a centralização e despolitização das pessoas e das instituições. Assim, a liberdade que o neoliberalismo incita, solicita e produz é o correlato dos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2004) e de controle que nas políticas curriculares visam a “[...] forçar cada indivíduo a se tornar empresário de si mesmo, a se tornar ‘capital humano’” (LAZZARATO, 2011, p. 57).

Desse modo, a padronização, a rostidade e a desigualdade revestem uma proposição curricular que, em nome de uma base comum, incita cada estudante a se transformar em “capital humano”, ou seja, aquele que garante por seu esforço individual a sua formação, o seu crescimento, a valorização de “si” como capital por meio da gestão de suas relações, de suas escolhas, de suas ações, segundo a lógica da relação custos-investimentos e a lei da oferta e da procura (LAZZARATO, 2011).

Portanto, não podemos desconsiderar que a emergência de uma BNCC, como controle e/ou regulação de identidades, implica a configuração do social, o modo de subjetivação

capitalístico. Entretanto, Deleuze explicita que, ao poder *sobre* a vida (biopoder) deveria responder o poder *da* vida (biopotência), a potência “política” da vida, as forças que resistem (PELBART, 2014, p. 59). Porém, como instaurar modos constitutivos diferentes? Que possibilidades nos restam de tecer um território existencial na contramão da serialização e das territorializações propostas pela Base Nacional Comum Curricular para a educação nacional?

Para Pelbart (2014, p. 2), “Poderíamos resumir este movimento do seguinte modo: ao biopoder, quer dizer, ao poder sobre a vida, responde a biopotência, isto é, a potência da vida”. Dito de outro modo, aquilo que parecia inteiramente submetido ou reduzido à mera passividade, ou seja, a vida, aparece agora ela mesma como uma fonte maior de produção de valor, como reservatório inesgotável de sentido, de formas de existência, de direções que extrapolam em muito as estruturas de comando e os cálculos dos poderes constituídos.

Nessa perspectiva, a produção do novo já não aparece como exclusivamente subordinada aos ditames das “máquinas sociais”, mas se constitui como uma potência psíquica e política, que inventa, na densidade social da vivência concreta do currículo escolar, novos desejos e novas crenças, novas associações e formas de cooperação, reencontrando a potência da força-invenção da qual esses poderes pretendem se apropriar, buscando encontrar, no cerne da impotência máxima gerada pelo biopoder, a potência máxima da inteligência coletiva para inventar outros modos de fazer currículos na escola.

Assumindo a ideia de “potência de ação coletiva”, tomamos como hipótese principal que essa “potência” depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzir e trocar conhecimentos, criando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os “possíveis” do currículo vivido a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar (CARVALHO, 2009).

Desse modo, ao focarmos as práticas discursivas curriculares, entendemos que elas estão inseridas em todo um esforço coletivo, envolvendo a participação de múltiplos agentes sociais que, direta ou indiretamente, contribuem para a melhoria das condições de vida de indivíduos e

=====

populações. Entendemos, assim, também, que a dimensão política se efetiva pelos fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos, enfim, em redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo que ocorrem buscando a emergência de outra concepção de público, de coletivo e de currículo.

Portanto, consideramos que a produção do currículo escolar deve buscar os possíveis da sua constituição nas dimensões da conversação e da ação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na/com a escola, constituindo redes de “inteligência coletiva”.

Partimos, desse modo, do pressuposto de que a constituição de currículos compartilhados pode estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do desejo de que essa constituição possa avançar à medida que, pela linguagem, pelo conhecimento, pelos afetos e afecções, se introduzam experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos (CARVALHO, 2009).

Nessa direção, Pelbart (2014, p. 4) questiona se, para tanto, não seria o caso de percorrer as duas vias: o poder sobre a vida e a potência da vida, ou seja, o biopoder e as biopotências como numa fita de Moebius, afirmando uma espécie de reversibilidade entre ambos. Assim, indaga: “[...] dado que o poder se encontra por toda parte e que a biopotência é disseminada por todo lado, dada essa força-invenção presente em todo lugar, que novas redes de vida vão surgindo?”. E, mais adiante: “Que novas possibilidades de criar laços surgem a cada dia?”.

É na biopotência que o biopoder não consegue abarcar, abafar a vida, pois são fluxos de forças; é um corpo político. Não é só reprodução; é criação; é resistência.

É possível pensar em produzir subjetividades singulares e singularizantes que escapem às modelizações dominantes? No caso da BNCC, de que maneira, no interior dessa “megamáquina de produção de subjetividade” (GUATTARI, 2012), surgem novas modalidades de se agregar, de trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de singularização?

Guattari (2012) defende que a saída do reducionismo estruturalista convoca uma subjetividade coletiva produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais. O engendramento da subjetividade não se dá por relações hierárquicas obrigatórias, fixadas definitivamente. A subjetividade é plural e polifônica e não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.

Assim, a fuga a uma proposição de BNCC, como produção maquínica de subjetividade, indica a produção de linhas de intensidade, dependendo de como for a sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. Para Guattari (2012), o melhor é a invenção de novos universos de referências; e o pior é a *massmediatização* embrutecedora à qual são condenados cada vez mais milhares de indivíduos, mesmo oriundos de um discurso de equidade, coerência, qualidade.

Na justificativa para a criação de uma BNCC, há necessidade de organizar e dar mais coerência ao sistema educacional, desenvolvendo, nessa base, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos. Nesse sentido, problematizamos, inspiradas em Guattari (2012, p. 23-24): “[...] Estamos diante de uma escolha ética crucial: ou se objetiva, se reifica, se cientificiza a subjetividade ou, ao contrário, tenta-se apreendê-la em sua dimensão de criatividade processual”? “[...] Como certos segmentos semióticos adquirem a sua autonomia, começam a trabalhar por sua própria conta e a secretar novos campos de referências?”.

A subjetividade, para Guattari (2012, p. 19), é “[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. Dessa forma, em alguns contextos se faz individual, como quando uma pessoa se posiciona regida por usos e costumes (familiares, escolares, locais, legais etc.) e, se faz coletiva, derivando de uma lógica de afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos e padronizados.

A subjetividade maquínica – o agenciamento maquínico de subjetivação – instala-se ao lado da relação sujeito-objeto com as enunciações parciais. Os dispositivos de produção de subjetividades podem existir em grande escala ou em uma escala molecular – microfísica no sentido foucaultiano, em uma ação política ou para mudar o modo de funcionamento de uma escola em seu currículo.

Já as subjetividades serializadas opõem-se ao movimento da produção de subjetividades singulares que, no plano da biopotência, afirmam a necessidade de outros modos de produção da existência. Resistir, como existir de modo alternativo e comunistamente articulado, significa

=====

ultrapassar processos de reconhecimento, de desenvolvimento de talentos e competências individuais voltados para uma conformação e uma competitividade visando à empregabilidade. Implica, então, apostar no descentramento e autonomia de currículos voltados para uma efetiva abertura para o mundo por meio de uma formação aberta ao mundo da vida e, também, no movimento do pensamento na composição entre inteligência coletiva, colaboração, descentralização, informação, linguagens e afetos/afecções.

Segundo Hardt e Negri (2005), vivemos dias do Império e constituímos não mais o povo, não mais a massa, mas a multidão que se conecta numa rede aberta e em expansão que interfere no trabalho, nos modos de comunicação, na vida cotidiana de todos nós. As redes, no sistema neoliberal, podem produzir, sim, a massa ou o povo alienado, os currículos serializados e burocratizados voltados para uma vida que já não será ou já não estará desde o início da jornada a mesma, mas, em contrapartida, podem, ao contrário, conectar diferentes singularidades num movimento que se faz pelos entremeios da organização política em que se moldam resistências organizadas em redes e que podem, potencialmente, deslocar-se para o estabelecimento de relações colaborativas nos currículos escolares e para além deles, pois “[...] a multidão atua através do Império para criar uma sociedade global alternativa” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 17). E, então, por que não incentivar a criação local de currículos alternativos a partir de princípios mínimos comuns à educação do país?

4 ALINHAVANDO OS PONTOS, PARA CONCLUIR

Pensar uma Base Nacional Comum Curricular definida em termos de competências e habilidades individuais, para fundamentar as avaliações em larga escala e os processos de aprendizagem recognitivos, remete ao perfil e/ou aos objetivos para os quais se destina o processo educacional e, nele, o curricular.

Segundo Foucault (2008b) e Deleuze e Guattari (1996b), assistimos a cada dia a uma crescente expansão e valorização de uma sociedade empresarial e, nesse contexto, emerge a supremacia, em todos os setores da vida social, dos interesses empresariais e do *homo economicus* neoliberal, com correspondente interferência nos ditames privatistas na área

educacional. A tal ponto que uma escola e seu currículo deverão ser geridos/administrados como uma empresa.

Nesse sentido, importa retomar Foucault (2008b, p. 311), para quem “[...] o Homo economicus neoliberal não é mais um parceiro de troca, é um empresário de si mesmo, ele próprio é seu capital, a fonte de sua renda”.

Desse modo, o investimento educacional transformou-se em capital humano. Capital de pessoas economicamente ativas, produtivas e voltadas para a empregabilidade e as competências e habilidades requeridas. Homem-máquina. Como afirma Rosa (2009, p. 378):

Máquina constituída pelo trabalhador e sua competência. Aliás, trata-se de uma verdadeira miscelânea de competências a serem desenvolvidas por todos: da gestão de recursos humanos nas empresas à problematização da aprendizagem através das competências, ou ainda a interação humana focada no desenvolvimento de competências emocionais e coletivas. Competências que visam produzir pessoas ‘saudáveis, sadias e produtivas’. Ou melhor, sujeitos flexíveis e adaptados (ROSA, 2009, p. 378).

Entretanto, no cenário curricular, assistimos a esse crescimento espremidos entre dois patamares: de um lado, pela permanência do currículo escolar da sociedade disciplinar em sua administração dos tempos/horários escolares de professores e alunos, pela seriação e sequenciação dos conteúdos tomados como valor em si mesmos, pela compartimentalização disciplinar etc.; de outro lado, associada à administração mais característica de uma sociedade de controle, pela definição e valorização da aquisição de competências individuais; pela adaptação e relativa flexibilização exigida pelos projetos interdisciplinares; pelo trabalho de alunos e professores estendidos para os tempos de lazer por meio do uso intenso de tecnologias de comunicação (celular, computador etc.), de um modo que seria impensável no século anterior, mesmo por aqueles que denunciaram as vantagens e os perigos da “reprodutibilidade técnica”.

Entretanto, nos dois casos, a tendência para a formação de capital humano é a modelização, a padronização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração e governo biopolíticos, de tal modo que uma BNCC possa ser proposta com caráter global – para o mundo, entre e intrapaíses – ignorando as “realidades locais”, visto constituírem-se como investimentos que ultrapassam o aprendizado escolar ou profissional, pois,

=====

como apontou Foucault (2008b, p. 315), “[...] O tempo de criação, o tempo do afeto [familiar], pode ser analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano. Tempo passado, cuidados proporcionados, estímulos culturais e, é claro, vigilância”.

Haveria, então, possibilidade de produzir currículos para além e/ou como modo alternativo de curricular, educar e viver?

Tentando finalizar, trazemos a certeza de outros possíveis, pois, coengendrada à biopolítica, nasce a biopotência, que se manifesta de modo não controlável como uma tendência de afirmação da vida.

Cabe, então, buscar, no âmago da petrificação da vida, a sua afirmação, via um movimento de composição no plano de imanência do currículo que se contraponha ao biopoder, quer dizer, ao poder sobre a vida, a biopotência, ou seja, a biopotência conecta-se ao desejo coletivo de conexão com os múltiplos contextos e cotidianos escolares, assim como com a ideia de currículo como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural.

Nesse sentido, a comunidade escolar necessita minimizar os fatores que induzem à passividade ou à potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular. Ou seja, pôr em comum o que é comum, estar-em-comum, estar-com.

Importa, portanto, repensar a noção de currículo, concebendo-o não em sua visão disciplinar ou de controle, mas como uma rede de conversações com os saberes, fazeres e afetos, múltipla, acentrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Enfim, um comum que se faça num plano de consistência e composição de desejo coletivo de encontros, relações, respeito à alteridade e/ou à diferença, multiplicidade, problematizações e experimentações.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 17 jul. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et Alii, 2015. p. 79-98.

CARVALHO, Janete Magalhães. Espinosa: por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Tereza; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Unicamp/Abec/Abeu, 2012. p. 120-140.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.14, n. 3, p. 340-345, set./dez. 2014. Disponível em:<www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 7 jul. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 10.000 a. C.: a geologia da moral (quem a terra pensa que é?). In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1996a. v. 1. p. 53-91.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1996b. v. 3, p. 83-115.

FOUCAULT, Michel. Prefácio. **Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista**. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

=====

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GUATTARI, Felix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos Máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, n.1, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 –1555, out./dez. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Disponível em: <www.basenacionalcomum.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2015.

NEGRI, Antonio. A constituição do comum. In: CONFERÊNCIA INAUGURAL DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL CAPITALISMO COGNITIVO – ECONOMIA DO CONHECIMENTO E A CONSTITUIÇÃO DO COMUM, 24 e 25 de outubro de 2005, Rio de Janeiro. REDE UNIVERSIDADE NÔMADE, REDE DE INFORMAÇÕES PARA O TERCEIRO SETOR (RITS). Manuscrito.

PELBART, Peter Pál. Viver não é sobreviver: para além da vida aprisionada. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: RECONHECER E ACOLHER AS DIFERENÇAS. 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: Disponível em: <<http://www.redehumanizausus.net/63635>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

ROSA, Susel Oliveira da. Os investimentos em “capital humano”. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 377-388.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-26.

Notas

ⁱ Designa o processo de sujeição social que produz e distribui lugares na divisão de trabalho, formando um sujeito individuado, cuja forma no neoliberalismo se expressa como “capital humano” empreendedor de si e/ou do *homo economicus* (LAZARATTO, 2014).

ⁱⁱ Este texto-agenciamento toma como materialidade da temática as produções discursivas presentes no *site* www.basenacionalcomum.org.br

ⁱⁱⁱ “Máquina (maquínico): distinguimos aqui a máquina da mecânica. A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas [...]. As máquinas no sentido lato (isto é, não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 320).

^{iv} “É imprescindível propormos o desenvolvimento de uma rede de interações com os demais homens, pretendendo o aproveitamento mútuo daquilo que exista de excelente no potencial criativo das partes que interagem entre si. Podemos considerar que, de tal circunstância, decorreria a tese espinosana da utilidade de ocorrer um relacionamento harmônico entre os indivíduos, em prol da realização de um objetivo comum que favoreça o aprimoramento e o benefício social da coletividade. Desse modo, é, portanto, pela noção do desenvolvimento das redes de interações que estabelecem possíveis ‘bons encontros’ que, no plano da imanência de uma ontologia do presente, se estabelece o comum” (CARVALHO, 2012, p. 5).

^v Segundo Guattari (1986), a produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Para ele, existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não. “Exemplo: o capitalismo moderno através da mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

^{vi} O movimento “Todos pela Educação” tem como mantenedoras empresas, tais como: Fundação Bradesco, Itaú Social, Gerdau, Vale etc.; e como apoiadores, dentre outros: Instituto Ayrton Senna, Globo, Fundação Victor Civita, McKinseyCompany.

Artigo recebido em 02/05/2016.

Aceito para publicação em 19/03/2017.

=====