

ORGANIZADORES  
Carlos Roberto de Oliveira Lima  
Thaís Cardozo de Souza

# PODER, SUJEITO E A ANÁLISE DE DISCURSO:

PESQUISAS E PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS NO  
ÂMBITO DO GRUPO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA  
NOS REFERENCIAIS FOUCAULTIANOS - GEIARF

ORGANIZADORES  
Carlos Roberto de Oliveira Lima  
Thaís Cardozo de Souza

# PODER, SUJEITO E A ANÁLISE DE DISCURSO:

PESQUISAS E PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS NO  
ÂMBITO DO GRUPO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA  
NOS REFERENCIAIS FOUCAULTIANOS - GEIARF

 editora  
UFMS



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Reitora**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

**Vice-Reitor**

Albert Schiaveto de Souza

**Obra aprovada pelo**

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 266-COED/AGECOM/UFMS,

DE 16 DE JANEIRO DE 2025.

**Conselho Editorial**

Rose Mara Pinheiro – Presidente

Elizabete Aparecida Marques

Alessandra Regina Borgo

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Cid Naudi Silva Campos

Andrés Batista Cheung

Ronaldo José Moraca

Fabio Oliveira Roque

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

---

Poder, sujeito e a análise de discurso [recurso eletrônico] : pesquisas e produções desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos - GEIARF / organizadores, Carlos Roberto de Oliveira Lima, Thaís Cardoso de Souza. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2025. 133 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>  
ISBN 978-85-7613-695-8  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Filosofia. 2. Poder (Filosofia). 3. Sujeito (Filosofia) 3. Análise do discurso. I. Lima, Carlos Roberto de Oliveira. II. Souza, Thaís Cardoso de. III. Título. IV. Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos - GEIARF.

CDD (23) 370.1

---

Bibliotecário responsável: Valdeir da Silva Severino – CRB 1/3.044

ORGANIZADORES  
**Carlos Roberto de Oliveira Lima**  
**Thaís Cardozo de Souza**

# **PODER, SUJEITO E A ANÁLISE DE DISCURSO:**

PESQUISAS E PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO  
DO GRUPO DE ESTUDO E INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA  
NOS REFERENCIAIS FOUCAULTIANOS - GEIARF

Campo Grande - MS  
2025



© dos ORGANIZADORES:  
Carlos Roberto de Oliveira Lima  
Thaís Cardozo de Souza

1ª edição: 2025

**Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica**  
TIS Publicidade e Propaganda

#### Revisão

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

**Direitos exclusivos para esta edição**



**Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS**

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário  
Campo Grande - MS, 79070-900  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203  
e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

**Editora associada à**



ISBN: 978-85-7613-695-8

**Versão digital:** janeiro de 2025.

Obra contemplada no Edital AGECOM nº 04/2023  
Seleção de Propostas de Materiais de Divulgação Técnico Científica para Publicação pela  
Editora UFMS - Fluxo Contínuo.



Grupo de Estudos e de  
Investigação Acadêmica  
nos Referenciais  
Foucaultianos.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. [br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)

Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto.  
Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo:  
é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis.  
Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.

Michel Foucault

# SUMÁRIO

## **FOUCAULT: VIDA, PENSAR E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

Carlos Roberto de Oliveira Lima ..... 20

## **PSICOEDUCAÇÃO: PROMOÇÃO DE SAÚDE PRISIONAL**

Liléia Souza Leite ..... 43

## **O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES, CRÍTICAS E REFLEXÕES**

Marcelo Correa Pires, Heriel Adriano Barbosa da Luz

e Guilherme Henrique Pinheiro..... 58

## **EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ANÁLISE DOS ARQUIVOS LEGAIS À LUZ DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS**

Eunice Maria Pinheiro ..... 73

## **A ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XIX**

Carlos Roberto de Oliveira Lima ..... 91

## **DIZIBILIDADES E EFEITOS DE VERDADE: INSTITUIÇÃO E REVOGAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICOS-MILITARES NO BRASIL**

Adriana Cristiane Lopes Lino e Marcelo Victor da Rosa..... 104

## **DÍALOGOS ENTRE MUSEU E INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Ketylen Karyne Santos Almeida..... 121

**SOBRE OS AUTORES** ..... 130

## PREFÁCIO

Essa coletânea *Poder, sujeito e a análise de discurso: pesquisas e produções desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos – GEIARF* surgiu após algumas discussões e sugestões por parte dos pós-graduandos vinculados ao grupo, entre indicações variadas, mas com o propósito de incentivar, socializar e subsidiar aqueles que leem e pesquisam a partir das bases teóricas e caminhos adotados por Michel Foucault (1926-1984), um campo do conhecimento no que diz respeito aos eventos e temas por ele pesquisados e aos movimentos peculiares que adota como a arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética (ou arqueogenealogia), conforme suas indicações, utilizados até os dias de hoje por diferentes áreas do conhecimento em suas respectivas disciplinas.

Enquanto Grupo de Estudo (GE), o GEIARF está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2000 e acompanha o movimento nacional da pós-graduação brasileira no que tange aos aspectos relacionados às dinâmicas dos processos avaliativos coordenados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao perfil dos pós-graduandos que buscam uma formação, constantemente alterado em seus propósitos, comprometimentos e finalidades, impondo desafios de todas as ordens como, em linhas gerais, preponderância dos pós-graduandos da Educação (PPGEdu/FAED) e Psicologia (PPsi/FACH), além de estágios supervisionados em nível de pós-doutorado de ambos os programas, profissionais da educação e da saúde, membros de sindicatos e entidades ligadas aos movimentos sociais e religiosos, acadêmicos de diferentes cursos de graduação, residentes em Psiquiatria (HU) e interessados vinculados a outros programas de pós-graduação da UFMS e outras instituições.



O GE tem, entre seus propósitos, discutir as bases epistemológicas foucaultianas pelo olhar de suas formações em andamento. As atividades do GE ocorrem por intermédio de pauta temática, tendo como suporte as obras de Michel Foucault – originais e traduzidas – e eventos com os temas pesquisados pelos autores. As reuniões ocorrem semanalmente, além de palestras, seminários, pré-qualificação, qualificação e defesa, e parceria com outras instituições na organização de eventos e publicações.

Até o momento, no interior do GE, foram finalizadas 63 orientações de mestrado, 19 de doutorado, 67 trabalhos de conclusão de curso e de especialização *lato sensu* e sete supervisões de pós-doutorado. Encontram-se em andamento sete teses e uma dissertação.

Entretanto, estes esforços colocam em pauta desafios permanentes. Entre eles, os elementos que fazem parte do compromisso de cada participante em relação à sua formação acadêmica e, diretamente, às responsabilidades consigo e com outros aspectos de cunho pessoal, como elementos cognitivos, hábitos e condutas constituídos durante suas trajetórias escolares, como é o caso da leitura, escrita e interpretação, interferindo diretamente na apropriação do referencial ou até mesmo o evento com o tema envolvendo o processo de investigação emergindo, assim, os limites e as possibilidades do que é o conhecimento.

Além disso, a aquisição do conhecimento sempre deverá ser sustentada por domínios, ferramentas e suportes, ultrapassando uma pseudoconsciência que produz uma pseudorracionalidade imposta pelas disputas culturais determinadas por um conjunto valorativo de princípios, sem uma triagem ou compreensão. É necessário transgredir os discursos circulantes pois, na maioria das vezes, não há nada com o autor enunciado, defendido ou criticado. É preciso rever constantemente as análises das condições que se dão em sua forma de apropriação, superando meramente a leitura, ideias, associações ou críticas sem uma sustentação mínima, já que, para compreender um certo domínio

e detalhar e argumentar, é fundamental haver manifestações providas de uma sustentação com base na consciência teórica, apoiada pelas condições da constituição do conhecimento.

No capítulo *A Vida dos Homens Infames, da coleção Ditos & Escritos: estratégia, poder-saber, v. IV (2003)*, a análise anterior é refletida, marcada como um acerto de contas de Foucault consigo mesmo e com sua experiência em lidar com a genealogia do poder, face a face com o poder e o saber. Foucault escreve sobre as limitações próprias em transpor a linha de força em que se constitui o poder, mesmo buscando as diferentes maneiras de resistência. Trata-se de um diálogo entre ele e um interlocutor imaginário sobre certos impasses em que situa seu trabalho e se autoanalisa:

Alguém me dirá: isto é bem próprio de você, sempre a mesma incapacidade de ultrapassar a linha, de passar para o outro lado, de escutar e fazer ouvir a linguagem que vem de dentro de outro lugar ou de baixo; sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou do que ele faz dizer. Essas vidas, por que não ir escutá-las onde, por elas próprias, elas falam? (Foucault, 2003, p. 208).

Este excerto permite afirmar que o conhecimento tem como base as escolhas ou ausências dessas escolhas em lidar com a pesquisa ou com aquilo que se anuncia como conhecimento, tendo como alicerce as experiências anteriores de cada um, relacionadas a um conjunto de elementos subjetivos e objetivos, como dificuldades e limites sobre o privilégio de reconhecer suas necessidades e limitações em lidar com o saber, sempre insistindo superá-las.

É certo que todos chegaram aonde chegaram, mas o que nos diferencia é como chegamos, porque chegamos desta ou daquela maneira e porque acreditamos em nossa própria superação – obviamente se for uma escolha ou um comprometimento, mas sempre consigo. É o cuidado e o respeito consigo para exercer e respeitar o outro.

Estas questões de cunho pessoal e as complexidades que envolvem *mexer* com Foucault não se reduzem às suas bases teóricas e metodológicas, mas ao envolvimento emocional individual, englobando outras responsabilidades além de técnicas e políticas, indicando outras cautelas. Quando Foucault nos ensina as ferramentas utilizadas nos movimentos e análises, fica explícito que seu arsenal não se reduz a uma de suas obras: pelo contrário, é o conjunto delas que nos permite criar pistas, aproximações e possibilidades de análises. Além disso, e talvez por isso, uma das características dos seus ditos e escritos é a contestação, tomando como referência todas as formas de poder circulantes, promovendo alterações constantes na produção do saber, nas estratégias, nas próprias ferramentas e nos princípios iniciais instituídos em suas proposituras, firmando o postulado que toda relação de poder produz outros saberes e que por isso gera novos poderes, visando os indivíduos no formato peculiar de controles, com vistas à sujeição aos domínios.

Foucault também não é o autor que permite ser lido ao *pé da letra* e não é para amadores. A experiência indica a necessidade de suas obras sempre serem retomadas, pois, indiscutivelmente, há de se encontrar novos achados, outras interpretações, compreensões e novas possibilidades. Por isso, o considero como um *autor das armadilhas* para os leitores desprevenidos, o que compromete todo o processo de conhecimento, induzindo ao erro quanto ao sentido e ao significado de suas bases teóricas em relação às expressões e suas respectivas relações como as compreensões de saber, poder e sujeito.

Reforço que qualquer teoria é uma das ferramentas que nos posiciona com conhecimento ao mesmo tempo em que permite se reconhecer como condição de poder, pois é um saber que não se transfere, mas se exerce e que só solidifica em movimento ou ação. Já o poder não é manutenção e reprodução das relações (não somente) teóricas, mas econômicas, sociais, culturais e, acima de tudo, cognitivas, possibili-

tando operar relações de forças e domínios. O poder não tem como ser relativizado ou omitido, mas explicitado pelos limites e possibilidades de cada indivíduo em lidar consigo (Foucault, 1980).

Este e-book passa a compor um acervo de seis livros impressos produzidos pelo GEIARF/CNPq durante sua trajetória, financiado com recursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o edital Agecom n.º 4/2023, e com organização e mérito do pós-graduando Carlos Roberto de Oliveira Lima, que realiza o curso de doutorado no PPGedu/FAED. Os escritos contidos representam, em parte, os resultados das discussões das obras traduzidas do referido autor, ou dos estudos em andamento, ou concluídos, com o propósito de elaboração de dissertações, teses, ou estágios de pós-doutorado, numa intersecção com os respectivos temas-eventos ou interesses que possam contribuir com estes estudos. Alguns tomam um café com ele. Outros passam na calçada por ele, e não identificam...

Desta forma, no Capítulo I - **FOUCAULT: VIDA, PENSAR E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**, Carlos Roberto de Oliveira Lima apresenta, a partir de suas leituras, as contribuições deste pensamento crítico e suas análises, que podem servir para a fundamentação teórica investigativa para o campo educacional, explorando temas entre saberes e poderes como uma caixa de ferramentas que questiona os modelos tradicionais de ensino naturalizados por regimes de verdade, logo, colocados como evidente. Porém, cabe ao pesquisador suspeitar das normas sociais que, longe de serem naturais, foram selecionadas, escolhidas e constituídas e, por isso, podem e devem ser passíveis de modificações e tensionamentos para o surgimento de outras possibilidades.

Liléia Souza Leite, no Capítulo II, escreve sobre os resultados de sua pesquisa e os elementos da operacionalização da Política Nacional de Atenção Integral das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) nas unidades do município de Campo Grande/

MS. Seu capítulo se intitula **PSICOEDUCAÇÃO: PROMOÇÃO DE SAÚDE PRISIONAL**. Para tanto, recorreu ao referencial foucaultiano no intuito de se aproximar da noção de arqueogenealogia para as análises das práticas discursivas, investigando a atuação do psicólogo na promoção de saúde prisional. Os resultados apontaram para a complexidade e para as resistências ao rompimento das práticas produtoras e mantenedoras de saberes e poderes na atuação profissional, institucionalizadas pela cultura local, e os limites de sua estrutura organizacional na qual o papel de atuação deste profissional é reproduzido e delimitado por desejos e imposições da sociedade e da legislação vigente.

A partir destas análises interpretativas e críticas das políticas para o fomento da educação brasileira, o Capítulo III - **O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES, CRÍTICAS E REFLEXÕES**, de Marcelo Correa Pires, Heriel Adriano Barbosa da Luz e Guilherme Henrique Pinheiro, problematiza a maneira pela qual, em nossa sociedade, se é governado pelos outros enquanto se impõem os discursos de responsabilização pelo próprio governo de si. Nessa dinâmica, a noção de um projeto de vida no Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) molda o propósito de práticas de autogestão, fomentadas pela agenda neoliberal de responsabilidade individual dos estudantes para a tentativa de resolução dos enunciados de crise educacional, representada nos baixos índices atingidos nas avaliações externas de larga escala, levando o indivíduo à busca pela superação pela condição de inovação ao enxergar a vida como um projeto, mesmo sem os recursos necessários para sua eficiência e desempenho anunciado e exigido pela burocracia escolar.

O Capítulo IV, de Eunice Maria Pinheiro, **EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ANÁLISE DOS ARQUIVOS LEGAIS À LUZ DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS**, trata das políticas educacionais para o contexto de migrações. A autora chama a atenção

para as tensões produzidas pelos discursos que se encontram nos documentos legais, como a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017), e as contradições no real atendimento, percepção e operacionalização dos movimentos migratórios na perspectiva de atendimento aos direitos humanos. Destacam-se os limites e as barreiras para a solicitação de regularização de estadia e/ou permanência, trabalho e acesso à educação para os indivíduos que se encontram em situação de refugiados no Brasil.

Na sequência, o Capítulo V, de Carlos Roberto de Oliveira Lima, **A ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XIX**, prioriza a análise da perspectiva foucaultiana sobre a formação e a transformação dos discursos ao longo da história, com recorte, sobretudo, para os mecanismos de poderes e saberes interligados à surdez, produzindo imaginários e possibilidades históricas na primeira metade do século XIX. Para isso, o autor se dispõe a utilizar como ferramenta metodológica a Arqueologia do Saber, a fim de demonstrar os arquivos que podem proporcionar o estudo da emergência e aparição das possibilidades de relações e descrição dos acontecimentos discursivos não para interpretá-los, mas para refletir a respeito da constituição dos sujeitos surdos em uma perspectiva histórica.

O Capítulo VI, de Adriana Cristiane Lopes Lino e Marcelo Victor da Rosa, **DIZIBILIDADES E EFEITOS DE VERDADE: INSTITUIÇÃO E REVOGAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICOS-MILITARES NO BRASIL**, se dedica a analisar os discursos que marcaram o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) de 2019, bem como o contexto político, social e econômico presente no momento de sua desmobilização em 2023. Os autores propõem problematizar a produção dos enunciados e os jogos de interesses que extrapolam o campo educacional e os projetos pedagógicos em projetos políticos caracterizados pela constituição de uma

determinada visão de mundo. Assim, o que se discute, em especial, é como estes discursos se entrelaçam com o contexto político mais amplo, influenciando e sendo influenciados pelas tensões e polarizações vividas no país. Por fim, o trabalho visa demonstrar a complexidade da governança contemporânea no Brasil, com determinantes não só econômicos e políticos, mas afetivos e até mesmo religiosos, servindo de parâmetro para as condições de possibilidade pelas quais emergem os enunciados que compõem as propostas educacionais neste país.

Finalizando a obra, o Capítulo VII, de Ketylen Karyne Santos da Silva, com o título **DIÁLOGOS ENTRE MUSEU E INSTITUIÇÃO ESCOLAR**, apresenta uma análise sobre o Museu de História do Pantanal (Muhpan), localizado na cidade de Corumbá/MS, com o objetivo de propiciar uma reflexão acerca da utilização destes espaços como ferramentas pedagógicas a serem manuseadas pelas instituições escolares. Destaca-se que os museus modificaram as suas funções sociais no decorrer do tempo, porém, ainda hoje preservam aspectos relevantes do patrimônio cultural produzido pela sociedade, servindo de recurso no processo formativo dos estudantes por possibilitar visitas e pesquisas em seus arquivos.



GRUPO DE ESTUDOS E DE INVESTIGAÇÃO ACADÊMICA  
NOS REFERENCIAIS FOUCAULTIANOS



Coordenação: Antônio Carlos do Nascimento Osório  
antonio.osorio@ufms.br

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Michel Foucault**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222. (Ditos e Escritos, v. IV).

FOUCAULT, Michel. **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings, 1972-1977. 1. ed. New York: Vintage, 1980.



## APRESENTAÇÃO

Recebi com muita gratidão o convite para escrever a apresentação do livro *Poder, Sujeito e a Análise de Discurso: pesquisas e produções desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos – GEIARF*. Ao fazê-lo, foi como se um filme perpassasse a minha memória. Enquanto escrevo, lembro-me dos primeiros encontros, onde me esforçava para entender as linhas e tramas dos pensamentos de Michel Foucault. A cada encontro, o emaranhado de ideias tornava-se cada vez mais embolado até que, pouco a pouco, os fios foram urdindo. Acabei fisgado por uma dessas linhas: a da investigação dos processos de subjetivação.

Lembro-me, certa vez, de ouvir o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, meu orientador e amigo, asseverar: para compreender Foucault, é necessário andar, conversar e gozar com ele. Naquela ocasião, enrubesci e gargalhei. Eu era jovem e pudico demais para encarar a seriedade da expressão gozo. As palavras ditas pelo professor têm hoje um sentido clarividente para mim. Percebo que fazer pesquisa na perspectiva foucaultiana não se resume a repetir ou reproduzir metricamente seus caminhos e percursos teóricos e metodológicos. Pesquisar em Foucault é um convite a colocar em movimento o conjunto de práticas éticas, estéticas e políticas, orientando-as à transformação e à transcendência de si. Pesquisar é sentir, e sentir é conhecer(-se). Ao olharmos para a vida e obra desse autor, temos essa confirmação.

Michel Foucault foi uma pessoa real, de carne, ossos, anseios e sofrimentos. Em sua primeira tentativa, não conseguiu ingressar na universidade. Aos 20 anos de idade, pouco tempo depois de realizar esse sonho na École Normale Supérieure, foi tomado por uma crise depressiva que o levou às tentativas de suicídio. O destino, tecido pelas Moiras ou Pítias,

acabou levando-o a fazer graduação e especialização em Psicologia e, no Hospital de Sainte-Anne, especializou-se em Filosofia e Psicologia. O entrelaçamento dessas duas áreas fora, para ele, verdadeira experimentação.

Entre os amores da carne, da afrodisíaca e da erótica, formou-se o horizonte de suas investigações. O gesto de conhecer não se tratava de representar as coisas, mas sim de adentrá-las, de sugá-las e de saboreá-las desde dentro. Por tal atitude, da qual não abdicou em vida, recebeu críticas incisivas dos mais variados espectros políticos e epistemológicos. Dentre elas estava a acusação de ser anti-humanista. Na verdade, Foucault apenas insurgia-se contra as Ciências Humanas e Sociais ao problematizar as certezas por elas produzidas sobre os processos de subjetivação. Falar acerca de, a partir de determinado lugar, dessa ou daquela forma, com esse ou aquele recurso, são práticas que produzem e reproduzem subjetividades, sujeições e resistências.

Em seus caminhos investigativos, perfez o Labirinto do Minotauro várias vezes, guiando-se apenas pelo fio tênue e firme de Ariadne. Nas encruzilhadas, foi preciso retroceder; nos caminhos tortuosos e escuros, avançar. Nessas decisões, acertadas ou não, Foucault trazia sempre uma nova problematização como fruto de um questionamento anterior. Seja na genealogia, com que examinou os jogos estratégicos de poder; seja na arqueologia, com a qual escavou os estratos sedimentados de saberes e de práticas sociais: nelas, buscou expor a nudez da tirania das ciências.

A exposição de cada centímetro transformava sua condição de pesquisador e, sobretudo, a de vivente. Seu caminhar foi, desse modo, guiado pela ética, tanto a do cuidado de si como a dos prazeres. Fosse na posição do escritor-pesquisador, e também como ativista político, Foucault buscou trazer ânimo à postura, por vezes inanimada e desanimada, dos burocratas do conhecimento. Isso não significa que ele não dedicasse grande parte do seu tempo à leitura e pesquisa, principalmente nas bibliotecas de países por onde passou: Suécia, Alemanha, Tunísia,

EUA, França etc. Mas pretendia extrair, de todos com os quais dialogava, pontos de contato e de tensão às suas pesquisas em andamento e intervenções futuras.

A cada novo projeto, a exemplo do Grupo de Informações sobre as Prisões – GIP, ele buscava extrair os saberes e dispositivos constituintes a partir das práticas e tecnologias constituídas, de modo a produzir formas de investigação para a consolidação de estratégias, táticas e planos de ação. Não é por acaso que Foucault empregou, principalmente nesse período, o glossário militar. Sua pretensão era a de pensar o campo social em suas dimensões analíticas, mas também interventivas, considerando que as mudanças inferidas nas relações de poder-saber têm consequências para os processos de subjetivação.

Mesmo nos momentos em que dedicou sua investigação à ética grega, ao ascetismo medieval ou aos dispositivos de governamentalidade, ele tinha sempre em mente a produção e reprodução históricas da subjetividade e dos processos a ela adjuntos. Na análise dos assujeitamentos, domínios, governos de si e dos outros, da biopolítica e do funcionamento da tirania, apresentam-se enunciados que, em sua enunciação, denunciam e, em sua denunciação, anunciam. E que anúncio Foucault nos traz?

Algumas pistas a essa questão estão registradas no presente livro, que resulta das produções do GEIARF, concentradas principalmente nas áreas da Educação, Psicologia e domínios a elas correlatas. Todas as discussões, fiéis à proposta foucaultiana, são oriundas dos variados campos de pesquisa, dos quais podem ser destacados os territórios, a escola e os presídios. A partir dessas discussões, os pesquisadores almejavam dar fôlego e vigor, tanto para as pesquisas que empregam a caixa de ferramentas fornecidas por Michel Foucault, como para aquelas que têm pontos de contato e de tensionamento com esse autor, referência basilar às investigações nas Ciências Humanas e Sociais.

Espero que o leitor desfrute e vivencie, tal qual os autores, as experiências de pesquisa aqui apresentadas e que possam, tal qual os pesquisadores, gozar com Foucault

Heriel Adriano Barbosa da Luz

Professor efetivo da Educação Básica no estado de Mato Grosso do Sul.

# FOUCAULT: VIDA, PENSAR E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Carlos Roberto de Oliveira Lima

## Notas introdutórias

[...] *para que eu seja utopia, basta que eu seja um corpo.*

Michel Foucault, 2013

A escrita desse texto, de forma introdutória, busca abordar alguns elementos e características da vida, pensamento e possíveis contribuições foucaultianas para o campo da educação. Pensando em cumprir esse objetivo, optei por dividir a escrita em algumas frentes onde, no primeiro tópico, Foucault, busco olhar para a vida do autor com a necessidade de (re) construir, de forma resumida, o caráter temporal e finito em que o autor vivera e que permitiu sua obra existir, evidenciando possibilidades do ato de conduzir e governar a si mesmo.

No segundo tópico, *O pensar foucaultiano*, trato de elencar algumas das características deste “pensar” que exige uma desconfiança de tudo aquilo instaurado e considerado natural nos processos sociais e, também, onde uma pergunta/dúvida pode marcar o processo: será mesmo que todas as coisas foram dadas desde sempre e, portanto, não estão passíveis de serem modificadas, tensionadas ou questionadas?

O posicionamento de Foucault aduz que as normas sociais não são elaboradas naturalmente por uma força extrauniverso e, sim, elegidas, escolhidas e disseminadas segundo algumas regras de seleção; portanto, passíveis de serem (des)estruturadas para o surgimento de outras novas e tantas possibilidades de existências.

Desta forma, podemos entender que “a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção

que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder” (Foucault, 2010b, p. 43).

Destarte, Foucault fora um autor que rompeu com os modos de pensar as organizações que o precedia e, por seguir a linha nietzschiana da morte do homem, por vezes, fora mal interpretado em suas falas e escolhas, fazendo com que muitos o considerassem um anti-humanista, um pensador empenhado em destruir o sujeito, onde, até mesmo suas escolhas metodológicas foram questionadas por não seguirem um “padrão”, por caminhar entre suas próprias escolhas sem um apego à fixação dos elementos.

Assim, houve a necessidade didática, por parte de determinados autores que transitam pelas lentes foucaultianas, como Veiga-Neto (2017), em estabelecer uma divisão metodológica deste pensamento em três momentos/fases/períodos ou, ainda, nos “três foucaults”: arqueológico, genealógico e ético. Torna-se importante ressaltar que o próprio autor refutou uma metodologia fechada e acabada para as suas pesquisas, preferindo chamá-la de *dispositivo*<sup>1</sup>.

Seguindo a divisão proposta por Veiga-Neto (2017), a fase arqueológica corresponderia a uma análise da função enunciativa que se exerce sobre os documentos registrados em determinados períodos históricos. Neste campo, não há uma vontade de busca pela origem ou início das coisas, pelo contrário, o foco da perspectiva arqueológica está naquilo já dito, na função geral a que determinado arquivo se encontra atrelado. Portanto, nestes processos arqueológicos, não há espaço para possíveis interpreta-

---

<sup>1</sup>“Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (Foucault, 2019, p. 364).

ções ou supostas essências discursivas, mas, sim, uma análise daquilo que está expressamente dito nos documentos e suas associações com outras áreas discursivas.

Ainda nesta dimensão proposta, a segunda divisão, genealógica, pode ser considerada um confronto entre os saberes científicos e legitimados e aqueles descaracterizados como tais, de grupos insurgentes e silenciados. Foucault chegou a considerar o processo genealógico como uma anti-ciência, pois sua intenção volta-se para combater os efeitos do poder que são amparados pelas instituições e discursos científicos.

Na terceira e última fase, ética, Veiga-Neto (2017) a considera uma junção das duas primeiras divisões: uma arqueogenealogia. Aqui, o pensamento de Foucault está voltado para a moral, comportamentos dos sujeitos e códigos que ditam determinadas condutas, aceitas e não-aceitas. Portanto, não se refere a uma conduta coletiva, mas diz respeito à forma que o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito de moral e ações.

Destarte, no terceiro tópico, Pensar a educação a partir de Foucault, princípio um debate acerca das possibilidades de pensar a educação a partir das obras foucaultianas. O referido autor não fora um pensador da educação em si, porém, suas análises sobre os processos de normalização, disciplinarização e governamentalidade são possibilidades para se pensar a diferença no ambiente escolar.

Assim, pontuando os aparatos de captura, disciplinamento e aperfeiçoamento das técnicas e estratégias de docilização, vigilância e distribuição de corpos nos espaços, Foucault caracteriza a escola como um dispositivo disciplinador capaz de “ensinar” sobre as relações interpessoais, dos corpos, das sexualidades, e de docilizar aqueles que fogem ao padrão da norma instaurada, fazendo com que alunos adotem uma consciência de si (subjetivação) dentro destes padrões hegemônicos pré-estabelecidos.

Entre os alinhavos finais, teço algumas considerações acerca das modificações que o processo de pesquisa com Foucault me proporcionou como um sujeito social que se reconhece inscrito em governamentalidades orientadas pelos dispositivos descritos por suas obras. O contato com os conceitos propostos pelo autor proporcionou-me uma incipiente desconstrução, liberando meus olhos para a percepção do quanto estamos eivados de saberes e poderes que nos aprisionam e podam a pretensa liberdade de edificação de novos e tantos outros modos de vida em prol de uma massa monocromática do existir. Deste modo, reconheço a própria edificação foucaultiana como um dispositivo capaz de conduzir e produzir subjetividades.

## **Michel Foucault**

Para (re)construir uma história, é preciso observar seu caráter temporal e finito, desde seus enunciados, discursos, verdades e certezas, sem a pretensão de arrotar axiomas definitivos (Albuquerque Junior, 2019). É, assim, desta forma que pretendo olhar para as leituras que trazem em pauta a vida de Michel Foucault.

Foucault nasceu em Poitiers, França, em 15 de outubro de 1926, sendo o segundo filho de um total de três irmãos. Sua mãe, segundo Rodrigo Touseiro Dias Lopes (2004) acrescentou-lhe o nome *Paul*, nome tradicional de sua família, com um hífen em *Michel*. Nascia, então, Paul-Michel Foucault.

Crescido no meio burguês da França, vivia com seu pai que, segundo Strathern (2003), era um cirurgião que lecionava e dirigia uma clínica bem-sucedida. A mãe de Foucault auxiliava seu esposo na administração das finanças da clínica e, denodadamente, dirigia um automóvel – o que, para a época, era algo considerável. Assim



Além da casa em Poitiers, a família possuía um pequeno solar no campo. Durante a infância de Paul-Michel, também construíram uma quinta litorânea na costa atlântica, em La Baule. A casa era grande o bastante para uma família de cinco membros e empregados. Ali a família passava as férias de verão entre os pinheiros tendo como vista as areias de uma comprida praia curvilínea (Strathern, 2003, p. 10).

Em 1945, aos dezenove anos de idade, como mostra Lopes (2004), o jovem Foucault tentou ingressar na École Normale Supérieure (ENS), porém, fora reprovado. Assim, acabou indo estudar no Liceu, onde se tornou aluno de Jean Hyppolite, importante filósofo que dialogava sobre o hegelianismo na França. Um ano depois, em 1946, Foucault tentou novamente e, desta vez, ingressou na ENS ocupando o quarto lugar entre dezenove vagas. Lá, teve a oportunidade de conhecer Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre e Paul Veyne (Lopes, 2004).

Aos vinte e dois anos, em 1948, Foucault recebeu o título de licenciatura em filosofia e neste mesmo ano teve sua primeira tentativa de suicídio, produto de uma crise depressiva (Sandoval, 2015). Devido a esta crise, acabou sendo levado por seu pai a internar-se no hospital Sainte-Anne, onde foi clinicado pelo psiquiatra Dr. Delay1 (Lopes, 2004).

Horrocks e Jevtic (2013) acrescentam que os motivos que levaram Foucault a internar-se haviam sido o fato de ter cortado o próprio peito com uma navalha e ter perseguido outro estudante com um punhal. Em 1949, Foucault concluiu sua licenciatura em psicologia e voltou a ser vítima de um estado de depressão aliado ao álcool e às drogas (Sandoval, 2015)”.  
1

Um ano depois, em 1950, Foucault adere, por influência de Althusser e por viver, ele também, o clima geral da necessidade de escolher um campo, imposto pela guerra fria, ao Partido Comunista Francês, mas permaneceu ligado a ele por pouco tempo, em função

de algumas desavenças políticas (principalmente no que diz respeito à sua atuação estudantil) e de “intromissões” pessoais (principalmente por culpa de sua homossexualidade não velada, criticada pelos comunistas) que o partido fazia na vida de seus participantes (Lopes, 2004, p. 138).

Em 1951, Foucault conclui seus estudos na ENS e se deparou com a hipótese de prestar serviços militares. Porém, seu histórico de depressão, aliado a manipulações por parte da família, garantiram que fosse dispensado. Trabalhando, voltou a estudar na ENS especializando-se em filosofia e psicologia, o que o levou a ser visita recorrente na unidade psiquiátrica do Hospital Sainte-Anne, onde passou a ser considerado parte da equipe de funcionários (Strathern, 2003).

Em 1953, Foucault iniciou uma relação amorosa com o músico Jean Barraqué que, segundo Huffer e Wilson (2010), era um compositor dodecafônico e o “primeiro amor” de Foucault. Este relacionamento perdurou de 1952 até 1956. Barraqué, sob o ponto de vista de Strathern (2003), era um artista de temperamento intenso e, assim como Foucault, era míope e bebia demasiadamente. A paixão dos dois se resumiu a discussões filosóficas intensas, descontrole alcoólico e sexo sadomasoquista.

Em 1954, Georges Dumézil informou por carta, a Foucault, a vacância do cargo de tradutor de francês na Universidade de Uppsala (Suécia) e, em 1955, Foucault aceitou preencher a vaga (Sandoval, 2015). Durante este período em que esteve na Suécia, Foucault se permitiu estar mais relaxado. Começou a ficar calvo e a usar um terno xadrez quase que cotidianamente, além de dar festas e mostrar todo o seu talento em relação à culinária francesa (Strathern, 2003).

---

<sup>2</sup> Uma curiosidade pontuada por Lopes (2004) é que em 1952, Foucault recebeu um diploma de psicologia patológica ministrado, entre outros, pelo Dr. Delay, o médico que o recebeu em sua clínica para ser internado.

Ao voltar para a França, iniciou seus estudos sobre a História da Loucura que, no ano de 1961, como traz Potte-Bonneville (2014), fora defendida no doutorado em filosofia, perante um júri composto por Henri Gouhier, Georges Canguilhem, Jean Hyppolite, Daniel Lagache e Maurice de Gandillac. Nesta mesma época seu pai faleceu e, com a herança, Foucault acabou comprando um apartamento com uma vista do cais do Sena, na rua Dr. Finlay, onde conheceu um estudante de filosofia e ativista político de esquerda chamado Daniel Defert:

Defert era gay, sombriamente atraente e dez anos mais novo. Porém, o que parece ter atraído mais Foucault foi o seu ativismo político apaixonado. Logo se tornaram amantes, mas isso não seria apenas um envolvimento sem compromissos para nenhum dos dois. Defert, posteriormente, mudou-se para o apartamento de Foucault. Seriam parceiros por quase vinte anos, criando uma ligação afetiva profunda. Esta era forte o suficiente para sobreviver aos intermitentes acessos de raiva e mau humor causado pelo fato de ambos insistirem em manter uma relação aberta, ocasionalmente tendo outros parceiros (Strathern, 2003, p. 33).

Kressner (2016) traz em suas pesquisas relatos de que Defert aceitou cumprir serviço voluntário na Tunísia. Logo, Foucault também se dirigiu para lá, e lecionou na Universidade de Túnis de setembro de 1966 a agosto de 1968. Ao voltar para a França, Foucault já havia completado 40 anos e se irritava com sua calvície. Decidiu, então, raspar a cabeça. Neste mesmo momento, passou a adotar um suéter de gola alta e terno de veludo cotelê “para não precisar passar” (Strathern, 2003).

Em Paris, Foucault assumiu um compromisso na Universidade de Vincennes, onde fora designado chefe do departamento de filosofia. Logo, fez com que Defert fosse nomeado para o departamento de sociologia, e a universidade passou a ser, então, um campo de batalha (Strathern, 2003).

Em 1971, assumiu a cadeira que havia sido ocupada pelo seu mestre, Jean Hyppolite, na disciplina História dos Sistemas de Pensamento, sendo sua aula inaugural a famosa obra *A ordem do discurso* (Lopes, 2004).

Miller (1993) pontua que Foucault fora convidado pela Universidade da Califórnia, em Berkeley, em 1975, para ministrar aulas na instituição, e lá logo arrumou colegas homoafetivos que o levaram para conhecer os bares locais. O contato com esta liberdade o fez se sentir livre para explorar seus "prazeres proibidos". Strathern (2003) corrobora mencionando que, em Berkeley, Foucault havia descoberto os prazeres das termas – infernos cavernosos e vaporosos onde centenas de homens se juntavam para práticas de sodomia, o que na França era proibido.

No dia 25 de junho de 1984, aos cinquenta e oito anos, em consequência da AIDS, Foucault veio a falecer no Hospital Salpêtrière, Paris, e após uma cerimônia em que Deleuze leu uma página de seu último trabalho, foi enterrado no cemitério da família de Vendevre-du-Poitou (Potte-Bonneville, 2014).

Estabelecida esta incipiente cronologia que cerca a história de vida de Michel Foucault, considero ser pertinente adentrar, no próximo tópico, no seu pensar e em algumas de suas produções e contribuições durante seu percurso por este mundo.

## **O pensar foucaultiano**

A vida de Michel Foucault fora interrompida muito cedo e, mesmo não tendo concluído seus últimos volumes da *História da Sexualidade*, há uma gama de registros, obras e documentos capazes de fazer de Foucault um pensador de seu tempo.

Para adentrar neste limiar, primeiramente, considero ser preciso entender que não há um caminho ou um resultado fixo e seguro que esteja

dados previamente em seu pensamento. Foucault funciona como um grande catalisador, um ativador para nossos pensamentos e ações (Veiga-Neto, 2017). Acrescento, ainda, que as pesquisas realizadas a partir e com Michel Foucault possuem um cunho pirotécnico capaz de desterritorializar, desfamiliarizar e levar a um estranhamento de noções, verdades e normas instauradas socialmente.

De acordo com Eduardo Carlos Bianca Bittar, no prefácio da obra de Marcos Braga Júnior (2007), Michel Foucault: *a legitimidade e os corpos políticos*, “a atitude foucaultiana é de desconfiança” (p. XX). Este trecho, acredito, é capaz de abarcar o posicionamento de Foucault onde nada é dado na sociedade de forma natural. As coisas são estruturalmente construídas e, portanto, passíveis de questionamento e desconfiança. Logo, em pesquisas e análises realizadas a partir das obras de Michel Foucault, “não há espaço para respostas fechadas e certezas absolutas” (Vieira-Machado, 2012, p. 39).

Em um segundo momento, acredito ser importante relatar a ruptura que Foucault propõe a partir de seu pensamento. Bruni (1989) aduz que Foucault segue a fórmula nietzschiana da morte de Deus e propõe a morte do homem como uma retomada do saber, fazendo com que muitos o considerassem um anti-humanista, um pensador empenhado em destruir o sujeito quando, na verdade, a aposta de Foucault propõe uma ruptura com a “concepção de sujeito enquanto indivíduo, para concebê-lo como produzido por algo que lhe é exterior; [isso] atesta, portanto, o descentramento do sujeito e sua constituição pelos discursos” (Fernandes, 2014, p. 114-115). Desta forma, o que Foucault propõe é uma ruptura, uma morte de um homem enquanto indivíduo, para tornar visível o nascimento de um sujeito composto pelos saberes e discursos que o circundam.

O terceiro e necessário entendimento sobre o pensamento de Foucault está pautado na questão do método. Stassun e Assmann (2010) pontuam que, para Foucault, não existe um método fechado e generalizável, e sim, um dispositivo. Este entendimento possui relação com a não-padroni-

zação e a oposição às pesquisas regradas, engessadas e com um passo-a-passo genérico para todos os objetos.

O próprio Foucault, segundo Vieira-Machado (2012), se recusa a adotar um método fechado e definido para encontrar resultados, o que propicia uma leitura por parte de determinados autores de sua obra dividindo-a em três momentos, fases, períodos ou, ainda, nos “três foucaults”: arqueológico, genealógico e ético.

Veiga-Neto (2009), por exemplo, considera a genealogia e a arqueologia como métodos *foucaultianos*. Porém, como Foucault sempre preferiu não falar em métodos, e sim, em dispositivos, também os autores que transitam nestes caminhos adotam esta mesma nomenclatura, entendendo o dispositivo como algo que “[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (Foucault, 2019, p. 246).

Desta forma, o sentido arqueológico da pesquisa de Foucault não incita a uma busca pela origem ou pelo começo das coisas. Pelo contrário, a arqueologia tem como tema geral “uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (Foucault, 2020, p. 161).

Dito de outra forma, na arqueologia não cabe interpretações, não se trata de procurar representações, imagens ou supostas essências no discurso. Ela se debruça no que está expressamente dito nos documentos históricos e nas possíveis articulações com outras áreas discursivas e não discursivas, como as áreas econômicas, políticas e culturais de determinado período histórico. Portanto, “trata-se de ler os discursos como monumentos e não como documentos, isso é, lê-los nas superfícies de contato com os outros discursos circundantes” (Veiga-Neto, 2017, p. 43).

Utilizando uma metáfora para exemplificar, a filósofa Esther Díaz (1995) se faz valer de um *iceberg* que revela uma pequena parte de seu volume para fora d'água. Desta forma, a arqueologia não estaria interessada em olhar para a interioridade do objetivado, para dentro da parte revelada do iceberg; pelo contrário, para essa filósofa, “fazer arqueologia é tentar descobrir abaixo das águas, as práticas que sustentam o objetivado” (Díaz, 1995, p. 24, tradução minha).

A genealogia, por sua vez, é considerada por Foucault como a junção “[...] dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (Foucault, 2010, p. 9), ou seja, segundo Veiga-Neto (2017), é um conjunto de procedimentos que, para além de conhecer o passado, permite nos rebelarmos contra o presente.

Na obra *Em defesa da sociedade*, Foucault caracteriza a genealogia como uma anticiência, pois, para ele, trata-se de um processo de insurreição de saberes contra os efeitos do poder que estão amparados por instituições e por discursos científicos organizados no interior das sociedades. Ou seja, a genealogia trava um combate direto contra os efeitos dos discursos considerados como científico (Foucault, 2010a). Existem, para Foucault, neste sentido, algumas questões importantes que rondam a genealogia, a saber:

Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: ‘eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista’? Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar, para destacá-la de todas as formas maciças, circulantes e descontínuas de saber? (Foucault, 2010a, p. 11).

Desta forma, levando em consideração as questões propostas pela genealogia, entendo que, assim como a arqueologia, esta também não atua com essências fixas ou leis universais. Pelo contrário, existe uma ruptura com tais modos operandi, investindo em uma exploração que procure detectar as relações de poder imbricadas, o disciplinamento e docilização dos corpos, dos jogos de saberes e das sujeições.

Uma grande diferenciação entre a arqueologia e a genealogia está inscrita no processo, sendo que, “a arqueologia examina o ‘momento’, por mais estendido no tempo que possa ser esse momento. A genealogia nos oferece uma perspectiva processual da teia discursiva [...]” (Bevis; Cohen; Kendall, 1993, p. 194, tradução minha).

A fase ética, segundo Veiga-Neto (2017, p. 37), “é um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico”. Esta, a ética, está atrelada à moral, ao comportamento de cada um e aos códigos que ditam os valores de positivo e negativo instaurados socialmente. Ou seja, não se refere aos estudos de juízos morais referentes a uma conduta humana, mas, sim, ao modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações” (Rabinow, 1984, p. 228, tradução minha). Dito de outro modo, a ética, neste caso, seria a existência de uma “relação de si para consigo”. Assim, “a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de ‘subjetivação’” (Larrosa, 1994, p. 55).

Portanto, a noção ética para Foucault possui elos com a relação do sujeito consigo mesmo, com as formas com as quais o sujeito se vê, se narra, se julga e se governa. Desta forma, Veiga-Neto (2017, p. 82) pontua que “no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética”. Torna-se importante, porém, ressaltar que estas “divisões” não podem ser consideradas e levadas a cabo de forma estanque, assim como a produção dos sujeitos



não é mecânica; tais fases apresentadas não devem ser operadas independentemente entre si. Esta divisão se configura em uma forma didática de demonstrar a construção e os processos do pensamento foucaultiano.

A indissociabilidade entre tais fases leva em consideração que estas atuam ao mesmo tempo e que os sujeitos transitam por entre elas, pois “os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos” (Veiga-Neto, 2017, p. 82).

Neste processo ético de conversão de um indivíduo para um sujeito moral, Foucault observa que, este, o indivíduo, “com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças” (Foucault, 2019, p. 256-257). Estas múltiplas relações de poder mencionadas por Foucault perpassam e constituem o corpo social, ou seja, colocam em circulação (funcionando como uma produtora/acumuladora) os discursos legitimados e verdadeiros.

Para Foucault, o poder não existe enquanto algo material. Não é um objeto, uma coisa. O poder só pode ser dimensionado como uma prática social constituída historicamente e capaz de penetrar no próprio nível do corpo social, na vida cotidiana, portanto caracterizado como um micropoder (Machado, 2019). Dizer que o poder não existe, mas, que se exerce mediante as práticas ou relações de poder, significa que:

[...] o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta

é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações e forças (Machado, 2019, p. 17-18).

Para Foucault, o emaranhado das relações de poder oferece uma possibilidade de resistência, ou seja, “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (Foucault, 2019, p. 360). A possibilidade de resistência se torna possível por ser um produto do próprio poder.

Caso o poder fosse algo apenas repressivo, negativo, que excluísse, que dissesse não, que oprimisse e destruísse, seria ele obedecido? Segundo Foucault, o poder é produtivo. Produz coisas, induz ao prazer, saber, produz discurso. Somos submetidos pelo poder à produção de verdades e, unicamente, mediante a esta produção do discurso verdadeiro, podemos exercê-lo (Foucault, 2010a).

Foucault ainda pontua que, ao pensar em poder, pensa-se em uma mecânica capilar do existir que atinge os indivíduos no nível de seus corpos, inserindo-se em seus discursos, gestos e vida quotidiana. Assim, o poder não está concentrado em determinado grupo social, não é pertencente a ninguém, não há, sequer, materialidade para o poder. Pelo contrário, “só há poder porque há dispersão, intermediações, redes, apoios recíprocos, diferenças de potencial, defasagens, etc. É nesse sistema de diferenças, que será preciso analisar, que o poder pode se pôr em funcionamento” (Foucault, 2006, p. 7).

Foucault permite “descortinar” nossos olhos para enxergarmos os poderes disciplinares a que estamos submetidos, os processos de repressão, punição, discriminação e exclusão que enfrentamos por um viés minucioso e científico. Assim, no próximo tópico, proponho pensar tais questões aplicadas no campo da educação.

## **Pensar a educação a partir de Foucault**

Seguindo as contribuições do tópico anterior acerca das leituras a partir do poder e sua indissociabilidade com o saber, dando a entender que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2014, p. 31), considero ser pertinente iniciar este tópico com a obra *Vigiar e Punir*.

Neste livro existe uma descrição minuciosa dos aparatos das relações de poder-saber que se exerce sobre aqueles que são punidos, vigiados, corrigidos, sobre crianças, loucos, escolares, etc., por estarem estes fixados aos aparelhos de produção, portanto, controlados por toda a sua existência. Assim, este aparato de relações modeladoras de corpos onde os escolares estão incluídos:

[...] dá lugar a um conhecimento do indivíduo, o aprendizado das técnicas induz a modos de comportamento e aquisição de aptidões se mistura com a fixação de relações de poder; formam-se bons agricultores vigorosos e hábeis; nesse mesmo trabalho, desde que tecnicamente controlado, fabricam-se indivíduos submissos, e se constitui sobre eles um saber em que se pode confiar. Duplo efeito dessa técnica disciplinar que é exercida sobre os corpos: uma “alma” a conhecer e uma sujeição a manter (Foucault, 2014, p. 290-291).

Desta forma, tais aparatos que podem ser lidos como instituições de capturas – presídios, escolas, exércitos, hospitais, fábricas etc. – formam um conjunto de mecanismos e procedimentos para propor uma intervenção na ordem do poder para vigiar tais corpos e torná-los dóceis.

Com este pensamento, Foucault percebe um aperfeiçoamento das técnicas de captura dos corpos no interior destes aparatos, proporcionando um disciplinamento desses corpos, um incremento das técnicas de controle e vigilância, de anotações, de distribuições nos espaços em tentativas cada vez mais elaboradas de tornar os corpos dóceis e úteis, ou seja, “uma nova anatomia política do corpo” (Foucault, 2014, 166).

A partir de tais colocações, Foucault prepara comparações do espaço prisional com o escolar, trazendo à luz o modo que o poder disciplinar atua sobre os sujeitos capturados por estas instituições:

Os dispositivos disciplinares são isotópicos ou, pelo menos, tendem à isotopia. [...] cada elemento tem seu lugar bem determinado; ele tem seus elementos subordinados, tem seus elementos superordenados. As patentes no exército ou, na escola, a nítida distinção entre as diferentes classes de idade e, nas diferentes classes de idade, a posição de cada um, tudo isso, que foi adquirido no século XVIII, é um magnífico exemplo dessa isotopia (Foucault, 2006, p. 65).

Aqui, neste trecho, por dispositivo disciplinar Foucault entende uma técnica de gestão de homens. É um poder que funciona e age tornando os sujeitos dóceis e submissos. Este dispositivo se caracteriza por tender a realizar uma apropriação total e individualizante do sujeito e de seu corpo, conhecendo seus gestos, comportamento, tempo, força, vida útil e discursos, fabricando, assim, os corpos sujeitados.

Ao aplicar esta disciplinarização de corpos no ambiente escolar, segundo Foucault, veremos surgir o outro, o diferente, o anormal, aquele que não se enquadra na norma da disciplina proposta pelo dispositivo. Dito de outro modo, teremos a invenção “daquele que não aprende a ler e a escrever [e que] só pode aparecer como problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar” (Foucault, 2006, p. 67).

Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris, inspiradas em Foucault, pontuam que “como uma obra de arte, a educação tem que criar formas de ensino capazes de conduzir os indivíduos a conquistar a independência, o que significa saber se autoconduzir sem infringir padrões individuais e coletivos” (Lopes; Fabris, 2013, p. 36). Assim, a educabilidade dos sujeitos se torna uma condição para que a governamentalidade se desenvolva nas escolas e demais instituições de ensino. É esta educabilidade dos sujeitos que, ainda segundo as autoras, funcionará como uma fonte necessária para a produção de táticas e controles regulatórios de sujeitos e de subjetividades governamentalizadas (Lopes; Fabris, 2013).

Destarte, tanto a instituição carcerária quanto a escola não são formas estritas de exclusão, mas, sim, de normalização. Além de “ensinar”, a escola exerce “um controle indireto sobre a existência, em particular a propósito do corpo, da sexualidade e das relações interpessoais” (Castro, 2020, p. 94). É como se, além de transmitir um saber objetivo, elaborado no mundo exterior, a educação ofertada nos ambientes escolares também construísse a experiência que o sujeito tem de si mesmo e dos outros.

Essa experiência construída aponta como o ensino possui uma relação de fiscalização dos corpos capaz de multiplicar a eficiência pedagógica onde os sujeitos são aptos e capazes de ver-se a si próprio, de observar-se e, enfim, adquirir uma experiência e imagem de si mesmo a partir das normas consideradas regras/padrões sociais. Essa experiência adquirida pelos sujeitos neste processo é chamada por Foucault de subjetivação (Larrosa, 1994).

Na perspectiva foucaultiana, a experiência de si não é algo imutável e independente, mas, sim, o resultado de “[...] um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (Larrosa, 1994, p. 43).

Desta forma, pensar com Foucault propõe desconstruir o que se sabe e caminhar rumo às novas construções que estarão inscritas em um momento histórico específico, com discursos possíveis e materializados, relações de poder-saber, além dos dispositivos de capturas que promovem uma governamentalização dos corpos, transformando-os em sujeitos dóceis e submissos. A junção de tais elementos propicia um olhar contra-hegemônico das práticas sociais e um posicionamento de resistência contra os discursos e axiomas instaurados socialmente.

### **Alinhavos finais**

Em uma tentativa de fechamento destas questões, sabendo que ainda há tanto a ser dito e conceituado, intento, nestas considerações, tecer algumas palavras para finalizar este capítulo, direcionando-me às modificações que a pesquisa com Foucault me proporcionou enquanto um sujeito que se reconhece inscrito em uma governamentalidade orientada pelos dispositivos descritos nas obras do referido autor.

Conhecer e discutir a relação da formação das subjetividades me proporcionou a oportunidade de olhar para as minhas próprias formas de me governar, ver e me interpretar perante o mundo e (re)conhecer neste olhar os dispositivos que haviam me capturado e me normalizado ao longo dos tempos, dando nome aos acontecimentos e fatos. Havia em mim a produção de uma subjetividade adoentada e infeliz...

A pesquisa com Foucault trouxe a vontade de me sentir confortável em minha própria pele. Quando Foucault se intitula um pirotécnico, creio ser esta a proposta: proporcionar a desconstrução, liberando nossos olhos para a percepção do quanto estamos eivados de saberes e poderes que nos aprisionam e podam a pretensa liberdade de edificação de novos e tantos outros modos de vida em prol de uma massa monocromática de existir.

A própria vida de Foucault se constituiu em resistências. As normas que tensionavam seu existir se tornaram fome de entender como tais leis sociais se instauraram. Sua sexualidade, conduta, pensamento, infringiu o seu tempo e contexto histórico. Assim, Foucault retorna ao século XVII, XVIII e XIX, à sociedade grega, para compreender as mudanças históricas e como os dispositivos de captura se formaram e aperfeiçoaram suas práticas de governar os corpos dóceis e submissos.

A vida, pensamento e obra de Foucault são frutos de uma contra-conduta. Uma *anticiência*. Uma forma de resistir e manter-se diferença. Considero a junção destes elementos uma forma de ler e interpretar a sociedade de nosso tempo que permanece eivado por relações disciplinares, de poder-saber e práticas de governamentalidade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecido dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BEVIS, Phil; COHEN, Michèle; KENDALL, Gavin. Archaeologizing genealogy: Michel Foucault and the economy of austerity. In: GANE, Mike; JOHNSON, Terry. **Foucault's new domains**. London: Routledge, 1993, p. 193-215.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. [Prefácio] In: BRAGA JÚNIOR, Marcos. **Michel Foucault: a legitimidade e os corpos políticos**. Barueri: Minha Editora, 2007, p. xvii-xxvii.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. **Tempo social: Revista Sociologia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 199-207, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ts.v1i1.83347>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Filô/Margens).

DÍAZ, Esther. **La filosofía de Michel Foucault**. Buenos Aires: Biblos, 1995.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Em Foucault, o sujeito submerso no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira (org.). **Presença de Foucault na análise do discurso**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 107-124.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010a. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-



1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010b. (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico e as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

HORROCKS, Chris; JEVTIC, Zoran. **Entendendo Foucault: um guia ilustrado**. São Paulo: LeYa, 2013.

HUFFER, Lynne; WILSON, Elizabeth. Mad for Foucault: a conversation. **Theory, Culture & Society**, London, v. 27, p. 324-338, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0263276410383712>. Acesso em: 18 nov. 2023.

KRESSNER, Ilka. Critical Travels, Discursive Practices: Foucault in Tunis (1966-1968). **Languages, Literatures & Cultures**, New York. p. 164-180, 2016. Disponível em: [https://scholarsarchive.library.albany.edu/cas\\_llc\\_scholar/32](https://scholarsarchive.library.albany.edu/cas_llc_scholar/32). Acesso em: 18 nov. 2023.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOPES, Rodrigo Touse Dias. Monumento e genealogia: notas sobre Michel Foucault. **Nucleus**, Itupeva, v. 2, n. 1, p.135-145, 2004. Disponível em: <http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/412>. Acesso em: 18 nov. 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Temas & Educação).

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder [Introdução]. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, p. 7-34.

MILLER, James. **The passion of Michel Foucault**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. Un vagabundeo metódico. **Ciencias Sociales y Educación**, Colômbia, v. 3, n. 5, p. 199-208, 2014. Disponível em: <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/1617>. Acesso em: 19 mai. 2023.

RABINOW, Paul. (ed.). **The Foucault reader: an introduction to Foucault's thought**. New York: Pantheon, 1984.

SANDOVAL, Harold Viafara. Homenaje a Michel Foucault: treinta años después. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, Colômbia. v. 13, n. 1. p. 137-140, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105342821013.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

STRATHERN, Paul. **Foucault em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Filósofos em 90 minutos).

STASSUN, Cristian Caê Seemann; ASSMANN, Selvino José. Dispositivo: fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 11, n. 99. p. 72-92, 2010. Disponível em: <http://doi.org/0.5007/1984-8951.2010v-11n99p72>. Acesso em: 19 mai. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 19 abr. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (Pensadores & Educação).

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2149>. Acesso em: 18. mar. 2022..

# PSICOEDUCAÇÃO: PROMOÇÃO DE SAÚDE PRISIONAL

Liléia Souza Leite

## Introdução

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) possibilita novas práticas aos psicólogos atuantes em presídios. Habitados às práticas de perícia de exames criminológicos, elaboração de laudos e validação de aptidão para as progressões de pena, a atuação pela intervenção psicossocial é um fazer em construção nestas instituições. A pesquisa teve como objetivo compreender a atuação do psicólogo na promoção de saúde nas unidades penais do município de Campo Grande-MS, com auxílio e suporte teóricos e metodológicos das ferramentas foucaultianas.

Por meio de uma entrevista realizada com sete profissionais que atuam em distintas unidades prisionais, indagamos: Como tem sido a atuação dos profissionais de psicologia no âmbito da saúde no sistema prisional? Quais são as dificuldades encontradas?

Os resultados deste estudo apontaram inúmeros desafios (ambiente insalubre, superlotação carcerária, falta de profissionais, entre outros) com algumas considerações de que, nesta travessia e descaminhos, entendeu-se que atuar com promoção de saúde não assegura aos psicólogos o rompimento com discursos e práticas produtoras e mantenedoras dos saberes-poderes, mas uma das ferramentas do exercício da biopolítica, envolvendo o sujeito, práticas sociais e os determinantes culturais, produzindo condições de suas sujeições às penalidades, colocando em risco a saúde mental, no vácuo das leis, regras e normas nas instituições prisionais garantindo, assim, sua sobrevivência e os limites dessas relações na atuação do profissional de psicologia.

Qual definição de saúde mobiliza o espaço dos presídios? Diariamente, se não houver reclamação de dor, fratura no corpo, sintomas que são transmitidos para a massa carcerária, entende-se que não há demanda de “cuidados”. Mas é de suma importância a presença da equipe de saúde (a necessidade pode surgir a qualquer momento). Registra-se que as unidades do município de Campo Grande são pactuadas com as redes de saúde municipal e estadual, tendo uma rede de atendimento de Unidades Básicas, com uma equipe de médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, odontólogos, técnicos bucais, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas e psiquiatras que atendem ambulatório.

### **Caminhos teórico-metodológicos da pesquisa**

O processo investigativo foi inspirado nos estudos de Michel Foucault (1926-1984) e utilizou ferramentas da arqueogenealogia, atentando-se ao fato de que as relações de poder são inerentes a toda e qualquer prática discursiva. É por meio dos discursos que os sujeitos se utilizam de determinadas técnicas para se beneficiarem e conquistarem o poder.

Seu objetivo consiste em construir um processo reflexivo acerca das relações contingencialmente tranquilas ou mesmo substancialmente conflituosas, processo este que visibiliza um discurso em relação ao papel dos psicólogos dentro da unidade penal, na aproximação e no distanciamento para atuação. Ao abordar de que forma os discursos de promoção de saúde constituem um saber-poder da Psicologia “prisional”, este estudo não pretende ser um guia de como superar os desafios na promoção de saúde neste ambiente, mas, sim, um pensar com as ferramentas dos discursos da ciência psicológica que oportunizam um fazer criativo e nem sempre disciplinador.

Foucault pensa a articulação entre verdade e subjetividade a partir de um viés histórico, que se pergunta sobre as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo a partir das verdades que lhe são atribuídas pela cultura: “Decorre que em vez de examinar as condi-

ções e possibilidades da verdade para um sujeito em geral, Michel Foucault procura saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito” (Candiotto, 2008, p. 88-89).

Para Castro (2009), Foucault de fato se afasta da concepção de homem do humanismo, da fenomenologia e da subjetividade cartesiana. Contudo, o sujeito foi, conforme Foucault (1995) chegou a alegar, o tema central de suas pesquisas. O autor utilizou-se do conceito de poder para investigar os modos através dos quais o homem, ao longo da história, subjetivou-se. Para o autor, o termo sujeito assume dois sentidos: “Sujeito a alguém por controle e dependência e preso à própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (Foucault, 1995, p. 235).

Para Tassin (2012), para entender o sujeito a partir de uma perspectiva foucaultiana é necessário entender as relações de poder que o objetivam, individualizam e constituem. Isso porque pensar a produção de sujeitos implica pensar não só sobre os processos de subjetivação, mas também sobre os processos de objetivação e individuação.

O trabalho de Foucault consistiu em uma história desses modos de subjetivação, objetivação e individuação. Como aponta Hack (2007), o homem é objetivado pelos diversos saberes científicos, o que só se tornou possível com o surgimento das ciências humanas na aurora da modernidade. Mas a objetivação interliga-se aos processos de individuação, onde o sujeito é formado por forças externas, tais como discursos, mecanismos disciplinares, relações de poder etc. A subjetivação implica em um trabalho do sujeito sobre si mesmo a partir dos saberes que o objetivam e dos poderes que o individualizam, ou seja, no funcionamento de tecnologias de si. Foucault entende a subjetividade como uma construção histórica e social. Na verdade, é a partir de tal perspectiva histórica que o autor constrói toda a sua obra. Segundo Fischer (2002), para Foucault:

o termo subjetividade está diretamente relacionado às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a “relação consigo” [...] A autora ressalta que estas experiências estão presentes nas instituições e nelas “[...] se convida o sujeito a observar-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade. Sua subjetividade estaria sendo formada especialmente mediante esse tipo de experiência (Fischer, 2002, p. 154).

É partindo das experiências enquanto psicólogo, atuando nessa contradição de sistema penal e promoção de saúde, que lanço este olhar de atenção para quem são os psicólogos que atuam nessas instituições. Como está a subjetividade desses profissionais que cuidam desses sujeitos marginalizados? Como eles se sentem? Buscam analisar suas práticas? Ou estão à mercê de realizarem e cumprirem as rotinas de trabalho? De acordo com Candiottto (2008), esses discursos sobre como se deve ser possuem valor de verdade e buscam levar o sujeito a agir de modo a enfrentar os acontecimentos da existência. Apenas com a mudança do sujeito a partir dessas recomendações é que este sujeito poderá ter acesso à verdade.

Os sujeitos deveriam aprender o que os permitisse resistir ao que pudesse acontecer no futuro. O que deveria ser aprendido era um equipamento de discursos verdadeiros, um conjunto de técnicas de vinculação da verdade ao sujeito. Não no sentido de que a verdade já residia no sujeito e deveria ser descoberta, mas sim no sentido de que a verdade era exterior e desconhecida ao sujeito e deveria ser aprendida, memorizada e aplicada. Essa consideração de Foucault da dimensão do cuidado de si na produção de subjetividades é elucidada por Gros (2006): “Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc.” (Gros, 2006, p. 127-128).

A seguir, serão apresentados os conceitos foucaultianos que nos permitem pensar a promoção de saúde como estratégia do cuidado/controle para as pessoas privadas de liberdade.

### **Promoção de saúde & biopolítica**

O discurso da promoção da saúde assinala uma nova concepção de saúde, com ideal de saúde perfeita, reforçando o discurso sanitário contemporâneo das estratégias de regulação do projeto biopolítico de controle social dos corpos.

O Estado passou a intervir na população através de políticas de cuidado com a saúde – “o fazer viver” (Foucault, 2010). Suas ações já visavam transformar as condições ambientais de modo a tornar as cidades salubres. O surgimento da noção de “população” e a tomada da saúde como objeto de responsabilização do Estado resultaram no que Foucault (2005) denominou então como uma “biopolítica”.

Resumidamente, Foucault localiza no século XIX a tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, constituindo-se ali o que ele denominou de “estatização do biológico”: um processo que, para o autor, teve início já no século XVIII quando surgiram as novas técnicas de poder centradas no corpo individual. Essas técnicas consistiam em intervenções disciplinares que objetivavam aumentar a força útil dos corpos.

A promoção da saúde, dispositivo de regulação da vida central no projeto biopolítico da medicina moderna, constitui-se como uma forma de regulação dos corpos com a responsabilidade de cada indivíduo na administração de seus próprios riscos.

A biopolítica intervém no “como” da vida, isto é, na maneira como as pessoas devem viver, cuidar de si, para assim buscarem aumentar sua expectativa de vida e controlar seus riscos. E, se o elemento que se encontra na interface entre o disciplinar e o regulamentador é a “norma”,



esta constitui uma síntese capaz de ser aplicada simultaneamente ao corpo individual e à diversidade populacional, possibilitando um controle único que captura a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos de uma multiplicidade populacional.

Com uma perspectiva arqueogenealógica de análise do discurso inspirada em Michel Foucault, apresentamos um recorte da pesquisa acadêmica com as considerações feitas pelos psicólogos na entrevista, para a promoção de saúde no ambiente prisional que atuam.

### Quadro 1 - Promoção de Saúde

Identificação	1- Quais considerações faria sobre a promoção de saúde no ambiente prisional que trabalha?
Psi-1	É mais um trabalho de <b>Psicoeducação</b> , orientação quanto ao tratamento psiquiátrico, encaminhamento aos setores de saúde, e os outros setores também, jurídico, trabalho, busca da família, os atendimentos individuais com os internos acontecem, mas em menor número, eles são muito fechados, tem muita dificuldade em se abrir, enxergam como fraqueza, vem para o atendimento às vezes encaminhado pela saúde quando tem ideação suicida, depressão, é mais um atendimento de aconselhamento psicológico e acompanhamos o tratamento que é feito na saúde também, estimulação da relação familiar e são realizados vários encaminhamentos para o setor de saúde, educação, trabalho, jurídico para tentar manter ele minimamente estável diante da realidade que eles se encontram, buscando os recursos que são possíveis.
Psi-2	Atualmente estamos tentando resgatar o trabalho que outrora era feito, antes da pandemia. No grupo atuava com <b>a promoção à saúde, sendo meu foco sempre a saúde mental</b> . Por vezes trabalhava as campanhas anuais de saúde.
Psi-3	Saúde é imprescindível no Ambiente Prisional que é realizada através das <b>conscientizações e informações</b> .
Psi-4	Acredito que o trabalho prisional no que se refere a saúde está mais voltado para a prevenção de doença e tratamento do que em <b>promoção de saúde</b> .
Psi-5	Considero que <b>há uma promoção de saúde onde trabalho</b> , pois existe uma equipe especializada diária atendendo as pessoas privadas de liberdade.
Psi-6	Hoje eu considero que contribuir para a melhoria das condições de vida é um dos maiores desafios para a prática do psicólogo nas unidades prisionais. Infelizmente a psicologia esbarra na resistência imposta por outras áreas, desta forma, fazer a ponte entre o interno e a família, lutar para que se cumpram as assistências prevista na LEP, <b>propor acesso à cultura e debates, auxiliará de forma positiva na manutenção da saúde psicológica dos reeducandos</b> .
Psi-7	<b>Haveria necessidade da construção de um possível módulo de saúde devido a demanda e quantidade de internos na Unidade prisional</b> .

Fonte - Elaborado pelo autor (2023)

Durante as entrevistas com os Psis 1, 2, 3 e 6 observam-se termos como “psicoeducação”, “saúde mental”, “conscientizações e informações” e o enunciado “propor acesso à cultura e debates, auxiliará de forma positiva na manutenção da saúde psicológica dos reeducandos”. A promoção da saúde nos presídios constitui-se de discursos e práticas, saberes e poderes permeados de “grades” regulatórias e disciplinares.

A psicoeducação é um modelo complexo, visto que envolve diferentes teorias e técnicas tanto psicológicas quanto pedagógicas, voltadas ao âmbito social, comportamental e cognitivo do indivíduo, possibilitando uma compreensão multiperspectival a qual envolve o adoecimento, que pode ser empregado em diferentes locais e problemáticas, sendo seu uso de significativa importância, pois tem como objetivo realizar prevenção, promoção e educação em saúde.

É importante destacar que o uso da psicoeducação no âmbito da saúde engloba não somente a Psicologia, mas, também, outros enfoques disciplinares, uma vez que a saúde também permeia os aspectos comportamentais, emocionais e sociais.

Nesse sentido, a psicoeducação se faz por um modelo cuja interdisciplinaridade é uma ferramenta necessária para a intervenção, inclusive, cumprindo com o princípio da integralidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

Faz-se necessário destacar que elementos regulamentadores e disciplinadores presentes nos enunciados como “Infelizmente a psicologia esbarra na resistência imposta por outras áreas”, “Haveria necessidade da construção de um possível módulo de saúde” e “[...] a saúde está mais voltado para a prevenção de doença e tratamento do que em promoção de saúde” contextualizam um viés de que a saúde deve ser tratada num espaço próprio e de uma atuação concreta de combate, de tratamento e prevenção do aparecimento de doença, carimbando presos “doentes versus saudáveis”.

As práticas de promoção da saúde possuem polaridades de forças e tensões, considerando os detentos, agentes de segurança, familiares, políticas públicas, sistema judiciário e sociedade que não podem ser desconsiderados para a atuação dos psicólogos submetidos a padronizações. Mas eles também são provocados pelas forças

emancipatórias de participação protagonista, criativa e autônoma de seu fazer e de seu compromisso profissional.

Foucault expõe uma transformação iniciada no Classicismo, em que o direito do soberano de ditar a morte propunha um poder que gera e ordena a vida. Assim, “o direito de causar a morte ou deixar viver foi substituído por um direito de causar a vida” (Foucault, 1988, p. 130).

Esse poder sobre a vida, o biopoder, desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII, subsidiado por dois polos: o primeiro referente a uma disciplina anátomo-política dos corpos individuais, e o segundo marcado por uma regulação biopolítica da população (natalidade e mortalidade, saúde, demografia, circulação de riquezas).

De acordo com Foucault (1988, p. 134), a gestão da vida através de técnicas de dominação não se dá na totalidade, a vida “escapa continuamente”. Existem “as forças que resistem” (1988, p. 266), as resistências nunca se encontram em posição de exterioridade em relação ao poder. Assim, a analítica foucaultiana compreende a noção de um campo de forças móvel e transitório, que deve ser compreendido em sua processualidade.

As forças que resistem justificam-se no que o poder investe: a vida, entendida como as necessidades fundamentais (corpo, saúde, felicidade). O conceito de resistência tem uma longa trajetória na obra de Foucault, em sua preocupação permanente de pautar os lugares de enfrentamento das práticas de dominação.

Foucault demonstra que a liberdade não está sob a égide da determinação necessária, mas da contingência. Suas análises contrapõem-se “[...] à ideia de necessidades universais na existência humana [...] [que] acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos” (Foucault, 2004, p. 296).

Por isso, a liberdade é definida como sendo uma prática ético-política de invenção de novos modos de subjetivação, novas formas de coexistência. Essa invenção não se dá de modo descontextualizado, ela é produzida no enfrentamento de estados de dominação específicos. Ou seja, a liberdade se constrói como contraposição a processos de dominação historicamente definidos.

Considera-se que o fazer dos psicólogos, promovendo ações que abrem espaços para a psicoeducação sobre saúde mental, saúde do homem e da mulher, temáticas educacionais e de protagonismo, compreende uma atuação emancipadora e possibilitadora de pensar, de contato e interações que promoverão novas subjetivações para os privados de liberdade.

### **Considerações finais**

Em relação às práticas dos psicólogos para a promoção de saúde dentro das penitenciárias, os entrevistados informaram que buscam a psicoeducação aplicada às campanhas (Janeiro Branco, Agosto Lilás, Setembro Amarelo, Dezembro Vermelho etc.), dialogam com os agentes da segurança e esforçam-se diariamente para a realização de ações e eventos que objetivam conscientização e estímulo a informações e tratamentos, destacando-se o próprio atendimento psicológico individual ou em grupo como cuidado.

Com a análise das experiências de trabalho dos psicólogos nos estabelecimentos penais são potencializadas as práticas de intervenção psicossocial, retirando o realce do lugar de especialista dos “interventores” em favor de sua função de “relé”, de conector que propicia ao coletivo do ambiente de privação de liberdade caminhos para o aumento de seus níveis de autonomia e apontamentos importantes de critérios ético-políticos a serem discutidos para a avaliação da qualidade de uma intervenção.

A promoção da saúde se caracteriza como estratégia biopolítica de controle dos corpos, através da modulação de comportamentos. E a atuação do psicólogo é um instrumento dessa prática de saber-poder pela individualização da pena, culpabilização e meritocracia dos encarcerados.

Os discursos presentes nas práticas de promoção de saúde, descritos nos resultados aqui apresentados, podem ser compreendidos como expressões de resistência e contra-conduta no sentido de promoverem informações sobre saúde, roda de conversas temáticas e projetos desenvolvidos a partir das necessidades levantadas com a intervenção psicossocial.

Atentos ao cenário do cárcere, a educação em saúde é uma forma de promover a saúde, prevenir e controlar agravos, principalmente em cenários de alta vulnerabilidade social. Os estabelecimentos penais precisam trabalhar com a importância da formação cognitiva e social das pessoas privadas de liberdade. Para isso, é essencial desenvolver ações dentro desse universo que promovam a essas pessoas a aprendizagem de conceitos relacionados à saúde, possibilitando informações para constituírem-se em protagonistas do processo saúde-doença tanto intra como extramuros. Afinal, as pessoas presas são sujeitos de direitos e usuários do SUS e, portanto, a capacitação para a formação de promotores de saúde poderá estimular sua participação e responsabilização no espaço e temática em questão, produzindo maior efetividade e eficiência na promoção de saúde e prevenção de danos dentro da unidade prisional.

Em ressalva, para que a educação em saúde alcance resultados, é necessária a realização do controle dos indicadores de saúde (como hipertensão, diabetes, problemas cardíacos, gestantes, tuberculoses, pediculoses, escabiose, depressão, ansiedade, entre outras necessidades de atenção à saúde). Esses indicadores irão refletir no resultado da ação educativa em questão a partir das condições de saúde da população carcerária.

A utilização dos indicadores pode orientar os profissionais responsáveis pela capacitação no planejamento e controle das atividades desen-

volvidas, permitindo assim que esses possam tomar decisões a partir dos avanços e problemas identificados para a implementação da intervenção.

E esse trabalho será possível se for realizado em equipe, considerando todos os trabalhadores do presídio, pois assim, a conscientização, o debate e as implementações para a promoção da saúde serão desenvolvidas e compartilhadas com todos, sejam servidores, colaboradores e os privados de liberdade.

As práticas de promoção da saúde podem ser capazes de ativar resistências e contra-conduta diante da lógica da governamentalidade neoliberal. Apenas o efeito de diminuir a responsabilização individual e a culpabilização, inclusive das populações mais desfavorecidas e excluídas, poderá provocar mudanças no cenário atual.

O apoio para a promoção de saúde, na pesquisa, vem de profissionais categorizados como “de saúde”, ou seja, aqueles que prestam atendimento (médico, odontologista, enfermeiro, nutricionista, assistente social, entre outros) e que são reconhecidos como profissionais da rede ampliada de saúde, mas trabalham com a educação em saúde. Ressalta-se a autorresponsabilidade do território da unidade penal para a promoção de saúde e humanização.

Os desafios para a atuação dos psicólogos no âmbito da saúde prisional começam pela falta de estrutura física, superlotação carcerária, alta demanda de solicitações de atendimento com falta de profissionais, horários para atendimentos determinados pela equipe de segurança, falta de capacitação para os servidores, resistência do setor da segurança e o entendimento das próprias limitações. Mesmo que a prática esteja alinhada à promoção de saúde, ela está subordinada a toda a rotina e questões de segurança. Portanto, não é por falta de legislação, normas ou previsão de procedimentos que a Psicologia não é exercida de forma plena no sistema prisional.

Nessa travessia construída com os colegas psicólogos que atuam no sistema penal, os descaminhos inspirados em Foucault evidenciam que atuar com promoção de saúde não nos liberta de discursos e práticas para o campo psi, produtores e mantenedores dos saberes-poderes. Mas, ainda assim, foi possível identificar com esta pesquisa que a Psicologia luta e busca por ser resistência, almejando criar novas formas de atuar. Assim, vai construindo rotas de fuga, embora esteja sempre alimentando, construindo e participando da “infinita Highway” do Saber Psicológico.



## REFERÊNCIAS

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.87-103, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732008000100005>. Acesso em: 17 nov. 2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos, v. 4).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

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

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica no sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 613-661.

HACK, Rafael Fernando. **Foucault, o sujeito e a sexualidade**: a produção do sujeito na história da sexualidade de Michel Foucault. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2007. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2065>. Acesso em: 17 nov. 2023.

TASSIN, Étienne. De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. **Revista de Estudios Sociales**, Bogotá, n. 43, p. 36-49, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestud-soc/7096>. Acesso em: 17 nov. 2023.

# PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES, CRÍTICAS E REFLEXÕES

Marcelo Correa Pires

Heriel Adriano Barbosa da Luz

Guilherme Henrique Pinheiro

## Introdução

O que há de tão novo no Projeto de Vida do Novo Ensino Médio (NEM)? O que implica necessariamente para os alunos? O Projeto de Vida perpassa a reforma do NEM, não apenas como núcleo integrador, mas, também, como princípio pedagógico. Muitos enunciados trazidos nessas mudanças não são novos. Entretanto, podem ser considerados atualizações de enunciados que há muito existem.

O Projeto de Vida e o empresariamento carregam consigo um jogo de verdade acerca do homem econômico, daquele que se coloca como planejado por si mesmo. Com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, orquestrado por um golpe empresarial-judiciário, e a consequente ascensão do até então vice-presidente Michel Temer à presidência, prosseguiu com grande força a agenda neoliberal de reformas legislativas e estruturais, institucionalizada e intensificada no Brasil neste período. No campo educacional deu-se início à reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória n.º 746/2016, alterando leis importantes para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O que há de tão novo no Projeto de Vida do Novo Ensino Médio (NEM)? O que implica necessariamente para os alunos? O Projeto de Vida perpassa a reforma do NEM, não apenas como núcleo integrador, mas, também, como princípio pedagógico. Muitos enunciados trazidos

nessas mudanças não são novos. Entretanto, podem ser considerados atualizações de enunciados que há muito existem.

O Projeto de Vida e o empresariamento carregam consigo um jogo de verdade acerca do homem econômico, daquele que se coloca como planejado por si mesmo. Com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, orquestrado por um golpe empresarial-judiciário, e a conseqüente ascensão do até então vice-presidente Michel Temer à presidência, prosseguiu com grande força a agenda neoliberal de reformas legislativas e estruturais, institucionalizada e intensificada no Brasil neste período. No campo educacional deu-se início à reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória n.º 746/2016, alterando leis importantes para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Partindo do discurso do gerenciamento da educação, gestores empresariais com sua expertise em business, atuantes no Conselho Nacional de Educação (CNE), administrariam de forma mais eficaz tanto as verbas destinadas à educação e distribuídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), quanto as instituições escolares. Sob tal discurso, estas empresas modificariam e modernizariam a defasagem na administração das políticas públicas de educação.

Uma vez que a educação carrega consigo a imagem de redentora das distorções sociais, seja pelo discurso crítico, seja pelo discurso reformista, ela se configura como arena de disputas enquanto “[...] espaço de disposição, arranjo, formação, instrução, educação do corpo e da mente; marcada por princípios, métodos, sistemas e doutrinas” (Osório, 2010, p. 101). Tal cenário não é novo, mas, como ocorre de tempos em tempos, está travestido de uma linguagem aparentemente inovadora. Como palco para olhares atentos e dedos instigados a apontar para os defeitos e soluções, a escola é, convenientemente, um lugar privilegiado à circulação desses discursos

## **A reforma do ensino médio – Lei n.º 13.415/2017**

A partir de 2017, a MP n.º 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, mantendo as alterações na LDB e na lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Com tais alterações, ocorreu a regularização da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por meio dessas mudanças e, também, do paradigma para o tempo integral, é patente o uso do tempo e do espaço nas instituições escolares para um controle refinado do sujeito (Foucault, 2014). Agora, os alunos não passam apenas um, mais dois períodos no ambiente, com a ampliação da carga horária que deveria progressivamente chegar a 1400 horas.

Foucault (2014) pontua que a disciplina faz parte do cotidiano dos indivíduos. Dentro das mudanças ocasionadas pela implementação do NEM, consolidou-se a visão da educação como promotora da cidadania, do pensamento e do trabalho, mas agora, sob o viés do empresariamento de si mesmo, um dos itens da agenda neoliberal. Desse modo, a escola deve preparar o estudante para enfrentar as novas exigências postas pelo capitalismo. Para tanto, faz-se necessário o controle da vida, do corpo, do pensamento e do comportamento, todos esses alvos do Projeto de Vida, que pode ser assumido como uma estratégia de governamentalidade. Sobre esse conceito, diz Foucault (2008) tratar-se de:

[...] 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 e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p. 171).

A série de reformas do ensino médio objetivava desde a alteração da carga horária desta etapa do ensino, até a inserção de itinerários formativos disponibilizados por cada secretaria estadual de educação para flexibilização dos currículos (a partir da BNCC, segundo as particularidades de cada região) e, ainda, a elaboração do Projeto de Vida como eixo estruturante. Propriamente dito, ele é uma racionalidade que perpassa toda a reforma do ensino médio, é “um componente curricular do ensino médio na matriz de Educação em Tempo Integral nos estados brasileiros. É também considerada como o princípio pedagógico do modelo Escola da Escolha” (Souza; Silva, 2021, p. 671).

Como consta na própria BNCC, o Projeto de Vida se insere como a sexta competência dentre as Competências Gerais da Educação Básica, valorizando as diferenças e a diversidade de saberes culturais, alinhando o contexto de onde partem os alunos para que possam entender seu projeto de vida com autonomia, consciência crítica e liberdade (Brasil, 2018).

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, art. 3º, a LDB passou a vigorar acrescida do art. 35-A que, no parágrafo § 7º, define que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, s.p.). Esse discurso abriu possibilidade para que instituições da iniciativa privada ofereçam assessoria para a elaboração dos currículos de referência, principalmente, na conceituação dos conteúdos.

## **O Projeto de Vida e o Currículo de Mato Grosso do Sul**

Os projetos de vida são trabalhados ao longo dos três anos do ensino médio e, nesse processo, os alunos são guiados, mentorados e tutorados por professores dos variados componentes curriculares, tutores, psicólogos e etc. De acordo com a BNCC, o Projeto de Vida é uma forma

de promover a autonomia e o protagonismo dos alunos, encorajando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, 2018).

Como pontua a cartilha da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - SED/MS, “[...] é a construção do caminho pessoal social e profissional a ser percorrido pelo aprendiz, é a ponte entre o ‘querer ser’ e o ‘ser’, com intuito de contribuir para que o jovem reconheça sua identidade” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 114).

Para além disso, essa proposta pedagógica traz, em sua racionalidade, uma tentativa de ajudar os jovens, nesta etapa do Ensino Médio, a desenvolverem competências e habilidades valorizadas no mercado de trabalho, como resiliência, proatividade, empreendedorismo, comunicação e resolução de conflitos. Contudo, estas características estão alinhadas a BNCC, documento que apresenta o conjunto orgânico e progressivos de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes devem observar durante a percurso na Educação Básica.

Há aspectos gerais que normatizam os currículos e possuem abertura para contemplar os diversos perfis docentes. De acordo com a ementa norteadora da SED/MS de 2022, é necessário que o docente possua licenciatura (não especificando qual formação) e que apresente tanto determinadas *soft skills* (articulador, mediador, pesquisador, autor e protagonista) quanto habilidades docentes (apresentar conhecimento e/ou disposição para o uso de Metodologias Ativas e TDIC) (Mato Grosso do Sul, 2022).

Nessa linha, no protagonismo juvenil está imbuída a ideia de “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, p. 483). Nessa esteira de pensamento, há o imperativo de redes dis-

cursivas (Fischer, 2001) que enfatizam como o sujeito deve definir, de forma clara e com autonomia, seus objetivos de vida na idade de até 17 anos. Como descrevem Augusto e Cruz (2022):

O componente Projeto de Vida compõe o currículo como uma das estratégias pedagógicas que tentam enriquecer, potencializar e aprimorar habilidades e competências com vistas ao desenvolvimento integral dos nossos estudantes, fomentando o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, principalmente o autoconhecimento, o fortalecimento das relações inter e intra pessoais, e o gerenciamento das emoções por meio de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e favorável, mediante metodologias ativas e integradoras que possam suprir os anseios das demandas do cotidiano escolar (Augusto; Cruz, 2022, p. 6).

Essas redes discursivas são perpassadas por saberes e atravessadas por feixes de relações de poder. Na malha enunciativa do neoliberalismo, o sujeito deve agir como uma empresa: seu fracasso ou seu sucesso dependem inteiramente de seus aspectos intrínsecos - e ele deve ser capaz de superar sozinho (por meio de sua força, inovação e brio) suas condições de inovação.

Destaca-se a visão neoliberal de Projeto de Vida de um dos documentos orientadores elaborado por uma empresa da iniciativa privada, que possui acordo de cooperação e parcerias com a SED/MS, com ofertas de cursos de qualificação profissional para a Rede Estadual de Ensino (REE/MS), na proposta segundo o qual:

[...] este novo componente permite ao(a) estudante identificar seu sonho, atribuir intenção e sentido a ele(a), criar um plano para alcançá-lo, e se manter motivado (a), engajado (a) para conquistá-lo; é um processo que envolve autoconhecimento e contribui para elevar a autoestima e desenvolver relacio-



amentos saudáveis” (Fundação Telefônica Vivo, 2018, p. 14, sic).

Ainda neste sentido, como aponta Laval (2019), os desdobramentos desse processo de governamentalidade movem enunciados sobre a eficiência, desempenho e rentabilidade. O intuito do Projeto de Vida na BNCC enquanto princípio pedagógico é formatar o mais cedo possível comportamentos e mentalidades governadas pelo jugo neoliberal:

[...] Daí o trabalho “pedagógico que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um “capital humano” que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a “ativar” os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego (Dardot; Laval, 2016, p. 230-231).

Nesse ditame, como aponta Scotta (2022), os enunciados movidos na cruzada neoliberal da educação alicerçam-se nas bases de que os educadores falham ao ver a educação como uma empresa a ser gerida (Laval, 2019). Mas, não apenas nos níveis macroscópicos, essa empreitada se esgueira e encontra espaços em todas as frestas: na disseminação ideológica midiática, na construção da noção de ensino por competências, nos discursos de que a escola deve ensinar uma profissão e até mesmo no questionamento da utilidade de determinados componentes curriculares. Assim, percebe-se que essa racionalidade:

[...] instaura um novo modo de governar os homens que, em vez de reprimi-los, de tolhê-los, buscar criar neles condições para a emergência de um novo modo de vida próprio em que todas as relações sociais, inclusive as que não pertencem ao domínio próprio da economia, passem a funcionar a partir da lógica concorrencial (Scotta, 2022, p. 354).

De acordo com a BNCC, a reelaboração, não apenas do Ensino Médio, mas, também, de todo o plano escolar, é voltada para auxiliar o

aluno na construção de seu projeto de vida. Por isso, conforme consta na introdução desse documento, seria necessário: "[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 15).

Desse modo, todos os componentes curriculares abordados no documento observam justamente o aludido sobre o projeto de vida. É o que se pode constatar em documentos produzidos pelo Instituto Vivo Telefônica, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e tantos outros: o Projeto de Vida, para além de um componente curricular, é um princípio pedagógico. Na perspectiva das instituições defensoras da proposta do Projeto de Vida, o preceito é o de encorajar estudantes a refletirem sobre seus objetivos, aspirações, valores, traçar planos, metas e objetivos para seu futuro.

Com forte apelo neoliberal, este princípio pedagógico que caracteriza o “Novo Ensino Médio” carrega consigo alguns elementos psicologizantes dispostos abertamente, como o desenvolvimento de capacidades socioemocionais (Scotta, 2022) e, também, outros enunciados que se revelam por meio de práticas e circulam quando se pensa no sujeito de interesse, base para uma economia, como chama a atenção Foucault, (2022, p. 359): “o homo oeconomicus é aquele que obedece seu interesse, é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai convergir com o interesse dos outros”.

Apesar disso, muitos estados aderiram prontamente à reforma quando ela era ainda uma medida provisória. Um dos exemplos é Mato Grosso do Sul, que serviu como vitrine para o NEM. Perboni e Lopes (2022) relatam que, antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.415/2017, o estado já havia elaborado propostas e práticas para o ensino médio de tempo integral com carga horária de mais de mil horas, como é o caso da

Resolução SED/MS nº 3200, de 31 de janeiro de 2017, direcionada para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Por isso, o governo do estado de Mato Grosso do Sul publicou a Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, criando o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. Ainda no ano de 2018, primeiro ano após a reforma, com a homologação da BNCC, por meio de portarias, pareceres e guias, houve a implementação dos Itinerários Formativos e, em fevereiro de 2018, um rearranjo da matriz curricular das escolas, como apontam Perboni e Lopes (2022):

Tratava-se de uma matriz curricular para o turno diurno, em cinco dias da semana, com 6 aulas diárias de 50 minutos e mil horas aulas anuais; completava 4 áreas de conhecimento e as disciplinas denominadas Atividades Integradoras (Projeto de Vida, Pós-Médio, Estudo Orientado e Atividades Eletivas I, II e III) (Perboni; Lopes, 2022, p. 382).

Com esse entendimento, as políticas curriculares para as juventudes no país, cujo documento principal é a BNCC, consideram a importância de orientar os estudantes da última etapa da educação básica em direção aos seus objetivos e aspirações futuras, mas sem realizar, em contrapartida, nenhuma alteração significativa na cultura escolar e em suas práticas no presente. Apesar disso, a BNCC afirma que

[...] o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (Brasil, 2018, p. 472).

Com o intuito de elaborar um senso de continuidade nas etapas da educação básica, a BNCC enfatiza o protagonismo e a autoria durante o Ensino Fundamental, transformando-se, posteriormente, em suporte para a elaboração e viabilização dos projetos de vida dos alunos no Ensino Médio. No entanto, para priorizar projetos de vida, a escola deve estruturar suas práticas em torno do objetivo primordial de auxiliar os alunos em seu crescimento pessoal e social.

Com isso, não basta a BNCC reconhecer a presença da diversidade das juventudes, sem apresentar operacionalmente um programa que permita lidar com questões históricas para a última etapa da educação básica, como a evasão escolar e o desenvolvimento de um projeto de vida que atenda aos interesses dos estudantes.

Novos discursos não conseguem resolver os conflitos subjacentes ao ensino médio porque ele não era prioridade na demanda de universalização do ensino no Brasil. De acordo com Quadros e Krawczyk (2009, p.7) “As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública”.

Ainda que o Projeto de Vida posicione-se no centro das estratégias desenvolvidas para o NEM, conduzindo os jovens brasileiros ao acesso a uma educação que, conforme a BNCC, pode “[...] assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018), é válido questionar se o projeto de vida está conectado aos anseios e políticas da sociedade brasileira. Assim, é fundamental evitar restringi-lo a um mero elemento curricular, confinado no Currículo de Referência de cada um dos 26 estados da federação e o Distrito Federal, ou apenas ao contexto de uma mera instituição de ensino.

Quando pensamos em competências socioemocionais, temos em mente tratar-se de um conjunto de ideias inovadoras que almejam mudar

– nesse caso, para melhor – os rumos da educação e ofertar melhoria nas condições pessoais e coletivas dos jovens estudantes. Há, imbuído neste discurso, objeções às formas tradicionais de educação que, segundo estas agências e institutos, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, não consideram, nas propostas de ensino e aprendizagem, os fatores socioemocionais inerentes aos alunos.

Considerando as dificuldades inerentes à vida cotidiana hodierna, a justificativa dada por esses grupos é mais da ordem tácita – ou, talvez, táticas – do que oriunda de reflexões teóricas. Vale notar, contudo, que embora espontâneas, tais justificativas encontram-se sustentadas e são mantenedoras dos princípios neoliberais em curso.

Nessa perspectiva, tanto o processo de socialização como a manifestação, expressão e desenvolvimento das emoções deveriam estar em total acordo com a visão da competência, mais propriamente de uma pedagogia orientada à sua formação e consolidação. Essa proposta, que se desenvolveu nas décadas de 1980 e se solidificou em 1990, tem seu fôlego renovado nos dias atuais.

Há, no redirecionamento de olhares para a educação, o discurso quase messiânico de salvá-la da crise que pode ser evidenciada nos baixos índices atingidos em avaliações de larga escala, bem como no semianalfabetismo e absenteísmo, comuns às escolas latinoamericanas. O que se manteve de antediluviano foi, todavia, o gesto de fazer recair sobre o sujeito as razões para seu fracasso.

Sobre as questões “O que é educação?” e “Quem é o sujeito da educação?”, nenhuma linha é dita. É como se, de antemão, os institutos já compreendessem tanto a natureza dos estudantes como os conflitos que eles enfrentam, de um único modo, em todos os lugares, sem que para isso tivessem de recorrer a quaisquer teorias.

Tratar-se-ia de prepará-los, igualmente, para esse mundo hostil e altamente competitivo como resultado direto do tratamento das competências socioemocionais. A própria palavra “competência”, derivada do latim *competere*, significa competir, concorrer. É necessário desenvolver, portanto, a competição. Nada mais contraditório com as noções de sentimentos e sociabilidade. Isso faz parte do jogo do capital que, se comparado aos anos anteriores, 1960 e 1970, ao menos trazia com o escolanovismo teorias socioemocionais mais fiéis ao desenvolvimento científico.

Uma das escolas que ficou muito famosa pouco antes das décadas mencionadas, por apregoar e incentivar as ideias de autonomia, liberdade e autoria, foi a escola de Summerhill. Criada na Inglaterra, a tentativa de adaptá-la e de reproduzi-la no Brasil foi de grande novidade para um imenso fracasso.

A razão disso, para autores como Neill (1967), foi a de que os adultos não entendiam e não estavam preparados para aquela experiência de liberdade das crianças. Claro, Neil não conheceu a realidade brasileira. Considerando que o Brasil vivia em pleno AI-5, não havia muito espaço à liberdade.

O que essa escola experimentou e exportou para o país foi, além da incapacidade para se aprender livremente, também o esvaziamento do conteúdo escolar. Vale lembrar que entre as propostas da escola e da formação discente, sejam as tradicionais ou as de metodologias ativas, é oferecer condições para que os alunos acessem os níveis mais elevados da produção artística, cultural e científica. Ideal profundamente iluminista, mas ainda norteador dos projetos educacionais em vigor.

Curiosamente, desde aquela época, as noções de sociabilidade e de emotividade foram a tônica das discussões. Seja com a psicanálise freudiana, com a teoria psicogenética de Jean Piaget e as teorias histórico-dialéticas de Henri Wallon e Lev Vigotski, foi posta em questão a importância

de se considerar a afetividade e a sociabilidade como motores do desenvolvimento psicológico e educativo.

Nenhum desses autores, no entanto, abordou a educação como autodeterminação ou competência/competição, mas enfatizaram, cada qual a seu modo, a importância das relações sociais na constituição de si e do vínculo inseparável com os outros, bem diferente do que propõe a reforma do Ensino Médio e suas competências. Por fim, entendemos que antes de haver propriamente um Projeto de Vida, seria necessário um projeto de sociedade, de política de estado e de educação enquanto política pública, para só então se dar o próximo passo.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Andrea Eliane Stahlke; CRUZ, Jessé Fragoso da (org.). **Projeto de vida**: caminhos e práticas de uma jornada viva. Campo Grande: SED, 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/E-book-Projeto-de-Vida-Oficial.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978 – 1979). 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Projeto de vida**: uma porta de entrada para o novo ensino médio. Salvador: NUME, 2018. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo/e-book-projeto-de-vida-porta-de-entrada-para-o-novo-ensino-baixe-aqui/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Itinerários formativos**: unidades curriculares do núcleo integrador do ensino médio. Campo Grande: SED, 2022.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem excesso**. São Paulo: Ibrasa, 1967.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos... In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Editora Oeste, 2010, p. 95-133.



PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 377-397, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1490>. Acesso em: 20 ago. 2023.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino medio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711>. Acesso em: 20 ago. 2023.

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

SCOTTA, Larissa. O estudante protagonista e responsabilizado do Novo Ensino Médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 26, n. 52, p. 350-372, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.3145>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUZA, Gresiela Ramos de Carvalho; SILVA, Marcio Antonio da. Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, em busca de regularização de condutas juvenis. In: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de. **Educação matemática em pesquisa: perspectivas e tendências**. v. 2. Guarujá: Científica Digital, 2021, p. 670-685. Disponível em: <http://doi.org/10.37885/201202621>. Acesso em: 20 ago. 2023..

# EDUCAÇÃO EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ANÁLISE DOS ARQUIVOS LEGAIS À LUZ DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS

Eunice Maria Pinheiro

## Introdução

No Brasil, a educação se encontra sob os moldes inclusivos, sendo tratada como um direito fundamental compartilhado por todos, incluindo a população imigrante, desde a promulgação da Constituição Federal (1988), lei maior que orienta as demais, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei n.º 9.394/96, até a recente Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 expedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): um arcabouço jurídico que sustenta a concretização dos direitos nas práticas institucionais.

Não se trata apenas de um direito compartilhado, mas de um compromisso, ou um comprometimento do/com o Estado. Visto dessa forma, esse status é gerador de discursos, saberes, dispositivos e arquivos elaborados a partir do Estado, no sentido de orientar, regulamentar e disciplinar as formas de exercício desse direito.

A fim de fundamentar esse comprometimento mútuo, ou seja, do Estado com o indivíduo e do indivíduo com o Estado, os dispositivos legais racionalizam, operam, costumam essas relações aos processos formais desenvolvidos e mantidos pelas instituições. São relações inter-institucionais que se imbricam, atuando de forma que sua presença seja integrada, amalgamada na vida dos indivíduos.

Há, nessas relações, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais para o contexto de migrações, tensões entre o que está posto e o que está omitido, ou seja, o real não corresponde ao que, de forma idealizada, espera-se da lei. Tais tensionamentos emergem da contradição

desses mesmos dispositivos, ao regulamentar práticas que, ou não se efetivam, ou se sim, fazem-na de maneira superficial. São lacunas nas regulamentações que produzem apagamentos dos sujeitos/objetos desses mesmos dispositivos.

O primeiro dispositivo analisado neste estudo, a LDB (Brasil, 1996), dispõe sobre a educação como processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Seu funcionamento é regido por programas e ações propostas pelo Estado com participação direta ou indireta da população e de entes privados. Por meio desse conjunto de medidas, configuram-se as políticas educacionais compostas, também, por leis que normatizam as práticas, bem como as intencionalidades que são veiculadas como discursos de verdade.

Anteriormente à LDB, a Constituição Federal estabelece o princípio de igualdade perante a lei, “sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988). Juridicamente, institucionalmente, discursivamente, a legislação assegura, em relação aos direitos fundamentais, igualdade entre brasileiros e não brasileiros residentes no país.

Apesar dos discursos institucionais e dos dispositivos legais, as práticas pautadas nesses discursos devem ser discutidas e investigadas. Partindo dessa observação, a seguir, analiso os dispositivos legais que atuam como políticas educacionais na promoção do acesso à educação básica no Brasil, especificamente para o público migrante internacional.

## **Fluxos migratórios internacionais para o Brasil**

No cenário regional dos fluxos migratórios, o Brasil se destaca no Sul global. Segundo o relatório anual publicado em 2020 pelo Observa-

tório das Migrações Internacionais (OBMigra), entre janeiro de 2011 e 2019 foram registrados no país 1.085.673 imigrantes, considerando todos os dispositivos de legalidade (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020).

Vale ter em conta que é provável que existam pessoas fora das condições consideradas legalizadas. Ainda de acordo com o relatório, no mesmo período (2011 a 2019), do total de pessoas que se registraram, 660.340 são imigrantes de longo termo, ou seja, permaneceram no país por períodos largos de tempo. Segundo o relatório, os principais países de origem são Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020).

Tal como indicam os dados, o recente fluxo migratório venezuelano tem demandado das organizações, das instituições e do Estado medidas articuladas que possibilitem a inserção e inclusão dessa população nos sistemas brasileiros. Pode-se considerar uma população seja pelo número de pessoas, seja pelas experiências que as acompanham.

Recente relatório da Organização Internacional para as Migrações, doravante OIM, divulgado pelo OBMigra (2023), informa que entre janeiro de 2017 e agosto 2023 a quantidade de migrantes oriunda da Venezuela e que deram entrada no Brasil no período referido chegou a 964.043 pessoas. Entre chegadas e saídas do Brasil, 420.951 venezuelanos possuem autorização de residência temporária ou por tempo indefinido no Brasil, de acordo com dados disponibilizados no relatório (OBMigra, 2023), elaborado a partir de informações registradas pela Polícia Federal. A mesma publicação aponta que foram emitidos 642.103 Cadastros de Pessoa Física (CPF). A diferença entre uma maior quantidade de emissão de CPF e um número menor nas autorizações de residência pode indicar que a dinâmica do fluxo migratório venezuelano, que é recente, atual, depende das condições do país de origem e das condições dos países que acolhem. Tais condições são mutáveis, variam conforme o contexto econômico, político

e social. Assim, o Brasil se torna, para muitos, lugar de morada de longa duração; para outros, pode ser um lugar de passagem conforme o movimento das questões que influenciam os deslocamentos.

Tais processos e condições de deslocamentos podem ser compreendidos à luz da governamentalidade (Foucault, 2008). Trata-se da noção, em seu sentido material, de cálculos e estratégias que possibilitam o exercício de poder centrado na administração dos recursos e na disciplina. Estes cálculos entram na economia do exercício de poder ao considerar os efeitos dos deslocamentos no espaço, ao movimento no sentido da subsistência material, à alimentação de uma determinada população. São estes fatores, conforme analisa Foucault (2008), práticas de governamentalidade das quais o Estado é apenas o efeito móvel. Nessa perspectiva:

O Estado não é universal, o Estado não é em si mesmo uma fonte autônoma de poder. O Estado mais não é do que [...] o recorte móvel de uma estatização perpétua, ou de estatizações perpétuas, de transações incessantes que modificam, deslocam, transformam, que fazem insinuar-se insidiosamente as fontes de financiamento, as modalidades de investimento, os centros de decisão, as formas e os tipos de controle, as relações entre poderes locais, autoridade central, etc. Em suma, o Estado [...] é apenas o efeito móvel de múltiplas governamentalidades (Foucault, 2008, p. 110).

Foucault mobiliza a governamentalidade para desconstruir a noção do Estado como uma entidade isolada, soberana, que governa de forma neutra. Ao conjugar Estado como efeito de múltiplas governamentalidades, evidencia os jogos de poder atuando nas práticas sociais: logo, nas relações, sejam institucionais, seja entre indivíduos. As questões políticas e econômicas que incidem, deflagram e orientam os movimentos migratórios resultam dos jogos de poder entre Estados. O controle e a sujeição integram essas práticas.

Para articular as relações de poder, negociá-las, faz-se necessário acordar estratégias, marcar, registrar os papéis e limites das relações. Nesse cenário, pode-se dizer que as leis são fundamentais uma vez que estabelecem, arbitram, mas, em muitos casos, também ocultam, silenciam. Em seguida, serão analisadas as principais leis que versam sobre migrações internacionais no Brasil e suas aplicações na educação.

### **Lei n.º 13.445/2017 - nova Lei de Migração**

Esteve em vigor até 2017 o Estatuto do Estrangeiro - Lei n.º 6.815/1980, época em que o Brasil ainda passava pelo regime militar, perdurando por quase quatro décadas. O estatuto adotava um tom de criminalização, e o tratamento ofertado deixava claro já no primeiro artigo a preocupação do país com aspectos de natureza militar, como a segurança nacional, e definia a situação do migrante segundo os interesses nacionais (Brasil, 1980).

Considerada um avanço, a nova Lei de Migração - Lei n.º 13.445/2017 trata o movimento migratório como um direito humano, possibilitando que imigrantes e solicitantes de refúgio obtenham regularização de sua estadia e/ou permanência no país. Entretanto, a inclusão desses coletivos na sociedade – acesso aos direitos públicos como emprego dentro dos regulamentos legais, acesso à saúde pública, moradia, o respeito às suas origens, acesso e permanência à educação – ainda não é efetiva, conforme mostram os dados de Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020).

### **Escola, inclusão/exclusão**

O mais recente dispositivo referente à educação em contexto migratório, a Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), orienta quanto aos procedimentos de inserção formal dos estudantes nos sistemas de ensino, e reafirma a universalidade

no acesso à inclusão sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos da LDB - Lei n.º 9.394/96, e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

O dispositivo avança no sentido de trazer ao discurso formal/institucional a questão da língua e cultura do estudante. O parágrafo § 6º estabelece que devem ser aplicados exames para fins de verificação da série/ano escolar correspondente aos conhecimentos do estudante que chega de outro país, sendo que esse exame deve empregar sua língua (Brasil, 2020). No entanto, a mesma resolução, assim como as leis apresentadas anteriormente, não organizam ou indicam os meios que as instituições poderão dispor para oferecer o atendimento na língua do estudante. Trata-se de um direito esvaziado pela inviabilidade da prática.

Trata-se de um quadro social controlado, estudado e reconhecido. Por meio do Censo Escolar, levantamento quantitativo relativo ao número de estudantes nos níveis infantil, fundamental e médio oficialmente matriculados nas instituições de ensino em todo país, o Estado desenvolve a própria tecnologia de controle de suas políticas públicas. Os dados do censo informam que 44.621 estudantes matriculados na educação básica são brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados. Desses, a maior parte está nas redes estaduais de educação sendo seguidas, em pequena diferença, pelas redes municipais e privada. A menor parte se encontra na rede federal.

Já os estudantes migrantes internacionais chegam a 133.337, sendo que a grande maioria está nas redes municipais de educação, seguidas pelas redes estaduais, privada e, novamente, a menor parte na rede federal. Em relação à distribuição por regiões, Sudeste concentra a maioria dos estudantes imigrantes e, também, dos que são considerados naturalizados brasileiros, seguido pelas regiões Sul, com a segunda maior população, e pela região Norte em terceira colocação.

Esses dados mostram o acesso da população migrante internacional aos sistemas de ensino, principalmente do Estado. Por outro lado, onde há inclusão, há exclusão. Os cálculos apontam, numericamente, as diferenças. A diferença entre o acesso e a permanência nos sistemas de ensino pelas populações aponta as vulnerabilidades, as lacunas entre o discurso da educação como um direito/dever fundamental e a prática, a efetivação em forma de estudantes matriculados. As lacunas não se referem apenas ao aspecto quantitativo, pois, ao analisá-lo, verifica-se que a instituição escolar reproduz as diferenças sociais. O acompanhamento, levantamento estatístico é um mecanismo que serve para controlar as possíveis mudanças de acordo com os interesses em jogo.

O relatório anual do Observatório das Migrações elaborado pelo Ministério da Justiça do Brasil exemplifica a dinâmica do acompanhamento e quantificação dos dados, indicando carências, ausências e, por outro lado, as formas de controle:

No ensino infantil, um volume importante de crianças imigrantes ainda está fora de creches e pré-escolas (55,6%). Por outro lado, no ensino fundamental o número de matrículas é bastante superior ao de crianças e jovens, entre 06 e 14 anos, regularmente registradas (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020, p. 17).

Os dados apontam a tendência geral de maior vulnerabilização das populações mais empobrecidas. O Anuário da Educação Básica (2021) verificou aumento do número de matrículas de crianças na pré-escola até 2019, o que poderia ser considerado um avanço no sentido da universalização, mas a suposição não se confirma. Contudo, os dados não indicam diminuição das desigualdades sociais no âmbito do acesso à educação: pelo contrário, as desigualdades aumentaram. Crianças pertencentes às famílias que estão no quartil mais baixo de renda tiveram uma queda no número de matrículas entre 2018 e 2019. Na contramão das famílias mais empobrecidas, aquelas que pertencem ao quartil mais alto de renda tiveram aumento desse número na educação infantil no mesmo período.



Assim, pode-se observar que o sistema escolar brasileiro reproduz as desigualdades sociais.

No que se refere ao ensino médio, o relatório indica um maior equilíbrio no volume de matrículas, que é ligeiramente maior que o número de jovens migrantes regularizados no país.

O acesso à educação básica reforça a força dos novos fluxos migratórios no contexto migratório brasileiro, com destaque para alunos venezuelanos e haitianos. No tocante aos aspectos da educação formal destinadas a jovens e adultos, todas as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Ensino Técnico, ENEM e Ensino Superior) apresentaram um aumento contínuo de presença de alunos imigrantes durante as séries históricas, com exceção da participação no ENEM que apresentou oscilações na participação dos imigrantes (Cavalcanti; Oliveira; Macedo, 2020, p. 17).

O relatório se refere à “força dos fluxos migratórios” nos últimos anos, demonstrados pelo aumento no acesso à educação nas diferentes modalidades, com exceção da participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal forma de ingresso no ensino superior, ou seja, à qualificação profissional especializada.

A permanência nos processos de ensino formal a partir da idade em que o estudante está apto ao trabalho, o que coincide com o final do ensino médio, é um desafio para a população mais empobrecida. A vulnerabilidade social na qual o estudante está inserido impele ao trabalho como forma de autossustento e também para compor a renda familiar.

Como foi assinalado, as características do fluxo migratório recente envolvem países em crise política e econômica como Venezuela e Haiti. Então, os indivíduos nessa condição de migração chegam ao país em situação de necessidade. Falta trabalho e renda, sobram dificuldades de comunicação e de acesso ao mercado de trabalho formal.

## **Instituições: tecnologias de controle**

As contradições entre os dispositivos legais e suas práticas não representam, como poderia parecer, que os acontecimentos, situações e incongruências estão fora de controle. Não se trata de descontrole porque são práticas que se reproduzem continuamente no/pelo tempo. Para isso, valem-se das tecnologias de controle que atuam desde a constituição das sociedades na formação/sujeição dos indivíduos, de forma que suas existências sejam orientadas ao cumprimento de determinados papéis na economia política social. As instituições, entre elas a escola, servem para esse fim, atuam como tecnologias de controle.

Nas instituições, a produção de conhecimento é mais entendida como um efeito de verdade. Já as práticas das/nas instituições sustentam essa dinâmica a partir de uma cultura socialmente fabricada na/pela história, uma disciplina “[...] milenar, que nunca se esgota e cada vez mais se impõe por diferentes instituições, que sempre serão frutos de diferentes sociais, - não há um domínio específico, mas submissões constantes” (Osório, 2010, p. 101).

Visto assim, as instituições cumprem funções de vigilância e controle das práticas do exercício de poder. Mesmo que haja alternância nas posições/ocupações, são deslocamentos de sujeição, submissão e domínio.

No caso da instituição a mesma passa a ser considerada mais pelo caráter de acolhimento (desempenho) do que por suas funções, colocando em jogo suas finalidades; aquilo que alguns denominam “seu papel social”, se é que este existe, como consequência dos próprios conflitos e contradições que se fazem presentes na sociedade e que sempre serão históricos (arquivos) por serem processuais (movimento

constante), manifestos como uma consequência de sucessão de fatos, não como algo novo (Osório, 2010, p. 102).

Nesse escopo, a instituição escolar atualiza sua função normalizadora. Embasada por dispositivos formais inclusivos, suas práticas e desempenho viabilizam e são viabilizadas como tecnologias de controle produtoras de um determinado e esperado tipo de posicionamento, o da passividade, da docilidade que se submete às condições de vida sem revoltas ou questionamentos sobre as vias de poder, sobre seu lugar e dos demais nessa hierarquia.

### **Processo migratório e educação: homogeneização da multiplicidade**

Conforme os dados mais recentes relativos ao fenômeno migratório, considerando as principais políticas educacionais discutidas anteriormente – Constituição (1988), LDB, nova Lei de Migração e Resolução n.º 1/2020 do CNE –, existe um vácuo nas práticas educativas para estudantes imigrantes. A presença dos fenômenos migratórios e dos estudantes nessa condição nos dispositivos legais produz e reproduz as contradições sociais. A escola articula e executa essa dinâmica. Os arquivos omitem, silenciam em relação às práticas pedagógicas voltadas para o estudante imigrante, principalmente quanto ao financiamento dessas práticas. Infere-se que cada instituição escolar, ao seu modo, elabora suas estratégias para receber o estudante que, na maioria das vezes, fala outras línguas e, ao ingressar na escola, necessita se adaptar, principalmente, sem auxílio adequado para as dificuldades próprias de sua condição.

As contradições são parte do processo, já que os tensionamentos, os conflitos que essa situação pode gerar são previsíveis dentro das práticas escolares envolvendo estudantes, professores e gestão. São previsíveis porque fazem parte dos cálculos mobilizados pelos mecanismos de con-

trole exercidos pelas instituições. Daí advém os levantamentos estatísticos e os relatórios. Já os tensionamentos são originados pela ausência de orientações para o ensino de estudantes imigrantes.

As dificuldades podem surgir, a princípio, pela ausência de domínio do estudante da língua utilizada pelos membros da comunidade escolar, bem como pela não oferta dessa língua de forma intensiva ou especialmente para fins de comunicação. O estudante imigrante é instado a se adaptar, sendo o sistema de ensino e todos os seus componentes utilizados para isso, desde professores até a gestão.

Estudos recentes já contextualizados dentro dos novos fluxos migratórios para o Brasil problematizam as condições de permanência desses estudantes nas instituições escolares. Oliveira (2020) resume tais condições da seguinte forma: *o imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente*. Ao estudar a questão, a pesquisadora considera o estudante migrante internacional um sujeito ausente na organização da educação brasileira, dada a inexistência de orientações pedagógicas específicas para esse público.

Furtado (2021) analisou o direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT. No estudo, o pesquisador apontou que desde o início de suas pesquisas houve avanço nas deliberações sobre o tema. No entanto, destacou que as políticas educacionais atuais para esse público, ainda que sejam imprescindíveis para a dignidade humana, são ineficazes, pois não contemplam suas necessidades, nem os inclui efetivamente.

Em estudo sobre a maior cidade do país, São Paulo, Alonso (2019) analisou as formas de ingresso e permanência de estudantes imigrantes e refugiados no sistema público de ensino do município. Analisou também a legislação, bibliografia sobre o tema, e realizou conversas com envolvidos nos movimentos educacionais. Após o estudo, a autora informou que

não identificou uma política pública voltada especificamente para alunas (os) imigrantes dentro da rede pública de ensino da cidade. Por fim, o estudo indicou que a demanda deve ser apresentada para que o tema seja discutido nas salas de aula, para que supere o esforço individual, como tem sido feito até o momento.

Cotinguiba et al. (2017), em estudo sobre a inserção de crianças haitianas nas escolas do município de Porto Velho-RO, descreveram as dificuldades enfrentadas pelas crianças e, de outro lado, da equipe pedagógica diante da ausência de políticas públicas direcionadas à inclusão de crianças migrantes internacionais no ambiente escolar. Os autores destacaram, entre as dificuldades, a barreira linguística e a inexistência de uma política migratória como os principais impeditivos para a efetiva inclusão dessas crianças nas instituições de ensino.

As investigações mencionadas consideraram que o acesso às instituições escolares não garante condições propícias para os estudantes imigrantes. Pelo contrário, apontaram a inexistência de orientações que deem conta das necessidades específicas desse grupo. Logo, o que há é uma inserção que desconsidera as especificidades.

Trata-se de um processo de homogeneização. Foucault (1987) interpreta essa dinâmica no seu estudo genealógico sobre as relações poder/saber, mostrando que o poder disciplinar processa uma troca da individualização pela homogeneização: “[...] pode-se dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (Foucault, 1987, p. 241). Assim, não se trata somente de apagamento da multiplicidade, que pode ser interpretada como as diferenças, neste caso, dos estudantes imigrantes.

É incluindo a multiplicidade que ela poderá, pela disciplina, tornar-se útil: “uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma

para com a outra torna-se favorável” (Foucault, 1987, p. 243). O estudante imigrante, disciplinado e docilizado, será homogeneizado e sujeitoado como força de trabalho disponível.

Há lacunas, incongruências entre as leis que garantem o acesso à educação e suas práticas. Nesse contexto, Osório (2007) discute as contradições dos discursos sobre inclusão no interior das instituições, evidenciando como a universalidade intensamente publicizada chega a soar como falsidade diante do esgotamento dos procedimentos, porque parte do princípio de que o que já existe é perfeito, não tem problemas. Então, incluir nessas condições implica em normalizar a forma já estabelecida, ignorando os problemas.

São práticas sociais registradas historicamente por ações e processos - “interditos”, ou seja, que propõem conjugar a distribuição de normalização por leis, normas e regras que dão sustentação ao “poder disciplinar” explícito ou implícitos na sociedade. Esses elementos denominados “interditos”, muitas vezes não estão escritos, mas estão presentes no tecido social, independente de condições econômicas e culturais, permeando todas as instituições [...] (Osório, 2007, p. 305-306, sic).

São procedimentos de inclusão e exclusão. No caso da educação de estudantes imigrantes, eles são incluídos quando são recebidos de forma igualitária nas instituições. No entanto, são excluídos quando a escola não oferece meios para que melhorem a comunicação entre eles e os demais membros da comunidade escolar. Todos esses processos são cabíveis dentro das instituições, sejam escolas, hospitais, entre outras, pois nelas se conjugam a “distribuição de normalização/regulamentação, por um conjunto de dispositivos que dão sustentação a um dado ‘poder disciplinar’, independente de suas condições históricas e sociais, sempre num sentido de apaziguar ou neutralizar, na medida do possível, conflitos presentes” (Osório, 2007, p. 306, sic).

Balzan *et al.* (2022) investigaram as condições de comunicação, a interação linguística e social entre estudantes imigrantes, professores e colegas em uma escola no estado do Rio Grande do Sul. Na pesquisa, os professores relataram seus desafios e percepções da experiência em ministrar aulas para alunos de outras nacionalidades. Nas entrevistas, os profissionais disseram que não sabiam a língua dos estudantes e, do outro lado, os estudantes não dominavam a língua portuguesa: logo, não entendiam o que ouviam e, segundo os professores participantes da pesquisa, por não entenderem, os estudantes sorriam enquanto ouviam sem compreender. Ao final, os pesquisadores constatam a inexistência de ações coordenadas no sentido de atender a essa demanda, evidenciando a brecha entre o acesso e as condições de adaptação e de êxito desses estudantes nas instituições escolares.

O estudo mencionado anteriormente ilustra as práticas institucionais, especialmente da escola, ao desconsiderar as especificidades e necessidades dos estudantes imigrantes, produzindo situações que os colocam em sujeição, em impotência para agir e interagir. Essa impotência pode acompanhá-los durante a vida, por meio da sujeição aos processos de disciplinarização, docilização, homogeneização. Ao adentrar o espaço escolar, o estudante imigrante é classificado, colocado em salas agrupadas por semelhanças de idade e conhecimento, inserido no cumprimento das normas, fica sujeito à hierarquia e possíveis sanções aos desvios, submetido aos horários determinados, seja para entrada, saída ou intervalos, ou seja, mergulha no processo de normalização/homogeneização, onde tudo é posto para o exercício da sujeição e do poder. Assim, a inclusão também serve para esse fim.

### **Considerações finais**

A educação em contextos migratórios é uma questão silenciada nos dispositivos legais, pois as menções e orientações são superficiais,

referem-se às formalidades de inserção quantitativa, como documentos pessoais e institucionais, para fins de classificação e validação. Políticas educacionais, sejam de caráter pedagógico ou de fomento para o auxílio à adaptação de estudantes nessa condição, são inexistentes. O que há são arranjos próprios de cada instituição escolar conforme seu interesse e de sua inteira responsabilidade.

Tal situação parece um erro que deve ser corrigido, já que os discursos são de inclusão e que a educação é para a cidadania, o trabalho, para fazer parte da sociedade de forma ativa, conforme os dispositivos legais apresentados neste estudo.

Mediante uma leitura crítica da constituição da sociedade, das posições que os indivíduos ocupam nas relações, este estudo indica que, mesmo o que parece carecer de correção, está dentro do previsto, resultante de uma história que se processa continuamente. Por isso, não são estáveis, modificam-se, transformam-se, movimentam-se.

Diante do exposto, esperamos suscitar movimentos de mudança que possam, ainda que em processo lento, calculado, vigiado e previsível, tornar a educação, inclusive em contexto migratório, acolhedora, oferecendo melhores condições de adaptação. Condições mínimas para a integração dentro do mecanismo/ambiente escolar, como oferta do ensino da língua utilizada na escola e orientações pedagógicas aos professores e gestão em relação aos desafios que os estudantes enfrentam nessa adaptação: considerações relativas a esses desafios no sentido de reconhecer suas interferências no desempenho escolar. São questões que suscitam amplas discussões, movimentos que podem contribuir para mobilizar os sujeitos fazendo, na história, os avanços possíveis para seu tempo.



## REFERÊNCIAS

ALONSO, Vitória Vasconcelos. **Educação pública e refúgio**: a efetivação do direito à educação a crianças refugiadas no município de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2019. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/publicacoes/pibic/educacao-publica-e-refugio-e-fetivacao-do-direito-educacao-para-imigrantes>. Acesso em: 17 abr. 2024

BALZAN, Carina Fior Postingher et al. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, 1980. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16815.htm). Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Brasília, 2017. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 1, de 13 de Novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes [...]. Brasília, 2020. Disponível em: <https://nor>

mativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\_RES\_CNECE-BN12020.pdf. Acesso em: 4 fev. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACEDO, Marília Fernandes Rodrigues de. **Imigração e refúgio no Brasil**: relatório anual 2020. Observatório das Migrações Internacionais/Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração/Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2020 (Série Migrações) Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf). Acesso em: 11 ago. 2023.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel et al. Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua portuguesa. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé**, Porto Velho, v. 1, n. 5, p. 43-53, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/1324>. Acesso em 22 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, Rafael Masson. **O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT**. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: [https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente178/arq\\_1642777220.pdf](https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente178/arq_1642777220.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMi-gra). Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes. **Migração Venezuelana Janeiro 2017 - Agosto 2023**. 2023. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/>

files/documents/2023-10/informe\_migracao-venezuelana\_ago23.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, p. 1-15. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004>. Acesso em: 15 nov. 2023.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Editora Oeste, 2010, p. 95-133.

OSORIO, Antônio Carlos do Nascimento. O estranho medo da inclusão. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 301-318, p. 301-318, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/674>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: [https://todos-pelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todos-pelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 17 abr. 2024.

# A ARQUEOLOGIA FOUCAULTIANA COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO SÉCULO XIX

Carlos Roberto de Oliveira Lima

## Introdução

O ato de olhar para o passado e, juntamente com o auxílio de Michel Foucault, pensar uma (re)escrita da história, propõe, antes, encontrar fraturas de sentidos para, desta forma, edificar a construção de outras narrativas de possibilidades de vidas, sobretudo aquelas denominadas surdas. Isso se dá por compreender que em/com Foucault há um fundamento onde “[...] se trata, sobretudo, de um autor que subverte qualquer ordem, que nos envolve e nos apaixona sem deixar de ser extremamente rigoroso nas suas investigações e elaborações teóricas” (Fischer, 2012, p. 36).

A descontinuidade histórica em contraposição ao apagamento das rupturas em nome de uma linearidade é um dos princípios da análise empreendida por Foucault. Conforme Vieira-Machado (2012, p. 39), “[...] numa pesquisa de inspiração teórica foucaultiana, não há espaço para respostas fechadas e certezas absolutas”. Há caos. Há, no caos, também, algo de positivo. Desta forma, sempre tento lembrar que “Tem medo do caos aqueles que acreditam na unidade das ideias, dos conceitos, das verdades, dos fatos e discursos” (Lima, 2023, p. 11). Sem caos a história se torna estática, as estruturas sociais se perpetuam por não serem tensionadas. Quando se acrescenta o caos na receita histórica, se objetiva descamar a história, concretiza-se a dúvida, perde-se o domínio acerca dos fatos e pode-se interrogar.

Michel Foucault, ao apresentar e delatar àquelas histórias descon sideradas e assassinadas das reflexões, imaginações e dos saberes, destaca, de certa forma, a necessidade de chacoalhar a calma com que nos sujei-

tamos e, desta forma, expor os efeitos de tais construções, cujas normas foram forjadas e administradas para definir possibilidades de dizer quais histórias serão aceitas e quais não poderão ser acolhidas (Foucault, 2020).

Por conseguinte, se tratando das possibilidades arqueológicas, antes, me parece ser preciso mensurar a renúncia de Michel Foucault por adotar critérios de pesquisa estanques e admissíveis a todos os recortes que se pretende analisar. Se, por acaso, compreendermos por método um bloco prescrito de normas que, didaticamente, estabelecerá os produtos auferidos, então não se pretende uma interpretação com viés foucaultiano. Segundo Ferreira-Neto (2015, p. 413) “[...] o método entendido como caminho para se chegar a um resultado, não é um a priori da pesquisa. Pelo contrário é algo que pode ser revisto, retificado ou alterado durante o processo da pesquisa”. Nas palavras do próprio Foucault (2003):

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método [...] Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio (Foucault, 2003, p. 229).

É meu intento, portanto, fazendo-me valer dos vocábulos do discurso de Foucault, também tatear, fabricar, corrigir, hesitar e titubear na composição deste capítulo e das aberturas que me podem ser criadas no instante em que a análise me compõe. Consequentemente, busco manter relação com um espaço material historicamente demar-

cado para, posteriormente, estipular as concepções e instrumentos que me conduzirão nas possibilidades históricas do imaginário da surdez na primeira metade do século XIX.

Juntamente a estas escolhas, a opção arqueológica apresentada por Foucault se converte na possibilidade de análise adotada para a elaboração da proposta aqui intentada. Por arqueologia, compreendo que:

A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam, distingui-las das que não têm o mesmo calendário, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral (Foucault, 2020, p. 192).

A arqueologia, então, não se caracteriza como uma busca pelo princípio das coisas ou por um começo/início onde nada antes poderia existir sobre determinado objeto de análise, mas procura interrogar aquilo já dito no nível da existência de determinado discurso e dentro do sistema geral em que está inserido. A descrição arqueológica, portanto, “[...] é precisamente abandono da história das ideias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram” (Foucault, 2020, p. 169).

Destarte, a arqueologia não propõe uma reprodução histórica de determinadas verdades já consolidadas, pelo contrário, se constitui no abandono dessas construções e de seus procedimentos. Não é intento da arqueologia a construção de uma história do progresso sobre determinado recorte, mas, sim, “[...] de uma história dos saberes, na qual as inter-relações conceituais ao nível do saber são o foco das atenções da história arqueológica de Michel Foucault” (Araújo, 2013, p. 114).

Consequentemente, um estudo arqueológico é constituído de plurais, pois somente poderá se exercer mediante uma multiplicidade de saberes e registros de determinado tempo-espaco onde seus domínios e efeitos podem se justapor, separar, fixar, enfrentar e desenhar novos espaços.

Foucault, em uma vontade didática de caracterizar o processo arqueológico, buscou estabelecer quatro importantes diferenças capitais que determinam o *modus operandi* desse processo. Em primeiro lugar, entende que a arqueologia não busca definir os pensamentos por detrás de um discurso, pelo contrário, entende os “[...] próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (Foucault, 2020, p. 169).

Na perspectiva foucaultiana, o discurso precisa ser entendido para além de uma composição gramatical ou de uma descrição exaustiva do que foi dito. Deve ser pensado como condição de existência dos diferentes conjuntos de significantes de um determinado período, deixando de fora qualquer tipo de interpretação que busca encontrar o que há por detrás do discurso. Nela, o discurso é sempre controlado, ou seja, não se pode falar sobre tudo e em qualquer lugar. Há funções que vão determinar os perigos e as materialidades do discurso. A seleção das possibilidades de elaboração do discurso possui relação direta com o desejo e com o poder, portanto, o discurso pode ser entendido como “[...] aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2014, p. 10).

Em segundo lugar, a arqueologia não busca o momento de transição que liga os discursos que os precederam com os que se seguem, nem mesmo datas determinadas onde as coisas teriam se tornado o que são. Desse modo, Foucault pontua que não se trata de interpretar o discurso para, por intermédio dele, refazer uma possível história. Em seus exemplos, Foucault pontua que não se deve questionar “[...] se os feiticeiros eram loucos ignorados e perseguidos [...]. Não se procura reconstituir o que podia ser a própria loucura, tal como se apresentaria inicialmente em alguma experiência primitiva, fundamental [...]” (Foucault, 2020, p. 57).

Em um terceiro momento, Foucault aponta que a arqueologia não é ordenada pela figura da obra, ou do livro. Para o autor, “[...] a unidade do livro, mesmo entendida como feixe de relações, não pode ser considerada como idêntica, pois sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma [...]” (Foucault, 2020, p. 27-28). A obra ou o livro, em seus fragmentos, é o reflexo da expressão do pensamento do autor, de sua experiência e imaginação, com base nas determinações históricas a que está preso, no recorte de seu período de existência. Portanto, a obra se caracteriza como uma operação interpretativa de seu autor e, nesse sentido, busca decifrar alguma coisa manifesta no discurso.

A adoção desse entendimento acerca da obra para a análise pretendida é considerada uma justificativa para a decisão de evitar dialogar com pesquisadores que tenham analisado a história da educação de surdos. É uma tentativa de não deixar ser seduzido pelas interpretações já realizadas e acabar lendo os documentos com direções pré-estabelecidas.

E, por fim, Foucault entende que:

[...] a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; ela não se propõem a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda o mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso (Foucault, 2020, p. 171, sic).

Portanto, para analisar a documentação histórica que trata da educação de surdos em território brasileiro no século XIX, torna-se necessário, antes, entendê-la como fonte de *a priori* histórico que, segundo Foucault (2020), não são constituídos de verdades dispersas e apagadas pelo tempo, mas da história efetivamente dita e registrada e, também, como possíveis matrizes para a extração do que Foucault chamou de arquivo:



[...] temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo (Foucault, 2020, p. 157).

Em vista disso, entende-se que o termo documento “[...] não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória* [...]” (Foucault, 2020, p. 8) por ser um registro que encontra limites. Para trabalhar com tal perspectiva, adota-se o uso do termo arquivo, considerando-o como o sistema que permite o aparecimento dos enunciados e seus sistemas de funcionamento, tratando-os como acontecimentos singulares, ou seja, uma lei informal daquilo que pode ser dito (Foucault, 2020).

Foucault possuía uma convicção de que absolutamente tudo é dito explicitamente nos arquivos (Droit, 2006). Entretanto, a possibilidade de descrever todo o arquivo de uma sociedade dentro de uma determinada época é um exercício praticamente impossível, pois o arquivo nunca será descritível em sua totalidade, sempre dar-se-á “[...] por fragmentos, regiões e níveis, melhor, sem dúvida, e com mais clareza na medida em que o tempo dele nos separa” (Foucault, 2020, p. 159).

Entender tais questões, portanto, exige que os arquivos não sejam analisados como unidades linguísticas com todas as questões gramaticais que implicam a essa área de estudo, mas, sim, como “[...] uma função enunciativa, pondo em jogo unidades diversas [...] e essa função, em vez de dar um ‘sentido’ a essas unidades, coloca-as em relação com o campo de objetos [...]” (Foucault, 2020, p. 129).

Assim, no tópico seguinte, em continuidade ao percurso metodológico, descrevo o processo (e a necessidade) da construção de um solo

arqueológico para as condições de possibilidades para se pensar as emergências discursivas em relação à construção de um imaginário da surdez na primeira metade do século XIX.

### **A construção do solo arqueológico**

Em consideração ao dito por Foucault (2020, p. 33) em *A arqueologia do saber*, entendo como necessária a construção de um solo arqueológico para proporcionar a emergência e aparição das possibilidades de relações discursivas acerca do imaginário da surdez. O que procuro tratar como solo arqueológico, Foucault dimensiona-o como o ato de “descrição dos acontecimentos discursivos” para compor a base de busca das unidades que se formarão.

Para tanto, Foucault vai entender o discurso não como um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras, mas como um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (Foucault, 2020, p. 131).

A partir desse posicionamento arqueológico acerca do discurso, interessa-me identificar nos arquivos do século XIX as possibilidades de emersão dos sistemas de formação mensurados por Foucault, como o discurso clínico, imperial, jurídico e outros que, porventura, se apresentarem para principiar a construção do solo arqueológico.

Com a identificação desses grupos discursivos, existem dois processos a serem realizados: 1) identificar os enunciados reitores de cada campo de saber e, 2) detectar as suas relações primárias e secundárias. Em relação à identificação dos enunciados reitores, Foucault caracteriza-os como aqueles enunciados com:

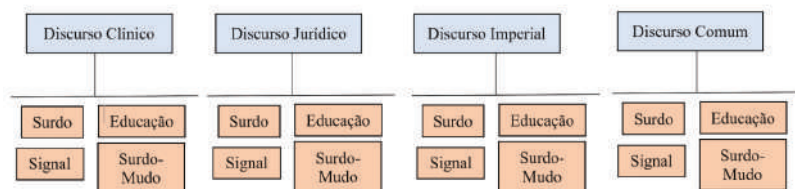
[...] estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecer as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores (Foucault, 2020, p. 180).

Após a identificação dos enunciados reitores (ou performances verbais) dentro de cada grupo discursivo, é necessário observar suas possíveis relações, tanto primárias quanto secundárias. Acerca dessas possibilidades, Foucault (2020) propõe pensar as relações primárias (ou reais) como aquelas que não estão presentes no discurso em si, mas aparecem nas ligações estabelecidas entre instituições, técnicas, processos econômicos, sociais, tipos de classificação, caracterização, etc.

As relações secundárias (ou reflexivas) são aquelas formuladas no próprio discurso. Foucault (2020) utiliza como elemento exemplificador o que os psiquiatras do século XIX puderam dizer sobre as relações entre a família e a criminalidade, reiterando que, sozinhas, as relações secundárias não são capazes de reproduzir o jogo das relações que tornaram possíveis e sustentaram o objeto da psiquiatria.

A elaboração de uma análise arqueológica acerca da educação de sujeitos surdos somente será possível a partir do cruzamento desse emaranhado de conjuntos de relações primárias e secundárias que serão identificadas e estabelecidas por intermédio dos enunciados reitores. Em uma tentativa de tornar a teia discursiva visível, elaborei o seguinte esquema:

**Figura 1** - Esquema inicial da construção do solo arqueológico



Fonte - Elaborada pelo autor (2024)

Na Figura 1 estão esquematizados, em quadros azuis compondo a primeira dimensão, quatro campos de saberes distintos. Estes são os quatro saberes que já se manifestaram durante o processo de pesquisa, até o presente momento. São, portanto, os quatro campos discursivos possíveis de construção do imaginário da surdez na primeira metade do século XIX.

O primeiro campo é o clínico, seguido pelo jurídico e, em seguida, os dois últimos são os campos imperial e o senso comum. Nesse primeiro momento da construção do solo arqueológico, detectei os possíveis campos de saberes que, aqui, se tornam passíveis de produzir discursos que tornam a surdez uma possibilidade inventada e reconhecida a partir do conjunto de enunciados que formam um conhecimento específico.

Os enunciados representados abaixo, em quadros de tons laranja, podem ser denominados por Foucault como os enunciados reitores. Foram alocados, até o presente momento, os termos surdo, signal, surdo-mudo e educação.

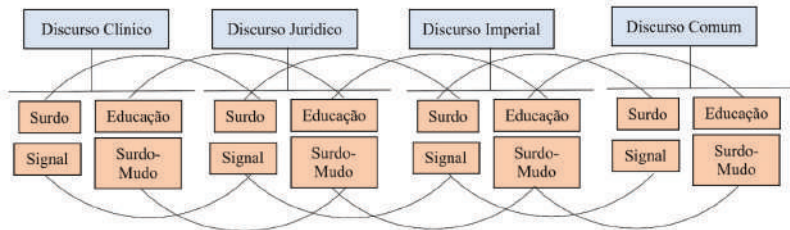
Tais enunciados reitores podem constituir uma árvore de derivação de um discurso e, nesse sentido, quando um discurso é alocado junto à sua raiz, a um enunciado reitor, estamos dizendo que detectamos a definição de “[...] estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, [...] os que fazem aparecer as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos [...]” (Foucault, 2020, p. 180).

Portanto, ao detectar um campo discursivo e identificar os enunciados reitores, é possível trabalhar com essa composição na figura de uma árvore com seus ramos discursivos e um infinito florescimento de descobertas, transformações conceituais, emergências de novas noções e atualizações de antigas.

Essas derivações tornam possível o início da escrita de determinado objeto sem a necessidade de seus axiomas já estabelecidos. É essa constituição que me permitirá esquecer o ponto de início da educação de surdos em território brasileiro. Esse caminho já trilhado não será meu fio condutor, pois “a ordem arqueológica não é nem a das sistematicidades, nem a das sucessões cronológicas” (Foucault, 2020. p. 181).

Feita a identificação desses grupos discursivos, é preciso por em relação os enunciados reitores (aquelas relações que Foucault denominou de primárias e secundárias). Pensando em tornar visível essa possibilidade de relação entre as teias e camadas discursivas, organizei as possibilidades já materializadas conforme o esquema abaixo (Figura 2):

**Figura 2** - Construção da teia discursiva do solo arqueológico.



Fonte - Elaborada pelo autor (2024)

Nesse segundo esquema, reproduzo novamente os campos de discurso detectados e os enunciados reitores alocados para a composição do solo discursivo e, dessa vez, acrescento a dimensão das relações necessárias de se estabelecer para fazer emergir os processos de criação do imaginário da surdez na primeira metade do século XIX.

Seguindo essa construção, as relações primárias (ou reais) não estão enclausuradas no discurso em si, pelo contrário, “[...] são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização [...]” (Foucault, 2020, p. 55). Por isso, a importância de relacionar as práticas encontradas a respeito do enunciado “surdo” do campo clínico, por exemplo, com as práticas encontradas no campo jurídico, imperial e de senso comum, referentes ao mesmo enunciado.

### **Considerações parciais do processo, ainda, (in)concluído**

Ao utilizar o processo arqueológico para colidir as práticas de diferentes saberes, não busco determinar organizações lexicais ou formação de campos semânticos do uso da língua como se fossem mero cruzamento entre coisas e palavras. Pelo contrário, a intenção não é questionar o sentido dado a determinados vocábulos elegidos como enunciados, mas compreendê-los como possibilidades de emersão das exequíveis formas de constituição dos imaginários da surdez.

Desta forma, estamos sempre falando de um jogo entre as dependências dentro de um único campo de saber. Ao estabelecer relações entre os campos discursivos, pode-se criar condições de aparecimento de domínios de parentesco entre os discursos onde se poderá estabelecer relações de semelhança entre os enunciados reitores de cada campo discursivo, relações de afastamentos, diferenças, vizinhanças e de transformações no decorrer do tempo, dentro do recorte estabelecido.

Essa construção conceitual do campo e da teia onde os recortes dos arquivos são alocados tornará visível tais processos e, por intermédio de tal construção, trará à tona as possibilidades de imaginários da surdez na primeira metade do século XIX.

A composição do solo arqueológico e a possibilidade foucaultiana escolhida para buscar pistas permitirão a elaboração da proposta e duvidar/delirar daquilo que está posto como verdade na concretude das relações de poder e saberes que subjetivam sujeitos em dadas épocas e sociedades. É assim que principio a enxergar o passado e suas possibilidades históricas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ademar Santos de. A questão do método em Foucault. **Revista Educação On-Line**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 113-127, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21608/21608.PDF>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DROIT, Roger-Pol. **Michel Foucault**: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

FERREIRA-NETO, João Leite. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 411-420, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptpt/article/view/18618>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 241-252.

LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. Apresentação. In: LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. (org.). **Educação de surdos**: tensões e saberes educacionais em debate. Campo Grande: Ed. UFMS, 2023, p. 11-16.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 24 fev. 2023.



# DIZIBILIDADES E EFEITOS DE VERDADE: INSTITUIÇÃO E REVOGAÇÃO DO PRO- GRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVI- COS-MILITARES NO BRASIL

Adriana Cristiane Lopes Lino

Marcelo Victor da Rosa

## Introdução

A reflexão que segue tem como foco os discursos que marcaram o comunicado do lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) em 2019 em face dos discursos que anunciaram sua desmobilização em 2023. Conforme Foucault:

[...] há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (Foucault, 2019, p. 53).

Dada a multiplicidade das divergências que permeiam esse “estatuto da verdade” em sociedades como a nossa, busca-se aqui compreender o papel político que ela desempenha, a partir do protagonismo de certas discursividades presentes tanto nos enunciados que lançam esse projeto quanto no anúncio de desmobilização desse modelo cívico-militar.

Esse capítulo visa, portanto, problematizar a produção e a dispersão de uma determinada malha discursiva subjacente aos interesses desses dois distintos projetos políticos, responsáveis pela polarização política

que impactou diferentes instâncias da vida das/dos brasileiras/brasileiros nos últimos seis anos: instância econômica, sociocultural, afetiva e até mesmo religiosa.

Seguindo com a perspectiva histórica das “descontinuidades” em Foucault, nossa proposta é apontar, utilizando da sua arqueogenealogia, para as condições de possibilidade pelas quais emergem os discursos presentes, tanto na mobilização quanto na desmobilização desse modelo educacional. Assim, as problematizações que seguem têm como perspectiva uma análise teórico-analítica pós-estruturalista em interface com o pensamento de Michel Foucault, mais especificamente com os movimentos foucaultianos que tratam do discurso.

Conforme Foucault (2014, p. 37), “os discursos religiosos, judiciais, terapêuticos e, em parte também os políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis estabelecidos”. O que nos ajuda a pensar sobre como são produzidos e dispersados certos enunciados que acometem diferentes instâncias da nossa vida social, entendendo, a partir de Foucault, o que seriam e como se estabelecem os “regimes de verdade” que nos capturam e que, ao serem disseminados pelo corpo social, passam a ser defendidos como única “verdade” possível diante dos fatos. Segundo Foucault (2019):

[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2019, p. 52).

Compreendendo, portanto, que os regimes de verdade são fabricados, e que passamos a persegui-los nesse processo de organização das nossas relações sociais vigentes, consideramos que existem diferentes “tipos de discurso” em funcionamento. Além disso, é interessante explorar como esses mecanismos podem ser acionados em diferentes sociedades, dependendo de seus próprios sistemas e instâncias. Isso ocorre, especialmente, no contexto em que estão em operação ao longo do processo de distinção entre o que aceitamos como verdadeiro ou falso. É por meio desse processo que consideramos os discursos desses representantes como projetos de governo distintos.

Partindo do pensamento teórico e crítico-social de Foucault, propomos pensar no alcance das formações discursivas que acompanham esses anúncios como efeitos dos regimes de verdade que circulam pelos enunciados político-institucionais.

O movimento analítico que propomos inicia-se com as seguintes considerações, conforme Foucault (2014, p. 41), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Portanto, partimos do princípio de que o campo das políticas-educacionais está sob constante disputa, pois representa uma importante ferramenta de manutenção do poder.

Em segundo lugar, consideramos que toda produção discursiva que constitui a teia social na qual estamos todas/todos enredadas/os é sustentada pelos efeitos de verdade que reverberam das dizibilidades dos representantes de uma lógica que se organiza a partir de uma ideia tradicional do que seria o poder. Lógica esta que perpetuamos ao acatarmos os discursos de quem consideramos ser um representante imbuído de poder. Assim, entendemos os discursos presentes no lançamento e no encerramento do PECIM como parte de um modelo, pano de fundo para a execução de um projeto político-educacional foco das nossas problematizações.

Para tanto, torna-se importante mencionar o anúncio do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, que trata da revogação do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o PECIM. Com base nesses dois importantes eventos de grande repercussão, tanto para o campo da educação quanto para outros setores da vida social, é que encaminharemos nossa argumentação analítica.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte faremos uma breve apresentação do PECIM, mediada pelos pressupostos analíticos foucaultianos. Já na segunda parte apresentaremos alguns trechos dos discursos do ex-presidente Bolsonaro e do Ministro Camilo Santana que aparecem em matérias midiáticas de domínio público obtidos de sites e jornais online e, por fim, destacaremos algumas considerações possíveis.

### **PECIM – um modelo educacional: reflexo de um determinado projeto político-partidário**

Em 6 de setembro de 2019 o Decreto n.º 10.004/2019 que instituiu o PECIM foi publicado no Diário Oficial da União. Das disposições gerais que o regem, destacamos:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º O Pecim será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim.

§ 2º O Pecim é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a sua substituição.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - Escolas Cívico-Militares - Ecim - escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao Pecim;

II - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim - conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa (Brasil, 2019, s.p).

Nesse momento, trazemos à memória de nossas/os leitoras/es que o então presidente Bolsonaro é um militar da reserva, fato que nos incentiva a elaborar nosso entendimento quanto aos investimentos na formação civil-militar de grande parte de jovens que estão cursando o ensino médio.

Conforme Foucault (2014, p. 29), entendemos que “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Nesse sentido, podemos destacar que os investimentos empregados nesse modelo educacional estão para além de uma preocupação com o futuro desses jovens.

Conforme Godoy e Fernandes (2021, p. 197), “faz-se necessário salientar e esclarecer que se trata de um modelo que está sendo implantado e implementado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Defesa, juntamente com os governadores e prefeitos que aderirem ao programa”. Outros momentos das reflexões de Godoy e Fernandes também nos ajudam a compreender esse modelo educacional que, por suas próprias características, nos dizem muito sobre como

[...] são imprescindíveis algumas discussões acerca deste projeto que se pretende implantar já em 2020 em

todo o território nacional; a primeira delas com o objetivo de entender a diferença entre escolas militarizadas e escolas cívico-militares. Deixando claro que ainda que ambas tenham como foco a educação militar, o verdadeiro foco é a gestão de tais unidades escolares, nesse sentido, a verdadeira finalidade do projeto é o total controle das instituições escolares, sobre o que se ensina, quem ensina, como ensina (Godoy; Fernandes, 2021, p. 198).

Nesse ponto, recorremos a Foucault (2019, p. 239), que nos ensina que, “o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares.” Deste modo, partimos do princípio de que para as sociedades modernas, em termos foucaultianos, conhecimento é poder. Assim, nos detemos a essas formações discursivas que atribuem à educação militar o status de uma educação de excelência, servindo como proposta do governo federal para que estados e municípios aderissem ao seu programa.

Ainda conforme as considerações de Godoy e Fernandes, compreendemos o quanto alguns dos discursos disseminados fizeram com que

[...] o país, nos últimos anos, vem vivendo uma onda conservadora e avessa a princípios democráticos duramente conquistados, frisando que ao usar o termo conservador faz-se referência a posicionamentos antidemocráticos, conservadores em costumes e atitudes que degradam a pessoa humana (Godoy; Fernandes, 2021, p. 200).

Algumas frentes, como das comunidades evangélicas, foram convocadas a lutarem em prol de uma ideia de família que precisava ser defendida de “malefícios” como, por exemplo, uma “ideologia de gênero”. Outras reivindicações ajudam a compor essa cena, como os grandes produtores rurais, militares juntamente com aqueles que eram favoráveis ao porte de armas para civis que, somando uma ampla frente, manifestavam apoio a Bolsonaro.

Determinadas demandas, como as supramencionadas, aparecem mescladas às discursividades moralistas e religiosas propagadas durante o período eleitoral de 2018, compondo o coro conservadorista disseminado a partir dos discursos proferidos pelo então candidato Bolsonaro à presidência da república pelo Partido Liberal (PL).

Desse modo, observamos como as reivindicações de categorias como a dos militares, juntamente com a bancada evangélica, compuseram a base eleitoral que apoiou a candidatura do então deputado federal Bolsonaro, frente que saiu vitoriosa na disputa à presidência do Brasil em 2018.

Com isso, salientamos que o projeto político-econômico proposto por Bolsonaro durante as eleições, ou seja, seu modo de governar, estaria em certa medida atrelado a muitos interesses como, por exemplo, da categoria de servidores públicos federais, fato que culminou no anúncio da instituição do PECIM no primeiro ano de mandato do seu governo. Observamos, assim, como seu projeto político foi sendo instaurado na medida em que avançava, provocando mudanças em diferentes instâncias da vida social brasileira, e implementando certos ideais correspondentes aos interesses das lideranças político-partidárias que o apoiaram.

Uma dessas mudanças que gostaríamos de salientar para as nossas problematizações é a promulgação da Emenda Constitucional 101, de 3 julho de 2019, aprovada pelo Senado Federal que, conforme o seu texto: “Acrescenta § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI” (Brasil, 2019, s.p.).

O canal Senado Notícias traz estampado em sua página inicial que foi promulgada a Emenda que permite ao militar acumular cargo em

saúde e educação. Tal anúncio foi feito pelo senador Davi Alcolumbre, que presidiu a sessão que tratou dessa promulgação.

Continuando nossas discussões, examinemos um trecho da matéria do site UOL de Brasília, escrita pela jornalista Luciana Amaral. Este trecho apresenta algumas falas do então ministro da defesa, general Fernando Azevedo e Silva, e do então secretário de educação básica, Janio Carlos Endo Macedo, que estavam presentes no lançamento do PECIM. Segundo Amaral (2019):

[...] o ministro da Defesa, general Fernando Azevedo e Silva, **afirmou que militares da reserva poderão atuar nas áreas de supervisão, administração e atividades de aprendizado nas escolas**. O secretário de Educação Básica, Janio Carlos Endo Macedo, disse que não haverá substituição de professores nem demais membros do corpo docente e o programa "nasce do pluralismo de ideais". "Não cabe ao Estado desenvolver somente um método de ensino", disse. Para o secretário, o sistema ajudará no combate à desigualdade de oportunidades e à violência. Na prática, os militares ficarão responsáveis por aprimorar a infraestrutura e a organização de recursos nas instituições de ensino e por fortalecer "**valores humanos, éticos e morais**", além de "**promover a sensação de pertencimento no ambiente escolar**" (Amaral, 2019, s.p., grifo nosso).

Se considerarmos a narrativa do general Fernando Azevedo e Silva, que trata da atuação de militares da reserva nas escolas, como parte apenas de uma fala isolada sem levarmos em conta o contexto político, talvez não fosse possível compreender a dimensão que essas enunciações têm sobre a produção da nossa realidade social. Por fim, vamos explorar um pouco mais os discursos do ministro da defesa e do secretário de educação básica, Janio Carlos Endo Macedo, a partir do seguinte questionamento



[...] o que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário, ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?’ (Foucault, 2014, p. 42).

É possível perceber, conforme o autor, que há toda uma trama discursiva sendo amplamente fixada e legitimada a partir daquilo que passamos a conceber como sistema de ensino, de modo que este se torna um importante ponto de disputas políticas.

Ainda Conforme Foucault (2014, p. 170), “as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” Nesse sentido, talvez possamos pensar nas narrativas do ministro e do secretário como um modo de apropriação dessa “maquinaria” discursiva que é produzida e está a serviço do estado.

### **O circuito das dizibilidades: seus recursos e seus efeitos de verdade**

Ao propormos problematizar as falas, tanto do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro como do Ministro da Educação Camilo Santana, levamos em consideração seus respectivos contextos, bem como destacamos que a temática que compõe essa trama de discursos implica diretamente nas disputas de poder que se dão sobre um campo muito mais extenso e complexo, que é o campo da educação.

Para tanto, demarcamos que nos interessam apenas os discursos presentes tanto na instituição quanto no encerramento desse programa

educacional, ao passo que entendemos que para Foucault (2017, p. 101) “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Nesse sentido, direcionamos nossas análises para as oposições dos discursos que sustentam e que marcam a instituição e a desmobilização do PECIM.

Observar como opera a produção do discurso em Foucault, por meio de um “certo número de procedimentos”, nos permite, também, olhar para outros acontecimentos como o fenômeno da polarização que dividiu a sociedade brasileira como parte importante da constituição dos discursos que aparecem, tanto na instituição quanto no encerramento desse modelo educacional. Conforme Foucault (2014):

[...] 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, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8).

Desse modo, nos aproximamos das condições de possibilidades implicadas tanto na formação quanto na dispersão desses discursos que corroboraram para a implementação bem como para o encerramento do PECIM.

Na matéria da jornalista Luciana Amaral, publicada no site UOL de Brasília em 5 de setembro de 2019, ao falar sobre a possibilidade de alguns estados terem aberto votação para saber mais sobre a opinião da população quanto a instituição do PECIM, o ex-presidente Bolsonaro teria dito que:

[...] se deixe o politicamente correto de lado e afirmou que as pessoas têm de “cair na real” ao comentar o semblante supostamente mais feliz nos rostos de alunos de escolas militares ou militarizadas. Ele criticou que “democratizou-se” o ensino no país nas últimas décadas e isso teria gerado uma situação de falta de hierarquia e disciplina dentro das escolas. Ao contrário do que

estabelece o Ministério da Educação em se consultar a comunidade escolar para ver se querem ou não o sistema cívico-militar, Bolsonaro disse que a medida tem de ser imposta ao comentar que alguns bairros do Distrito Federal rejeitaram a ideia. **“me desculpa, não tem que aceitar não. Tem que impor. Se aquela garotada não sabe na prova do PISA regra de três simples, interpretar texto, não responde pergunta básica de ciência, me desculpa, não tem que perguntar ao pai e responsável nessa questão se quer escola com uma, de certa forma, militarização. Tem que impor, tem que mudar”. Nós não queremos que essa garotada cresça e seja, no futuro, um dependente até morrer de programas sociais do governo”** declarou (Amaral, 2019, s.p., grifo nosso).

Declarações como essas, por vezes nada democráticas, causavam muitas repercussões, aparecendo como destaque das notas jornalísticas dos mais variados canais de comunicação.

A partir desse pequeno trecho destacado do discurso do então presidente, observamos como esse mesmo representante do poder legislativo, reforça por meio do uso de termos tão atrozos como “impor” que, conforme sua posição, as pessoas poderiam não ter direito a escolhas democráticas. Discursos como esses certamente não casam com a posição democrática ocupada por esse chefe de Estado, eleito por um dos principais pilares de sustentação de um estado democrático, o voto, o direito de escolha da maioria.

Conforme Foucault (2014, p. 134) “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Considerando os imbricamentos que vão da produção à dispersão discursiva que compõe as práticas mais sutis presentes na formação de um “corpo dócil”, propomos não

somente pensar numa militarização da educação, mas sim, problematizar sobre a militarização dos discursos que tiveram como objetivo avançar sobre o campo da educação.

A partir daqui, seguiremos problematizando a produção discursiva que emergiu no contexto que culminou na desmobilização do PECIM, anunciada pelo governo federal em 2023, de modo que buscamos nos aproximar das condições de possibilidades que permitiram a produção e a dispersão de outro discurso que está na contramão dos discursos vigentes na implantação desse mesmo programa.

Ao anunciar a desmobilização do PECIM em todo território nacional, o ministro da educação Camilo Santana apresentou algumas importantes considerações. Dentre as quais, declarou que nenhuma escola seria fechada, e que conforme as orientações do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os estados poderiam decidir se dariam continuidade ao programa ou não, cabendo tal decisão a cada estado.

O ministro declarou também que o programa permanecerá como está até ao final do ano, e para o próximo ano, ocorrerá uma decisão conjunta entre estados, municípios e união quanto ao futuro do programa. Vejamos um pouco mais do discurso mobilizado pelo ministro para respaldar essa ação de desmobilização do PECIM:

Santana citou a **baixa adesão das escolas públicas**, a subutilização dos recursos reservados e uma distorção na valorização dos professores como principais problemas do programa. “Temos algo em torno de 138 mil escolas de educação básica no Brasil. 202 [cerca de 0,15%] aderiram a esse programa, 108 já saíram. Foram gastos apenas 0,24% dos recursos repassados do ministério à época para melhorar infraestrutura. Havia também uma distorção de valorização dos professores: enquanto você tinha um professor que ganhava R\$ 5 mil, chegavam militares com bolsas de até R\$ 9

mil além do seu salário”, explicou. O cearense reiterou o que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) já havia dito e reforçou que a decisão de manter ou descontinuar cada uma das escolas é dos estados e municípios que aplicam essa política pública. Nenhuma escola dessa será fechada, nenhum aluno será prejudicado. O programa vai permanecer até o final do ano e até lá nós vamos discutir com o governador, com o secretário, com o prefeito, qual é a transição. Se tiver uma decisão de manter, é uma decisão de cada estado, de cada município (Ismerim, 2023, s.p, grifo nosso).

Enquanto o discurso de Santana aponta para a baixa adesão ao programa e para o alto custo dos salários dos militares como fatores que contribuiriam para sua desmobilização em âmbito nacional, podemos observar o oposto, ocorrido durante o seu lançamento pelo então ministro da educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub. Segundo Amaral (2019):

Weintraub disse que o desempenho escolar nas escolas cívico-militares é "muito melhor" e o custo de cada colégio não é tão alto assim a ponto de prejudicar o orçamento federal. Na avaliação do ministro, as famílias também se sentem mais seguras e a camaradagem dos colegas é maior. "Se for ver, o resultado é encantador", falou. Ele ressaltou que o sistema cívico-militar não será o único modelo de aprimorar o ensino brasileiro, mas é o ponto de partida do governo atual (Amaral, 2019, s.p., grifo nosso).

A partir desse campo discursivo, podemos observar como as disputas políticas continuam a produzir narrativas que se estabelecem para sustentar suas propostas, elencando elementos que apontam positivamente para cada uma das justificativas apresentadas. Não nos interessa afirmar qual discurso está mais bem amparado ao se apoiar em demonstrativos estatísticos, como fez Santana. No entanto, nosso foco é problematizar a dinâmica dessas narrativas, pois elas apontam para a evidência do que está em jogo.

Quanto às declarações do ministro Camilo Santana, mais especificamente sobre sua entrevista concedida à CNN Brasil no dia 18 de julho de 2023, que tratou do anúncio da revogação do PECIM, destacamos o trecho em que ele afirma que: “[...] não são questões políticas, mas sim questões técnicas, pedagógicas e legais, porque não há previsão nem na LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], nem no Plano Nacional de Educação para esse tipo de escola” (Ismerim, 2023, s.p.).

Consideramos, também, neste ponto, o quanto do seu discurso, ainda que investido e amparado por documentos oficiais, é construído em oposição ao modelo educacional em questão implementado pelo governo anterior. Conforme Foucault (2014, p. 25), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” Isso implica em olharmos para o contexto político como condição de possibilidade que viabilizaria a produção e a dispersão de um ou de outro discurso.

Desse modo, podemos inferir que tais declarações do ministro Camilo Santana, que embora apareçam respaldadas pelas diretrizes curriculares vigentes, revelariam a outra face das mesmas sutilezas que agem “sub-repticiamente” pelos discursos como nos mostram as análises foucaultianas.

### **Algumas (in)conclusões**

Observamos como determinadas forças, político-econômicas, socioculturais, morais e religiosas entre outras passaram a ser convocadas com o intuito de imprimir determinados “regimes de verdade”, sempre muito bem articulados aos interesses daqueles que se ocupam da manutenção do poder, dos discursos e das “verdades” que imperam. Engendradas as discursividades imbuídas na produção, “profetização” de uma “ideia”

de sociedade que só poderia ser moldada sob, a partir de princípios religiosos e moralistas extremamente enrijecidos por um ideal conservador.

Consideramos que as dispersões de determinados discursos estavam marcadas por posições políticas muito extremas de modo que estas apontam para a ação impetuosa da polarização esquerda/direita que se instaurou no contexto brasileiro nos últimos anos. Imperando sobre uma realidade social como a nossa já tão marcada pela perpetuação das desigualdades sócio-econômicas que ao nosso ver serviram apenas para agravar ainda mais essas disparidades.

De modo semelhante também consideramos em nossas análises que certas dualidades morais e de cunho religiosos visavam determinar o que estaria certo/errado, ou quem/o que estaria do lado do bem/mal dando indícios de como a dispersão de discursos como esses se asseguram de fazer frente em todos os segmentos sociais dentre os quais no dedicamos mais especificamente nesse texto que é o da educação.

Nesse sentido, nossas ponderações têm sua gênese naquilo que ainda de forma muito precária poderíamos atribuir aos usos/aplicações das potencialidades do conceito de discurso que aparece no pensamento de Foucault, como uma invenção moderna, como algo que não podemos dissociar do que entendemos das relações de “poder-saber”, dos modos de fazer e pensar, pois, tudo o que nos constituem enquanto sujeitos ocupa um espaço demarcado, que antecede nossa própria existência e que só pode ser concebido no âmbito de um determinado discurso.

As problematizações que seguiram ao longo do texto não cabe a nenhum propósito prescritivo, contudo, apontam para um determinado ponto de vista. Trata-se de um certo olhar de algumas considerações possíveis sobre as disputas políticas dos distintos projetos políticos que têm influenciado de maneira contundente na dinâmica das mais diversas das relações que compõem o corpo social.

## REFERÊNCIAS

A AGÊNCIA SENADO. Promulgada emenda que permite a militar acumular cargo em saúde e educação. **Senado Notícias**. Brasília, 3 de julho de 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/07/03/promulgada-emenda-que-permite-a-militar-acumular-cargo-em-saude-e-educacao>. Acesso em: 21 ago. 2023.

AMARAL, Luciana. Bolsonaro lança programa para implementar escolas cívico-militares. **Portal UOL**. Brasília, 5 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/09/05/bolsonaro-lanca-programa-para-implementar-escolas-civico-militares.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.611, de 19 de julho de 2023**. Revoga o Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 101, de julho de 2019**. Acrescenta § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37 [...]. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc101.htm). Acesso em: 21 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.



FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 (Coleção Biblioteca de Filosofia).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GODOY, Emerson Andre; FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. Escolas cívico–militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. **Revista InterMeio**, Campo Grande, v. 27, n. 54, p. 197-212, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v27i54.9801>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ISMERIM, Flávio. Fim das escolas cívico-militares não é questão política, mas sim pedagógica, diz ministro à CNN. **CNN Brasil**. São Paulo, 18 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/fim-das-escolas-civico-militares-nao-e-questao-politica-mas-sim-pedagogica-diz-ministro-a-cnn/>. Acesso em: 25 jul. 2023..

# DIÁLOGOS ENTRE MUSEU E INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Ketylen Karyne Santos Almeida

## Introdução

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PP-GEdu) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), propus-me a pesquisar sobre o Museu de História do Pantanal (Muhpan), mesmo objeto de pesquisa utilizado durante o processo de Mestrado em Educação. Tal interesse pelo tema vem desde o período em que trabalhei nesta instituição, momento que me proporcionou muitas experiências sobre patrimônio, história regional, práticas educativas e educação de grupos escolares.

Neste contexto, a proposta elegida para este capítulo tem por objetivo expor/fazer/apresentar uma reflexão acerca da utilização dos museus como uma ferramenta de ensino pelas instituições escolares. Para transitar entre tais questões, mobilizei um levantamento bibliográfico de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses, para melhor compreender as relações entre os museus e as unidades escolares.

A organização do trabalho encontra-se assim delineada: inicialmente são apresentadas reflexões sobre a história dos museus; posteriormente, a ênfase se volta para o Muhpan e as práticas educativas e, na sequência, são apresentadas as análises sobre a organização do museu de história do pantanal.

## Museu e discurso

Na atualidade, os museus desenvolvem funções outras, para além de simplesmente expor objetos. Segundo Bonas (2019, p. 49): “Os mu-

seus saíram de suas posições de templos sagrados e inacessíveis ao grande público [...]”, tornando-se um espaço responsável por dialogar com o público, possibilitando aos diversos segmentos da sociedade várias perspectivas de interpretação do discurso expositivo presente em seus espaços.

Importante destacar que, conforme o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Dessa forma, a educação não formal também contribui para esse processo de formação uma vez que, conforme Santos (2016, p. 19), “a educação não formal presente na comunidade e na sociedade civil organizada permite ampliar os espaços de aprendizagem significativa no desenvolvimento e na formação integral dos sujeitos”.

Os espaços não-formais de educação, em especial os museus, possuem uma dinâmica diferenciada, com tempo e espaço, que torna o seu aprendizado mais dinâmico. Van-Präet e Poucet (1989) salientam que os museus enquanto espaços de educação não formal são atrativos devido ao tempo, espaço e objeto. O elo dos três fatores possibilita que o visitante se sinta atraído e estimulado a aprender.

Ao oferecer acesso a novas linguagens, tecnologias, conhecimentos e valores, estimulando a curiosidade dos visitantes, os museus favorecem no processo de aquisição de conhecimento. Conforme Anderson, Kisiel e Storksdieck (2006), o “sucesso” de uma visita escolar a um espaço de educação não formal é, em grande parte, dependente das expectativas, do conhecimento prévio e, sobretudo, das atitudes dos professores em relação a tal espaço, antes e depois da visita.

No entanto, considera-se importante que o professor conheça o espaço em que levará os seus alunos pois, assim, conseguirá vincular o

discente ao conteúdo expresso no museu e com isso obter um melhor aproveitamento da visita.

Diante do exposto acima, percebemos que os museus possuem um caráter educativo, podendo ser utilizados como uma ferramenta de ensino escolar. Com isso, surge a necessidade da apropriação destes espaços por parte das unidades escolares através dos seus docentes. Ao mencionar a necessidade de apropriar-se dos espaços museológicos, destacaremos o Muhpan, localizado na cidade de Corumbá-MS, que tem por objetivo:

[...] contar a História do Pantanal. Seu acervo foi construído para propiciar ao visitante a compreensão e a explicação do processo de ocupação humana nesta região desde os seus primórdios até os dias de hoje. Como guardião da memória e dos registros históricos significativos, Muhpan propicia o conhecimento e a compreensão da relação passado/presente mediante recursos convencionais e científicos, bem como oportuniza um conhecimento que se obtém também através de recursos não convencionais que articulam corações e mentes, tais como conhecer pelos sentidos (olhares, sensações, sons e silêncios, tato e texturas, linguagens), pelos sentimentos e emoções (afeto) (Corrêa; Corrêa, 2013, p. 8).

Ao utilizar o Muhpan como uma ferramenta de ensino, os alunos poderão aprender de forma dinâmica e lúdica a história da ocupação humana na região do Pantanal através da exposição dos patrimônios da sociedade pantaneira.

O estudo da História Regional é iniciativa presente tanto no Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul através do ensino do “O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, “Educação Ambiental” e “Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural” (Mato Grosso do Sul, 2019) como nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante as quais busca-se trabalhar com as especificidades locais.

EM13LGG602: Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

EM13LGG603: Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

EM13LGG604: Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (Brasil, 2018, s.p.).

Com isso, percebemos as potencialidades que o museu possui e que vão ao encontro das políticas educacionais nacionais e estaduais, entendendo que a escola, “[...] possui dentre outros papéis, o de formar sujeitos autônomos, críticos, e participantes da vida social. [...] promover a aprendizagem do conhecimento universal, científico e sistematizado [...]” (Peixoto; Magalhães, 2020, p. 392) e que os museus são uma das ferramentas que podem ser utilizadas para atingir esses objetivos.

## **Muhpan e práticas educativas**

O Muhpan foi inaugurado em 2008 no município de Corumbá-MS. A cidade possui riquezas históricas e ambientais que são representadas pelo museu, cujo objetivo é contar a história da ocupação humana da região do Pantanal (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), desde os primeiros ocupantes até a atualidade.

A Ação Educativa é o coração pulsante desta instituição, é o setor responsável por pensar práticas educativas para o visitante, ofertadas mediante museaulas, jogos educativos, exposições, palestras, oficinas, ações voltadas às datas comemorativas e outras atividades, sendo capaz de afirmar ou reafirmar a identidade do pantaneiro, além de ações relacionadas à biblioteca, inventário, higienização e conservação de acervos. Dentre as ações educativas oferecidas por essa instituição, destacam-se as visitas orientadas e as animadas.

As **visitas orientadas** são acompanhadas por um educador que, com auxílio tecnológico, cenográfico, audiovisual, conta aos visitantes a história de aproximadamente 8.200 anos da ocupação humana na região do Pantanal. Já as **visitas animadas** são iniciativas do Museu de História do Pantanal, desempenhada por intermédio de atores locais que dão vida a personagens da História do Pantanal e, por meio desta prática, interagem com os visitantes, surpreendendo-os pelo circuito expositivo do museu.

As *museaulas* são aulas sobre temáticas específicas narradas pelo Muhanpan, buscando abordar diferenciados temas de forma lúdica e interativa, experimentando formas mais dinâmicas de transmissão do conhecimento em espaços não formais de educação.

A Sessão Corumbella corresponde a exposições gratuitas de filmes, documentários e curtas, materiais da Programadora Brasil, e o conteúdo da exibição busca valorizar as produções nacionais que dão destaque às várias culturas brasileiras presentes nas diversas regiões do Brasil.

As oficinas lúdicas são atividades que desenvolvem a criatividade e o conhecimento através de jogos, vídeos, música, dança e teatro. O intuito é educar e ensinar por meio da diversão e interação com os outros. Já os jogos educativos visam transformar a história retratada pelo museu em ações práticas para que o visitante se divirta aprendendo sobre a história do Pantanal.

## Educação nas instituições escolares

Ao conhecer as potencialidades do Muhpan e relaciona-las com as necessidades em diversificar a educação escolar, essa instituição se torna uma importante ferramenta de ensino. Entretanto, para que esta ferramenta de ensino faça a diferença no aprendizado dos alunos, é necessário não só levar os educandos a uma visita museológica: é de extrema importância, também, conhecer a história narrada destes espaços para que, assim, a sua utilização seja feita de forma pedagógica.

Cagliari e Zucolotto (2019, p. 54) sugerem “[...] que professores explorem de forma intencional as diversas possibilidades de ensino que o museu oferece, tornando-se os sujeitos responsáveis por mediar o conhecimento de sala de aula com a experiência vivida pelos estudantes nas exposições”.

As escolas e os museus caminham juntos, cada qual com suas especificidades, mas ambas se complementam. Este pensamento é corroborado por Cagliari e Zucolotto, (2019, p. 56), ao mencionarem que “[...] museu e educação caminham juntos para o desenvolvimento da cidadania e da transformação social. Ambas as áreas de estudo são interdisciplinares, e por assim serem, possuem uma grande produção de conhecimento que abarca diversas problemáticas por diversos vieses”.

Ao apropriar-se dos museus, a escola auxilia no desenvolvimento integral e total dos alunos pois, através da interação entre o patrimônio cultural e a sociedade, os indivíduos apropriam-se de sua história, exercitando a sua cidadania e transformando a sua realidade. Com isso, a escola desempenha um importante papel: direcionar os grupos escolares aos espaços museológicos. O principal público visitante do Museu de História do Pantanal é o público das escolas que frequenta tais espaços devido à interface com as unidades escolares.

As instituições escolares, ao introduzirem os alunos nos espaços museológicos, compreendem que “a educação abrange os processos for-

mativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, s.p.) e que não se limita somente aos espaços formais de educação.

Diante desta proposta, mais uma vez reafirmamos a importância da utilização dos museus, em especial o Museu de História do Pantanal que, através dos patrimônios culturais, contam a história da ocupação humana na região do Pantanal.

### **Considerações finais**

Esta proposta de pesquisa buscou realizar uma reflexão sobre a utilização dos museus como ferramenta de ensino para as instituições escolares. A partir desta proposta, podemos compreender que os museus modificaram as suas funções sociais no decorrer do tempo. Com isso, na atualidade, através dos patrimônios culturais produzidos pela sociedade, os museus narraram histórias de uma época e as escolas, ao utilizarem estes espaços, auxiliam no desenvolvimento integral e total dos alunos, exercitando a cidadania e a transformação social.



## REFERÊNCIAS

ANDERSON, David; KISIEL, James; STORKSDIECK, Martin. Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. **Curator: The Museum Journal**, Califórnia, v. 49, n. 3, p. 365-386, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BONAS, Marília. Museus e direitos humanos no brasil: um breve ensaio. Revista do centro de pesquisa e formação. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 8, p. 47-57, 2019. Disponível em: [https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revisita\\_CPFn08.pdf](https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revisita_CPFn08.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

CAGLIARI, Angela Zanotelli; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. Diálogos entre museu e escola: relações possíveis no cenário de pesquisa atual. **E-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 47-58, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/41203>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CORRÊA, Lúcia Salsa; CORRÊA, Valmir Batista. **A história do Pantanal contada pelo MUHPAN**. São Paulo: 95 Edição de Artes, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul**: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Feito por todos, para todos. Campo Grande: SED, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 5.306, de 21 de dezembro de 2018. Altera o caput e acrescenta o § 5º ao art. 3º A da Lei n.4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, ano XL, n. 9.807, p. 19, 2018. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9807\\_26\\_12\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9807_26_12_2018). Acesso em: 10 jan. 2023.

PEIXOTO, Reginaldo; MAGALHÃES, Olinda Rodrigues. Escola integral de tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul: reflexões sobre sua constituição e os desafios da política educacional. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 390-403, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13492/9267>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Vanessa Soares dos. **Educação escolar e não escolar**: duas faces da educação integral? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016. Disponível em: <https://ppge-cpan.ufms.br/vanessa-soares-dos-santos-educacao-escolar-e-nao-escolar-duas-faces-da-educacao-integral/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VAN-PRAËT, Michel; POU CET, Bruno. Les Musées, Lieux de Contre-Éducation et de Partenariat Avec L'École. *Education & Pédagogies – dés élèves au musée*, n. 16, p. 21-29, 1992. [Texto não disponível on-line].

## **SOBRE OS AUTORES**

### **A Adriana Cristiane Lopes Lino**

Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFMS) e bolsista Fundect/MS. Mestra em Estudos Culturais (UFMS). Licenciada em História (ClaretianoBT) e graduada em Ciências Sociais (UFMS - 2018). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq) e Núcleo de Estudos Néstor Perlongher – Cidade, Geração e Sexualidade (NENP/CNPq). E-mail: [adriana.lino@ufms.br](mailto:adriana.lino@ufms.br).

### **Carlos Roberto de Oliveira Lima (organizador)**

Professor efetivo EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), unidade Nova Friburgo. Doutorando em Educação (PPGEdu/UFMS). Mestre em Educação (UFMS - 2021). Licenciado em Letras-Libras (Uniasselvi - 2022) com Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS/MEC (2015). Integrante do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq) E-mail: [carlos.lima@cefet-rj.br](mailto:carlos.lima@cefet-rj.br).

### **Eunice Maria Pinheiro de Oliveira**

Professora efetiva de língua espanhola do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Ji-Paraná. Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFMS). Mestra em Letras (UNIR - 2016). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia (GETEA/IFRO) e do Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Fou-

caultianos, (GEIARF/CNPq). Estuda questões relativas às migrações, estudos foucaultianos e educação. E-mail: eunice.pinheiro@ifro.edu.br.

### **Guilherme Henrique Pinheiro**

Mestrando em Educação (PPGEdu/UFMS). Especialista em Psicopedagogia (Funlec - 2017). Graduado em Psicologia (UFMS - 2015). Integrante do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CPNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento (GEPE-BRAC/UFMS). E-mail: guilhermeh.pinheiro@gmail.com.

### **Heriel Adriano Barbosa da Luz**

Professor efetivo da Educação Básica no estado de Mato Grosso do Sul. Pós-doutor em Psicologia (UFMS - 2023). Doutor em Educação (UFMS - 2021). Mestre em Psicologia (UFMS - 2013). Especialista em Psicologia Social e Psicologia Jurídica (FAVENI). Licenciado em Filosofia (UFMS - 2021). E-mail: herielluz@gmail.com.

### **Ketylen Karyne Santos Almeida**

Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFMS) com bolsa de estudos da Capes. Mestra em Educação (UFMS - 2018). Graduada em História (UFMS - 2013). Integrante do Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CPNPq). E-mail: ketylenk@hotmail.com.

### **Liléia Souza Leite**

Mestra em Psicologia (PPGpsi/UFMS). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (Uniasselvi - 2017). Graduada em Psicologia (UFMS - 2008). Integrante do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEAIRF/CNPq). Atua como psicóloga no Sistema Penitenciário de Mato Grosso do Sul. E-mail: lileialeite@gmail.com.

### **Marcelo Correa Pires**

Doutorando em Educação (PPGEdu/UFMS) com bolsa de estudos da Capes. Mestre em Educação (UFMS - 2016). Licenciado em Pedagogia (UFMS - 2013) e em Filosofia (ClaretianoBT - 2018). Bacharel em Ciências Sociais (UFMS - 2021). Membro do Grupo de Pesquisa e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: marcelo.pires@ufms.br.

### **Marcelo Victor da Rosa**

Professor nos programas de pós-graduação em Estudos Culturais (PPG-Cult/CPAQ) e Educação (PPGEdu/FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Licenciado em Educação Física (UFSC - 1998). Mestre em Educação Física (UFSC - 2004). Doutor em Educação (UFMS - 2016). Líder do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher – Cidade, Geração e Sexualidade (NENP/CNPq). E-mail: marcelo.rosa@ufms.br.

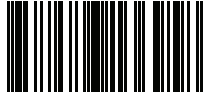
### **Thaís Cardozo de Souza (Organizadora)**

Doutoranda em Educação (PPGEdu/UFMS). Mestra em Educação (UCDB - 2014). Pedagoga (UFMS - 2006). Técnica em Assuntos Educa-

cionais na UFMS desde 2010, atuante na Faculdade de Educação (FAED). Atualmente pesquisa sobre formação de professores e currículo do curso de Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: thais.souza@ufms.br.



ISBN 978-85-7613-695-8



9 788576 136958

 **editora**  
**UFMS**