

Agenciamentos e Engendramentos que Sustentam as Bases da Escola Contemporânea

Leiliane Domingues da Silva¹
Dagmar de Mello e Silva¹

¹Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ – Brasil

RESUMO – Agenciamentos e Engendramentos que Sustentam as Bases da Escola Contemporânea. À luz do pensamento de Foucault, o presente artigo analisa as práticas educacionais, destacando os mecanismos de saber/poder que produzem sujeição através de mecanismos de governamentalidade dos corpos. A partir do conceito de biopolítica, temos uma analítica sobre as bases que estruturam a escola básica, apontando os dispositivos de manutenção que mantêm o modelo neoliberal, os quais inibem os processos de singularização de estudantes e promovem uma conformidade que dificulta novas formas inventivas de existir. Reconhecemos a necessidade de problematizar as genealogias dessas realidades sociais e históricas, propondo a criação de espaços/tempos que favoreçam a emancipação dos sujeitos.
Palavras-chave: **Escola Contemporânea. Biopoder. Governamentalidade.**

ABSTRACT – Agencements and Engenderings that Support the Foundations of the Contemporary School. In light of Foucault's thinking, this article analyzes educational practices, highlighting the mechanisms of knowledge/power that produce subjection through mechanisms of governmentality of bodies. Based on the concept of biopolitics, we develop an analysis of the foundations that structure basic education, pointing out the maintenance devices that maintain the neoliberal model, which inhibit the processes of singularization of students and promote a conformity that hinders new inventive ways of existing. We recognize the need to problematize the genealogies of these social and historical realities, proposing the creation of spaces/times that favor the emancipation of subjects.

Keywords: Contemporary School. Biopower. Governmentality.

Introdução

Caminha-se por vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa, e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa [...]. Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não veem coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas [...]. Outros símbolos advertem aquilo que é proibido em algum lugar [...] e aquilo que é permitido — [...]. Na porta dos templos, veem-se as estátuas dos deuses, cada qual representado com seus atributos [...]: pelos quais os fiéis podem reconhecê-los e dirigir-lhes a oração adequada. Se um edifício não contém uma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. Mesmo as mercadorias que os vendedores expõem em suas bancas valem não por si próprias, mas como símbolos de outras coisas: [...]. O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas; a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, ao se sair de Tamara é impossível saber [...] (Calvino, 1990, p. 17).

Assim como Marco Polo observa – em uma de suas viagens exploratórias – que os cidadãos de Tamara passam mais tempo decifrando símbolos do que problematizando o mundo circundante, em nossas inserções em instituições escolares, percebemos que os estudantes das escolas contemporâneas correm o risco de se perderem em um sistema que prioriza o desempenho, as avaliações e os rituais acadêmicos, em vez de estabelecerem uma relação mais estética com o aprendizado e com suas autoformações. Se a cidade de Tamara *diz tudo o que você deve pensar*, a escola, por sua vez, também é vista como um local que define os comportamentos, as maneiras de pensar e as normas que os alunos devem seguir. As regras, a estrutura curricular e as expectativas sociais estão voltadas para a tentativa de moldar os estudantes para que se conformem a certos padrões, limitando a liberdade de pensamento que a experiência a estética pode proporcionar. A vida escolar pode, assim, ser concebida como uma forma de adestramento simbólico, na qual o aluno é treinado para responder a estímulos e códigos preestabelecidos, em vez de desenvolver uma autonomia inventiva.

Neste sentido, o conceito de sociedade disciplinar, formulado por Michel Foucault (2014), nos ajuda a compreender como a escola moderna se tornou um espaço privilegiado de vigilância e normalização que, por modos mais sutis, se perpetuam até os dias atuais. Para o autor, a disciplina é uma tecnologia de poder que atua por meio da vigilância constante, da organização do tempo, do espaço e do exame, com o objetivo de formar corpos dóceis e sujeitos obedientes às normas sociais. No entanto, Foucault também adverte que não basta apenas disciplinar as condutas dos sujeitos; é necessário implantar um ge-

renciamento da vida – o que ele chama de biopoder. Com esse pensamento, o filósofo francês e os cidadãos de Tamara nos interpelam e nos colocam questões sobre a educação escolarizada contemporânea: a escola de hoje seria realmente menos disciplinadora do que as do passado? O que de fato mudou desde a invenção da escola moderna até nossos dias atuais? Que práticas disciplinares persistem, mesmo que adaptadas a um novo tempo histórico?

Historicamente, a educação escolarizada envolveu não apenas a disciplina das condutas dos alunos, mas também a regulamentação abrangente de suas vidas. Esses engendramentos extrapolam os muros da escola, sendo produzidos por agenciamentos maquínicos arquitetados por políticas educacionais. Essas políticas, por sua vez, estão alinhadas a interesses políticos e econômicos, implicados diretamente nas relações de poder entre educação e sociedade. Práticas que se manifestam em políticas educacionais que visam controlar não apenas o que acontece dentro das salas de aula, mas também aspectos da vida dos alunos fora da escola. Isso ocorre por meio de macro políticas de avaliação baseadas em testes padronizados, programas de controle de frequência e políticas disciplinares rigorosas. Essas medidas podem ser vistas como formas de gerenciamento da vida dos estudantes e, consequentemente, do gerenciamento da vida das populações. Isso acontece porque as instituições escolares têm assumido a função de produtoras de cidadãos cordatos a determinados valores culturais e sociais.

Se, como nos mostra Foucault, a sociedade disciplinar se organiza em instituições fechadas que moldam sujeitos por meio de normas e vigilância contínua, Gilles Deleuze (2000) propõe que essa forma de controle não desapareceu, mas se transformou em algo mais difuso e flexível: a sociedade de controle. Nesta nova configuração, não se trata mais apenas de enclausurar e vigiar, mas de acompanhar os sujeitos em todos os momentos e espaços, por meio de dados, rastreamentos e metas individualizadas. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço isolado de disciplinamento e se torna um nó dentro de uma rede mais ampla de controle contínuo, onde os alunos são permanentemente avaliados, monitorados e ajustados a padrões externos de desempenho, não mais apenas por regras rígidas, mas por algoritmos, *rankings* e índices de produtividade. Trata-se de um deslocamento do modelo de obediência para um modelo de adaptação constante.

Neste artigo, os pensamentos de Foucault e de Deleuze são dispositivos que nos convidam a uma análise das práticas educacionais que vão além da disciplina estrita, envolvendo a regulamentação mais ampla da vida dos estudantes, muitas vezes em resposta às necessidades e interesses de uma forma de governabilidade que envolve tanto os mecanismos de poder quanto as práticas de governo dos corpos, que têm por objetivo a sujeição, assim como uma forma de governo que estabelece as relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros.

Se entendermos a educação escolarizada como um território complexo de interações entre poder, conhecimento e governança, podemos inferir que as práticas escolares não são apenas veículos para a transmissão de conhecimentos, mas também espaços onde se forjam

dinâmicas de controle que buscam gerenciar vidas. Isso levanta questões sobre os paradoxos entre o discurso de liberdade e as tecnologias contemporâneas de vigilância, que tornaram mais eficientes as formas de controle, sob a justificativa de uma formação cidadã.

Como exemplo de política educacional contemporânea que atualiza as formas de regulamentação e gerenciamento da vida às quais nos referimos acima, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada em 2017, que se apresenta como um documento de caráter normativo “[...] para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica [...] constituírem ou revisarem os seus currículos” (Brasil, 2017, p. 5).

Trata-se, assim, de um modo de gerenciamento da educação por meio do controle da gestão escolar, do processo de formação dos alunos e do trabalho dos professores, a fim de “[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais” (Brasil, 2017, p. 7).

O foco central deste documento apresenta-se em uma formação discursiva que ressalta a relevância de competências e habilidades que visam à formação de alunos para um saber que se traduz em informações que nem sempre necessariamente se constituem em conhecimentos, e um saber-fazer que se reduz à resolução de problemas. Nas palavras de Foucault (2021), esta seria uma arte de governar em que “[...] não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar o máximo de leis como táticas” (p. 101).

De acordo com Neitzel e Schwengber (2019, p. 213), “[...] competência designa pela aptidão de realizar determinada operação previsível, de agir segundo uma rotina protocolar. Isto é, ter competência é agir sobre algo a partir de um conhecimento e o preparo para tal”. Nesse contexto, habilidade refere-se à execução das tarefas com base em determinados saberes, recursos, instrumentos pedagógicos etc., sendo, portanto, uma dimensão operacional das competências.

A BNCC é uma política de governabilidade atravessada pelas forças do conservadorismo e do neoliberalismo, posto que atende aos interesses de indivíduos, grupos e instituições ligadas ao mercado financeiro, como o Movimento Escola sem Partido, que, desde 2004, defende que a educação das crianças é exclusivamente da família, cabendo à escola apenas a transmissão neutra de conteúdos (Guilherme; Picoli, 2018).

Além disso, destacam-se os grupos neoconservadores, como instituições religiosas neopentecostais e a ala conservadora do catolicismo, que afirmam que os livros didáticos operam uma lavagem cerebral ideológica nas crianças e adolescentes, além de promoverem a obscenidade e a libertinagem sexual (Penna, 2015), visando acabar com os valores cristãos. Por fim, há ainda o Movimento de Base, formado por instituições vinculadas ao setor financeiro, como a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco e o Itaú BBA.

Os enunciados dessa política se voltam para o gerenciamento de vidas, de modo a atender às demandas do neoliberalismo¹, visando à produção de sujeitos alinhados a um modo específico de ser, pensar e agir, a fim de reproduzir, em sociedade, uma racionalidade que comunga com a ideologia hegemônica do capitalismo.

Trata-se de um receituário² que prescreve o fazer pelo fazer, numa educação instrumental sustentada pelos interesses do modelo neoliberal, o qual está preocupado com a qualificação para o trabalho alienado em um mundo competitivo, voltado para o mercado que produz desejos, e “[...] a população aparece [...] mais como fim e instrumento do governo [...] como sujeito de necessidades, de aspirações, [...] objeto nas mãos do governo; como consciente [...] do que ela quer, e inconscientemente em relação àquilo que se quer que faça” (Foucault, 2021, p. 425-426). O mundo, nessa concepção, já está posto: a sociedade funciona *desta maneira* e estabelece, de antemão, o que deve se tornar cada novo ser humano.

A preocupação em adaptar a criança e o jovem a essa economia humana tem como objetivo subjacente a manutenção do mundo como ele é, ou seja, uma produção capitalística de subjetividade que supera qualquer forma de produção (Guattari; Rolnik, 1996, p. 26). Nessa lógica, os sujeitos são submetidos a formas de semiotização que refletem o espelho de seu tempo: conformam-se, como se houvesse uma natureza imutável, mesmo sob as mais perversas condições de vida. Isso ocorre porque reproduzir a ordem hegemônica das coisas pode parecer ser um meio de estar conectado com as grandes máquinas produtivas (Guattari; Rolnik, 1996, p. 26), a fim de escaparem da exclusão.

Nesse contexto, o processo de consolidação da governamentalidade neoliberal em nosso país revela-se por meio da BNCC como mais um elemento formador de sujeitos adaptáveis ao consumo, à competição, à flexibilidade e ao empreendedorismo. Enfim, a BNCC configura-se como a operacionalização da governamentalidade neoliberal na escola contemporânea. Através de “[...] um pretensamente universal, igualitário, e, portanto, falsamente idêntico e homogêneo” (Cury, 1995, p. 49), o discurso que enuncia o direito de os estudantes mais pobres terem igual acesso aos mesmos conteúdos *básicos* que os estudantes de famílias mais ricas cumpre a função de cobrir, com uma cortina de fumaça, o principal valor (a competência) difundido pela BNCC, a qual, nas entrelinhas de seu texto, torna-se mais um mecanismo de negação da exploração e divisão de classes.

Na perspectiva do referido documento, o poder público esquivase de suas responsabilidades sociais, criando *maquinações* que demandam da escola atribuições restritas ao cumprimento de metas e objetivos exteriores à escola. O professor, por sua vez, passa a ser visto como o grande responsável pela ação educacional e, conseqüente, fracasso ou sucesso dos processos avaliativos padronizados.

Além disso, há uma inculcação de valores com respeito ao sucesso individual (instauração da meritocracia social³), que, na lógica

desse pensamento, o fracasso e a pobreza são tomados como responsabilidades de indivíduos que não conseguem sucesso porque são demasiadamente preguiçosos, ignorantes ou não procuram tornar-se mais qualificados para o mercado de trabalho em transformação, incitando-os, desse modo, a empreenderem por si mesmos. Empreendedorismo, aqui entendido como *uberização* da força de trabalho.

A expressão *uberização do trabalho*⁴, que ora utilizamos, constitui uma metáfora do modelo neoliberal de trabalho, que, no discurso, se coloca como mais flexível, sob a justificativa de que o profissional presta serviços conforme a demanda, tornando-se seu próprio patrão, gerenciando seu próprio trabalho, mas, na prática, este discurso escamoteia uma grande exploração da mão de obra por parte das grandes empresas que dominam o mercado, eximindo-as de despesas com direitos trabalhistas, enquanto os trabalhadores se iludem com a ideia de que são empreendedores e *donos* de suas vidas.

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de sua utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (Foucault, 2012a, p. 135-136).

A educação pública fundamental (1º ao 9º ano da Educação Básica) está estruturada para ser um meio de manutenção do modelo neoliberal, não oferecendo alternativas, exceto o alinhamento aos mecanismos de opressão e tentativas de anulação das diferenças, normalizando indivíduos, ou seja, impedindo-os de ser algo diferente do esperado. Essa neutralização das diferenças, sejam elas pequenas ou grandes, dificulta a criação de novas formas de se relacionar inventivamente, a não ser dentro de uma coletividade de competidores que dominam qualquer acontecimento aleatório, transformando-o no que deve ser previsível. Para Foucault (2014, p. 89): “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]”. De acordo com Gallo (2017, p. 78), “[...] o que se vê num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault denominou de biopolítica”.

Se nos recusamos a reduzir a educação voltada às classes populares à mera tecnocracia, consideramos necessário descortinar os elementos que estruturam a educação contemporânea. Devemos estar atentos às *maquinações* que vão sendo sutilmente reforçadas a partir de estratégias que se prestam aos interesses dominantes. Se não podemos escapar totalmente do jogo neoliberal, devemos saber como ele funciona, pois, afinal, já dizia Foucault (2012b, p. 136) “[...] não tenho nenhuma solução a propor. Mas considero inútil disfarçar: é preciso tentar ir a fundo das coisas e enfrentá-las”.

Arqueologia da Escola no Presente

Para Castro (2014, p. 24), “[...] a arqueologia é uma descrição dos acontecimentos discursivos. A tarefa da filosofia consiste em diagnosticar o que acontece, a atualidade”. Por isso mesmo, à medida que escavamos os territórios da escola contemporânea, desvelam-se táticas e estratégias, algumas mais, outras menos fossilizadas, que contribuem para entendermos como a escola atualizou suas práticas para neutralizar, normalizar e disciplinar, vinculando-a a saberes, discursos e tecnologias de poder, tal como nos aponta Rochefort (1982, p. 94):

Imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é ‘parafusada’ numa cadeira dura para estudar palavrrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora. Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Faz um século que vemos as crianças arrastando os pés embaixo das carteiras, entortando o corpo e pulando como rãs quando a sineta bate. Esse tipo de manifestação é atribuído à turbulência infantil: nunca à imobilidade insuportável imposta às crianças – a culpa é sempre da própria vítima. Não, não é um acaso. É um plano. Um plano desconhecido para que o cumprem. Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.

As considerações de Rochefort nos ajudam a retomar os mecanismos disciplinares da vigilância, da sanção normalizadora e do exame da escola moderna apontadas por Michel Foucault (2014), fornecendo pistas para tornar visíveis as formas de controle (Deleuze, 2000) utilizadas na atualidade, pois o poder “[...] não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (Foucault, 2014, p. 143).

A Vigilância

Diagnosticar a realidade consiste em estabelecer o que constitui o nosso presente, os acontecimentos que repetimos. [...] Mas atualidade não é somente o presente no sentido da repetição: diagnosticar a realidade consiste também em marcar as diferenças. Não se trata de compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença a partir de si mesmo. O conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença (Castro, 2014, p. 107-108).

Devido ao aumento do número de alunos, de escolas e de diferentes administrações (públicas e privadas), e frente ao discurso de uma *escola para todos*, acentuou-se a necessidade de aperfeiçoar os métodos de organizar e disciplinar nas instituições contemporâneas. Rocha (2000) aponta três tipos de vigilância: a repressora, a disciplinadora e a tecnológica, que vão ao encontro da necessidade de aprimorar o controle na escola contemporânea. Essa vigilância é entendida como “[...] um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a

efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 2014, p. 143). Trata-se, portanto, de um mecanismo de coerção que, ao ser internalizado, nos impõe uma certa conformidade e obediência a normas e valores que perpetuam a hegemonia do pensamento dominante e nos faz crer que agimos segundo aquilo que acreditamos.

A vigilância repressora é exercida através de atitudes simbólicas que se combinam entre si de modo que todos aceitem as regras impostas, mesmo sem compreenderem *muito bem* a necessidade delas, para que não restem dúvidas sobre os motivos ou a legitimidade das mesmas, desde que sejam executadas. Isso ocorre simplesmente porque *é assim*; portanto, é considerada repressora por ser hierárquica, antidemocrática, unilateral e operar através do controle. Para Gallo (1997, p. 13), esse tipo de mecanismo atinge os indivíduos “[...] em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira anatomia política, que individualiza a relação de poder”.

Figura 1 – Escolas mudam até arquitetura para coibir a ‘turma do fundão’



Fonte: Página eletrônica⁵.

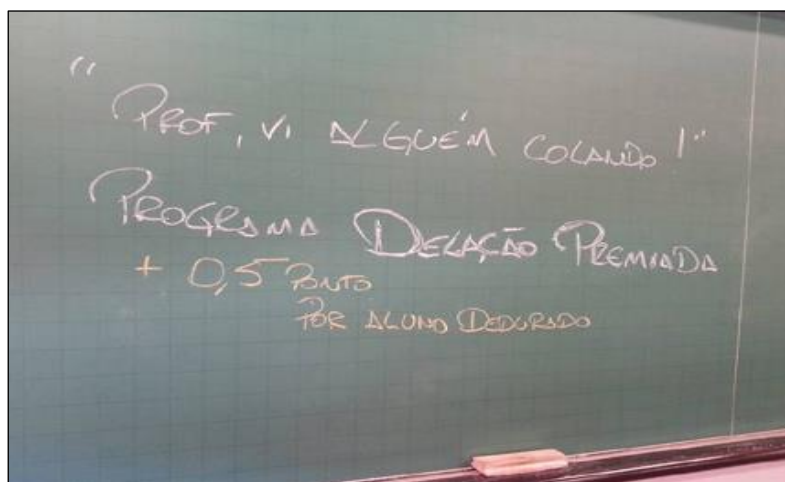
A separação de alunos por idade (e, em algumas escolas, por sexo), a organização em carteiras enfileiradas de frente para o quadro, a apresentação de conteúdos de maneira abstrata e as atividades que seguem níveis crescentes de dificuldade por séries são mecanismos sutis de controle e vigilância, simples, mas eficazes, que possibilitam ao professor transmitir os conteúdos curriculares que precisam ser cumpridos dentro do tempo estabelecido para a disciplina.

A distribuição das crianças pelas carteiras parece, à primeira vista, aleatória; a natureza da relação da professora com cada uma delas

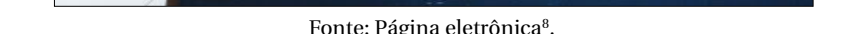
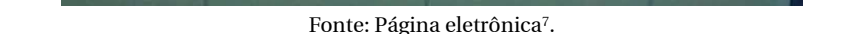
vai, no entanto, esboçando uma distribuição espacial de competências: nas primeiras carteiras, os bons alunos, como uma forma de prêmio, constituem uma ‘comissão de frente’ que garante a identificação da classe como ‘forte’; na última carteira, [...] os ‘casos perdidos’. [...] Mas as carteiras da frente não têm um significado único no grupo; são um prêmio para os que se docilizam e podem ser um castigo para os que não correspondem às expectativas da professora em termos de atitudes ou de rendimento nas tarefas (Patto, 2022, p. 411).

Muda-se “[...] com frequência seus alunos de lugar com o objetivo de romper com as ‘coagulações perigosas’”, pois “[...] a divisão dos alunos em busca de homogeneidade é, além de ilusória, perigosa, pois estigmatiza e pode impedir, mais do que permitir, a progressão escolar” (Patto, 2022, p. 410, 346). Essa vigilância disciplinadora caracteriza-se por uma economia produtiva de controle dos corpos, pois qualquer um pode ser o vigilante e também ocupar a posição de exemplo, mostrando o caminho a seguir, ensinando as regras, e “[...] caso ele não saiba isto, será vigiado, disciplinado, ensinado, conscientizado, para que aprenda a se comportar sem provocar grandes distúrbios” (Rocha, 2000, p. 11). É um tipo de ação que sujeita o outro, delimitando até onde se pode ir, que tipo de comportamento se pode ter, quais espaços e posições podem ser ocupados.

Figura 2 – Quadro escolar incentivando a vigilância entre os próprios alunos no momento de avaliação



Fonte: Página eletrônica⁶.



O Coordenador da Coordenadoria Pedagógica, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no Decreto nº 64.187 de 17 de abril de 2019, expede a presente Portaria⁹. Art. 1º O apoio presencial dos Diretores Escolares, Diretores de Escola e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica à rotina dos Professores em sala de aula é estabelecido como pressuposto necessário. Parágrafo único. **A observação de aulas de todos os professores da Unidade Escolar deve integrar a rotina de Diretores Escolares, Diretores de Escola e/ou Coordenadores de Gestão Pedagógica.** Art. 2º Objetiva-se com essa portaria: I – integrar a escola por meio da articulação da liderança do Diretor Escolar/ Diretor de Escola; II – aprimorar as práticas de sala de aula por meio de observações e apontamentos; III – aproximar a gestão escolar e a prática pedagógica. Art. 3º **A observação de sala de aula deve gerar um relatório** conforme o modelo a ser disponibilizado na Secretaria Escolar Digital (menu: gestão escolar, com link intitulado “instrumento de apoio”). Parágrafo único. O documento deve ser enviado, em formato digital, à Diretoria de Ensino ao final do bimestre. Art. 4º **A quantidade de observações** em sala de aula, seguidas de relatório, devem ser de, **ao menos, duas por semana.** Parágrafo único. **A rotina de observação de aulas deve cobrir o maior número de professores possível ao longo do bimestre letivo.** Art. 5º A prática de observação de sala de aula deve se orientar pelos seguintes pressupostos pedagógicos: I – o caráter formativo da avaliação da prática didática; II – a qualidade da mobilização curricular; III – a valorização das estratégias de aprendizagem ativa; IV – a importância do engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (DOE, Seção I, 28/07/2023, p. 36, grifo nosso)¹⁰.

De acordo com Araújo (2007, p. 32), a “[...] tecnologia da vigilância contínua e permanente funciona como operador disciplinar; pode-se controlar, fazer experiência, modificar o comportamento”. Na escola contemporânea, ela atua como um panóptico, conceito cunhado por Jeremy Bentham e ressignificado por Michel Foucault (2014), no qual a sensação de vigilância constante e a possibilidade de ser observado a qualquer momento induzem os indivíduos a autorregular seu comportamento, criando um ambiente no qual a autodisciplina se torna predominante. Isso gera uma conformidade nas relações entre estudantes e professores, alinhando-se aos objetivos e normas institucionais, o que, por sua vez, mantém o controle e a ordem dentro do contexto escolar. Portanto, a tecnologia da vigilância contínua atua como um dispositivo de poder que perpetua a disciplina e o controle na escola contemporânea.

A vigilância tecnológica diz respeito aos instrumentos tecnológicos (como câmeras, cartões de identificação, números de série, detectores de metais, entre outros.); isto é, são os sinais sonoros, as imagens ininterruptas que controlam e registram ações, os bloqueios automáticos que não permitem a passagem ou a entrada. Trata-se de uma vigilância atemporal, impessoal e amplamente atrelada à sociedade instantânea, imediata, globalizada e tecnológica em que vivemos, com formas de controle que se caracterizam por uma vigilância mais sutil e menos localizada. A sociedade contemporânea se caracteriza pela ins-

tantaneidade, globalização e avanço tecnológico, refletindo o que Deleuze (2000) descreve como uma substituição dos espaços fechados e regulamentados das sociedades disciplinares por uma rede de controle aberta e contínua.

Nessa nova configuração, o controle opera por meio de mecanismos tecnológicos e de informações excessivas que impedem e dificultam problematizações, regulando comportamentos de maneira silenciosa, ao contrário dos mecanismos visíveis e estruturados de vigilância tradicionais.

Figura 5 – Tecnologia de Reconhecimento Facial



Nota: Através da união da inteligência artificial e biometria o registro de frequência passa a ser por imagem enviada ao Celepar (Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná), reduzindo o tempo de chamada (em média 5 minutos), possibilitando um registro mais preciso e evitando o risco de alguém responder a chamada por outra pessoa.

Fonte: Página eletrônica¹¹.

Nesse contexto a escola deixa de se assemelhar à prisão descrita por Foucault, onde os indivíduos eram rigidamente localizados e vigiados através de uma estrutura hierárquica de poder. Nas sociedades de controle, como apontado por Deleuze (2000), o modelo disciplinar piramidal dá lugar a mecanismos mais fluidos, dispersos e descentralizados. A escola, nesse novo cenário, se transforma em um espaço onde o controle não se manifesta apenas pela presença de vigilantes explícitos ou pela imposição de regras rígidas, mas por meio de mecanismos sutis de regulação que se adaptam às necessidades da sociedade global e tecnológica.

Ao invés de uma vigilância direta e localizada, a escola agora opera sob um regime de modulação contínua, com o suporte de tecnologias digitais, plataformas educacionais e sistemas de avaliação cons-

tantes, que substituem as antigas formas arquitetônicas e regimentações. O controle se expande para além dos muros escolares, acompanhando o indivíduo ao longo de sua vida, seja por meio de dados pessoais, algoritmos ou sistemas de mérito, que ajustam comportamentos e decisões de acordo com padrões sociais preestabelecidos.

A Sanção Normalizadora

Para Foucault (2014, p. 154), a sanção normalizadora é um mecanismo de normatização para que o corpo não se desvie da norma, da disciplina, da obediência, a fim de que “[...] o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”.

Como na escola moderna, na escola contemporânea, os processos de normalização produzem classificações e hierarquias relacionadas à necessidade de estabelecer critérios para que as pessoas se ajustem aos parâmetros considerados normais. Isso cria um regime, que de forma sutil, regula o comportamento dos sujeitos por meio de discursos que enunciam o pressuposto da igualdade. Deste modo, a sanção normalizadora almeja alinhar o sujeito a esses padrões normativos, permitindo sua classificação à medida que este é observado; mas, paradoxalmente, gera uniformidade, destituindo a força das singularidades.

Figura 6 – Projeto “Boa Pinta”: Manual do Uniforme Escolar



Fonte: Pelotas (2015).

No caso do *Manual do Uniforme Escolar*, da rede municipal de ensino de Pelotas/RS, este se transforma em um regulador da conduta dos indivíduos, não só em relação aos modos de vestir em consonância com os hábitos de pudor e de higiene, mas também na promoção da segurança. Além disso, se apresenta como um regime de aparências, um signo que permite identificar e conferir pertencimento e distinção social dos que o vestem. A sanção normalizadora induz modos de ser e fixa identidades, associando condutas adequadas que imprimem sanções àqueles que burlam a ordem e gratificações àqueles que são condescendentes às mesmas. Ela atua, sobre tudo aquilo que é considerado indesejado e que se afasta da conformidade estabelecida, utilizando-se de micropenalidades para a manutenção da normalidade institucional.

Figura 7 – RJ: Aluno é impedido de entrar na escola por usar guias de candomblé



Fonte: Página eletrônica¹².

Diferentemente dos castigos corporais, na escola contemporânea, a correção dos desvios ocorre por sanções que se expressam por meio de penalidades manifestadas através de palavras, de olhares, de privações (proibir o aluno de ir ao recreio ou de participar da aula favorita), do envio do aluno à secretaria, da convocação dos pais, do registro de advertências, da aplicação de suspensões, de expulsões, ou

seja, “[...] toda uma série de processos sutis, [...] privações ligeiras e a pequenas humilhações” (Foucault, 2014, p. 149).

Para Silva e Silva (2021, p. 7), “[...] a escola que temos é herdeira de uma concepção marcada pelos processos de uniformização, homogeneização e padronização. E isso, vai desde o uniforme escolar até os processos de avaliação”.

Para consolidar a legitimação e a reprodução de padrões, a escola não mede esforços para silenciar, invisibilizar, negar e não reconhecer a diversidade.

O Exame

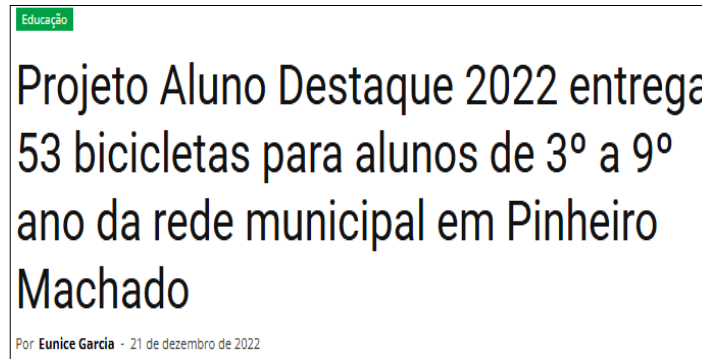
O exame integra “[...] as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (Foucault, 2014, p. 154) ao impor uma visibilidade obrigatória para aqueles que devem ser vistos, num ritual espacial e temporal, com disposição de lugares e com início e término de tempo cronometrado, isto é, “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 2014, p. 156).

Quando o exame se alinha à lógica da meritocracia, essa dinâmica se intensifica. A meritocracia prega que o sucesso ou fracasso dependem unicamente do mérito individual, ignorando contextos socioeconômicos, culturais e estruturais que afetam o desempenho dos indivíduos. O exame, nesse contexto, torna-se um dispositivo essencial para validar a meritocracia, criando uma hierarquia artificial que justifica desigualdades sociais.

Por meio do exame, a escola e outras instituições reproduzem a ideia de que aqueles que alcançam melhores resultados são, por definição, os mais capazes, esforçados e *merecedores*. Isso reforça uma vigilância contínua sobre os indivíduos, que são classificados não apenas com base em suas habilidades, mas também de acordo com sua conformidade aos padrões normativos impostos pela sociedade. Aqueles que se ajustam às expectativas são recompensados, enquanto os que ficam para trás são rotulados como *fracassados*, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdade.

Essa meritocracia oculta as desigualdades estruturais que favorecem certos grupos em detrimento de outros, legitimando um sistema que premia privilégios preexistentes. Assim, o exame, como técnica de poder, serve não apenas para vigiar e normatizar, mas também para sustentar uma sociedade meritocrática que mascara as reais condições de acesso e oportunidades, mantendo as hierarquias sociais sob o disfarce de justiça e neutralidade.

Figura 8 – Projeto Aluno Destaque 2022 entrega 53 bicicletas para alunos de 3º a 9º ano da rede municipal em Pinheiro Machado



Fonte: Página eletrônica¹³.

Seja por meio de relatos (sobre comportamento, participação e desempenho durante as aulas) ou de provas com atribuição de notas, o poder é documentado e o sujeito é descrito, analisado, comparado a outros, classificado, normalizado ou excluído. A sociedade normalizadora reproduz e justifica-se através de práticas, discursos e saberes que veridictam os indisciplinados e os problemáticos, fundamentando e reforçando a hierarquia que produz desigualdade de classes.

Características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: 'a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem', 'o multirrepetente é apático ou agressivo', 'a criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento', são exemplos desta inversão. Os professores também tendem a atribuir a responsabilidade aos que lhes são hierarquicamente inferiores; quando instados a falar sobre o fracasso escolar de seus alunos, a culpa invariavelmente recai na criança e em sua família (Patto, 2022, p. 552).

Os principais exames nacionais partem do princípio de se constituírem uma ferramenta para a identificação de problemas e diagnósticos que, uma vez identificados, podem prover ações para a melhoria educacional, direcionando decisões, encaminhando programas e desenvolvendo políticas públicas no âmbito da educação. Entretanto, esses se rendem a mecanismos de controle, seleção, comparação, competição, treinamento e classificação em uma escala vertical. Eles medem em termos quantitativos e hierarquizam em termos de capacidade, nível e natureza dos indivíduos, constituindo-se em dispositivos de segregação para validar e legitimar processos sociais que excluem e invisibilizam o suposto indivíduo desajustado.

Figura 9 – Alunos dizem que escola os impediu de fazer Prova Brasil



Fonte: Página eletrônica¹⁴.

Figura 10 – Folha de S. Paulo: Estudantes de Sobral, berço de Ciro, relatam pressão para fraudar provas



Fonte: Página eletrônica¹⁵.

O exame continua desempenhando um papel central na perpetuação das relações de poder, como instrumento fundamental de governança das instituições escolares contemporâneas.

Em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicio-

namento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos por que a avaliação transformou-se num farol para o currículo (Veiga-Neto, 2012, p. 12).

Dessa maneira, as análises arqueológicas fundamentadas em Varella e Alvarez-Uria (1995) e Foucault (2014) nos possibilitaram distinguir as camadas que foram sedimentando ao longo do tempo, práticas disciplinares de controle e poder, que, apesar de passarem por atualizações, ainda se fazem presentes na escola atual.

Esperançar a Escola...

[...] a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir; a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação; e, neste sentido, ela traz este algo para a vida (Masschelein; Simons, 2013, p. 35).

Masschelein e Simons (2013) nos ajudam a pensar a educação atualmente, apontando que, no interior da governabilidade¹⁶, podemos criar outros espaços, outros desvios, outros percursos e novas maneiras de nos relacionarmos. Por isso, se as escolas contemporâneas seguem e reproduzem modelos e padrões que ultrapassaram gerações e que ainda se mantêm presentes no âmbito escolar, em pleno século XXI, é necessário criarmos heterotopias – espaços/tempos de criação, outras formas de viver, artísticos, filosóficos e inventivos – que promovam outras percepções e experiências, no desafio de renovar e inovar o ensinar, potencializando múltiplas possibilidades para o aprender, de modo que “[...] o cotidiano escolar seja espaço de construção de autonomia de professores e estudantes” (Gallo, 2002, p. 166).

Assim, tomar a escola de forma heterotópica¹⁷, um *lieu sans lieu* [um lugar sem lugar] – diz respeito a vislumbrar diferentes espaços e transformar a escola em um lugar de relações instituintes, não determinadas, não costumeiras, mas sim inventivas, múltiplas, mesmo que por brechas. Trata-se de fazer da escola e da sala de aula um autêntico lugar de possibilidades, uma forma de presença e de criação de uma utopia de futuro. Para tanto, é preciso dar voz às experiências de aprendizagem como sendo a experiência de estar-no-meio.

Nesse sentido, dizer que a escola é um lugar de possibilidade significa dizer que a escola é o meio para criar outra realidade, uma realidade vindoura. Mas o possível não é necessariamente futurista. A realidade é sempre possibilidade, porque é em si mesma inesgotável. [...] Aquilo que está latente é aquilo que está em espera, como a vida na semente, e que, num determinado momento, sob as condições adequadas, se tornará manifesto (López, 2017, p. 229).

A experiência que nos coloca no *entrelugar* das coisas, no curso da vida permite irrupções, para que novos cursos se tornem possíveis. Neste contexto, oferecer aos alunos uma experiência escolar significa proporcionar percepções, escutas e visões que estimulem o pensar problematizador. É fundamental abrir espaço para que as vozes das crianças possam reverberar. Para tanto, a escola precisa romper com o

tempo ocupado e controlado, suspendendo-o para propor um tempo livre, um momento de suspensão, aberto a questões que levem os alunos a se interrogarem: “O que vejo? O que acho disso? O que faço com isso? (Ranci re, 2007).

Uma caminhada fora do tempo cronometrado, um tempo que não sofre demora. Trata-se de longas conversões e aprendizagens que se d o por modos atencionais capazes de cartografar os movimentos da experiência. Essa experiência ocorre nos acontecimentos que nos atravessam por afec es, criando uma andan a de aprendizagens nômade. Tais aprendizagens saem dos lugares conhecidos para estar   espreita, ver e pensar o mundo de outras maneiras, descobrindo outras formas de habitar o mundo.

Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondido, não estão  l m da-qui), e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho. [...] O que d  sentido ao caminhar   a possibilidade de olhar  l m de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto,   uma experiência) enquanto estejamos sujeitos ao que vemos. [...] O importante no caminhar   pôr em movimento esse sujeito e essa posi o. Caminhar   uma ex-posi o, um estar fora da posi o (Masschelein; Simons, 2014, p. 43).

Para Larrosa (2002), a experiência   o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Por essa razão, uma aula se constitui de “[...] caminhos de afeta es por tempos *chr nos* e *ai n*, que se interpenetram no entrecruzamento dos usos dos tempos e os tempos em usos” (Marques, et al., 2020, p. 90). Portanto, a experiência   singular, constitui um saber impossível de ser vivenciado por duas pessoas de um mesmo modo, ainda que se depare com um mesmo conteúdo. Podemos compreender então, que há coisas, que não podem ser ensinadas, mas que acontecem no processo de ensino e aprendizagem, coisas que consistem no tocar e no se deixar “[...] tocar pelos signos do mundo, criando suas próprias paisagens, reorganizando assim, seus padrões de compreensão do mundo e da vida” (Silva; Marton, 2012, p. 138).

Dessa maneira, a sala de aula precisa se constituir como um espaço vivo, de encontro, de experiências compartilhadas, de autoria, de sentir, de pensar, de desconstru o, de novos modos de ser e de estar no mundo, onde cada um possa experimentar o conhecimento por meio de vivências que propiciem o aprender e traduzir os signos do mundo a partir de olhares próprios.   preciso conceber a escola e a sala de aula como lugares de encontro para a manifesta o de inquietudes e preocupa es, que questionam e olham as coisas do mundo sob distintas perspectivas – uma forma de interrogar para que algo possa acontecer, aparecer, desvelar-se e tornar-se visível. Ressalta-se aqui a importância de reconhecer o conjunto de práticas e expressões simbólicas que estão em ótima rela o com os diferen-

tes estilos de vida, condições culturais e econômicas, e as diferentes expectativas de futuro, preocupações e interesses de seus alunos. Só assim é possível construir outra escola.

O problema é que a gente pensa, em geral, na crítica que Foucault fez da instituição escolar. E se a gente toma a crítica que Foucault fez em relação à instituição escolar como o padrão do que é a educação, dificilmente nós poderíamos falar de prática de liberdade na educação, porque nós vamos ter a educação como essa 'conformação do sujeito', como essa 'construção externa' do sujeito segundo determinados princípios e moldes sociais. Mas se a gente pensa a educação como um desses instrumentos do cuidado de si, nós também podemos ver no processo educativo esse modo de o sujeito cultivar-se a si mesmo. Nós podemos ver no processo educativo não apenas um processo de transmissão de saberes, de transmissão de conhecimentos, essa educação extremamente conteudista que nós estamos acostumados a ver; essa educação que sempre tem um objetivo externo ao sujeito [...], que é terminar o ensino fundamental, fazer um ensino médio, passar num vestibular, concluir um curso superior e se inserir no mercado de trabalho [...]. Há sempre um objetivo externo colocado para o processo educativo, e muito raras vezes pensamos no processo educativo como um processo de construção efetiva do sujeito, em que o objetivo é o sujeito cultivar-se através desse processo educativo. Mas se lançamos o foco sobre essas obras do último Foucault [...], o que nós vamos descobrir é justamente a possibilidade de pensar a educação como esse processo de cultivo de si mesmo, de cuidar de si mesmo (Gallo, 2011, DVD).

Precisamos ceifar definitivamente as raízes que ainda mantêm os resíduos dessa escola colonizadora, que, historicamente, foi um instrumento de controle, disciplina e biopoder a serviço de uma colonização que buscou *civilizar* corpos e mentes de acordo com valores eurocêntricos, excluindo os saberes dos povos originais e escravizados, considerando-os *corpos selvagens*.

Diante do exposto, há que se criar um projeto educativo imbricado com uma pedagogia que rompa com as formas de colonização que produzem violência material e simbólica contra as crianças das classes desfavorecidas, sustentadas por uma pedagogia que se perpetua de forma dissimulada sob uma pauta educacional regida pela falsa justificativa de igualdade social, que em nada promove igualdade de direitos. Só assim será possível falarmos em “[...] liberdade, fraternidade e igualdade!”, já que, até então, essas palavras não passam de falácias discursivas, que só produzem enunciados que caem no vazio de um liberalismo desigual.

Como uma tentativa de transposição da lógica conteudista e de desvio da mecanização, da reprodução e da hierarquização que regulam, controlam e monitoram o processo de ensino e aprendizagem – e que ocupam o tempo num viés meramente produtivista, pouco ou nada inventivo –, é que este artigo convida seus possíveis leitores a repensarem uma outra escola: espaço comum e fecundo, que possibilite vivências singulares e coletivas. É nesse sentido que o convite se esta-

belece: para interrogar aquilo que já tinha se visto ou acreditado, rompendo “[...] com as formas de pensar e viver de seu tempo, por não aceitar a tirania do estabelecido [...] e viver aberto inteiramente a revolucionar uma realidade educacional e social marcada pela exclusão e pela submissão” (Kohan, 2013, p. 61).

Pequenas Considerações – ou, talvez... para não concluir...

Com essa escrita, nosso desejo consistiu em entrelaçar diálogos e novas perspectivas escolares, criando uma rede que conecte as relações na escola como uma *partilha do sensível* (Rancière, 2009). Não se trata de estruturar receitas prontas ou traçar passos mecânicos para construir uma escola ideal, mas sim de tensionar os modos como a educação vem sendo construída para podermos pensar modos de reinventá-la a partir das experiências vividas, dos afetos partilhados e da escuta das subjetividades que habitam o espaço escolar.

É uma aposta em uma pedagogia que reconheça os estudantes como sujeitos de saber, capazes de problematizar suas realidades sociais e históricas, e de produzir sentidos outros para suas existências. Trata-se, portanto, de abrir fissuras no modelo escolar dominante, pautado pelo controle, pela normatização e pela reprodução de desigualdades, para imaginar e experimentar uma educação que crie espaços-tempos de emancipação, de criação estética de si e do mundo, e que restitua aos sujeitos o *direito a olhar*, isto é, o direito de ver, sentir e pensar para além de posições sociais que são previamente atribuídas aos nossos estudantes. Existem escolas assim? Esta é a questão que nos propomos a cartografar: rastrear práticas, escutar vozes, acolher gestos que indiquem a potência de outra escola possível. Uma escola menos orientada pelo medo do erro e mais guiada pelo desejo de aprender para transformar.

Recebido em 16 de fevereiro de 2025
Aprovado em 25 de julho de 2025

Notas

- ¹ Neoliberalismo é um termo empregado em economia política para descrever o ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo liberal, mas que também está presente nos modos de vida das sociedades capitalistas, visto que, para além da economia, regula relações sociais e condutas comportamentais.
- ² Estruturada através de Competências Gerais, Competências Específicas de Componentes e Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades, a BNCC segue uma abordagem, segundo a qual a crença é de que, ao partir dos Objetos de Conhecimento e das Habilidades, desenvolvem-se as Competências Específicas de cada componente, alcançando as Competências Específicas de cada Área e culminando na aquisição das Competências Gerais.
- ³ Na Sociologia contemporânea, a meritocracia é definida como um sistema caracterizado por hierarquização e neutralidade política, no qual as posições sociais são ocupadas com base no mérito individual, sendo este aferido e certificado por meio de exames ou diplomas (Bilhim, 2009).

- ⁴ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/24/como-a-terceirizacao-e-a-uberizacao-precarizam-as-condicoes-de-vida-dos-trabalhadores>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- ⁵ Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/escolas-mudam-arquitetura-para-coibir-turma-do-fund%C3%A3o>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ⁶ Disponível em: <https://www.bandab.com.br/geral/com-objetivo-de-combater-pequenas-corruptoes-professor-universitario-faz-analogia-e-foto-viraliza/>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ⁷ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/10836855332340899/>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ⁸ Disponível em: <http://ebpicf.blogspot.com/2013/08/mural-dos-alunos-destaques-do-2-bimestre.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ⁹ Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/portaria-do-coordenador-de-27-07-2023-dispoe-sobre-o-apoio-presencial-para-os-professores-em-sala-de-aula-pelo-diretor-escolar-e-ou-diretor-de-escola-e-ou-coordenador-de-gestao-pedagogica/>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ¹⁰ Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/portaria-do-coordenador-de-27-07-2023-dispoe-sobre-o-apoio-presencial-para-os-professores-em-sala-de-aula-pelo-diretor-escolar-e-ou-diretor-de-escola-e-ou-coordenador-de-gestao-pedagogica/>. Acesso em: 2 out. 2023.
- ¹¹ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Tecnologia-de-reconhecimento-facial-na-chamada-chega-16-mil-colegios-da-rede-estadual>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- ¹² Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/noticias/rj-aluno-e-impedido-de-entrar-na-escola-por-usar-guias-de-candomble.html>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- ¹³ Disponível em: <https://www.jornaltradicao.com.br/pinheiro-machado/educacao/projeto-aluno-destaque-2022-entrega-53-bicicletas-para-alunos-de-3o-a-9o-ano-da-rede-municipal-em-pinheiro-machado/>. Acesso em: 06 set. 2023.
- ¹⁴ Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/alunos-dizem-que-escola-os-impediu-de-fazer-prova-brasil-1.1382344>. Acesso em: 06 set. 2023.
- ¹⁵ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/estudantes-de-sobral-berco-de-ciro-relatam-pressao-para-fraudar-provas.shtml>. Acesso em: 06 set. 2023.
- ¹⁶ “Conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros” (Foucault, 2012b, p. 286).
- ¹⁷ Foucault (2013), definiu heterotopia (hetero outro e topia lugar) como um lugar outro, completamente diferente, e que se opõem aos espaços dados e verificam a falha do dispositivo disciplinar.

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. Sujeito e cultura: vigiar e punir ou educar? **Revista Educação – Especial Foucault Pensa a educação**, n. 3, p. 26-35, 2007.

BILHIM, João Abreu de Faria. **Teoria Organizacional: estruturas e pessoas**. Lisboa: ISCSP, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995. P. 55-85.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. **L'Autre Journal**, n. 1, maio de 1990. Texto extraído de Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Post-Scriptum_sobre_as_Sociedades_de_Control.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012a.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos – Ética, Sexualidade e Política** – vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Ano I, n. 1, p. 93-118, 1997.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p.1-10, jul./dez. 2002.
- GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.
- GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. **Foucault e a educação**. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011. 1 DVD (60min), widescreen, color.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola sem Partido- elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- KOHAN, Walter. **O mestre inventor-relatos de um viajante educador**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar a escola: teoria da escola. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017. P. 225-234.
- MARQUES, Luciana Pacheco et al. Sobre tempos e espaços e conhecimentos curriculares: indícios e narrativas de escolas inovadoras. **Revista Educação Online**, v. 15, n. 33, p. 68-91, jan./abr. 2020.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NEITZEL, Odair; SCHWENGBER, Ivan Luís. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação E Emancipação**, v.12, n. 2, p. 210-227, maio/ago. 2019.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

- PELOTAS. **Manual do uniforme escolar**. Prefeitura Municipal de Pelotas, 2015.
- PENNA, Fernando. Sobre o ódio ao professor: entrevista com Fernando Penna. **Movimento-Revista de educação**, n. 3, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre emancipação intelectual. São Paulo: Autêntica, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. Espaços escolares: nada fora do controle. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., 2000, Rio de Janeiro: UFRJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2000.
- ROCHEFORT, Christine. **Los niños primero**. Barcelona: Anagrama, 1982.
- SILVA, Dagmar de Mello e; SILVA, Leiliane Domingues da. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p.1-10, 2021.
- SILVA, Dagmar de Mello e; MARTON, Silmara Lúcia. Autoformação e experiência sensível em 'Filosofia com crianças'. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 124-141, maio/out. 2012.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: Las ediciones de la piqueta, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios Avaliatórios. In: X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 2012, Belo Horizonte: UFMG. **Anais[...]**. Belo Horizonte: 2012. P. 1-17.

Leiliane Domingues da Silva é Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora substituta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3764-8818>

E-mail: leilianedomingues@gmail.com

Dagmar de Mello e Silva é Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação/SFP, professora permanente dos programas de Pós-graduação Doutorado em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGC-TIn) e de Pós-graduação Doutorado em Educação (PPGE).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>

E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Iana Gomes de Lima

