

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCOS VINÍCIUS TARQUINIO

**O sujeito individualizado: uma resposta do dispositivo da planificação à
estratégia neoliberal de precarização no campo educacional**

Belo Horizonte

2018

MARCOS VINÍCIUS TARQUINIO

**O sujeito individualizado: uma resposta do dispositivo da planificação à
estratégia neoliberal de precarização no campo educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: “Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos”.

Orientador: Professor Doutor José de Sousa Miguel Lopes.

BELO HORIZONTE

2018



**Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Marcos Vinícius Tarquinio

O sujeito individualizado: uma resposta do dispositivo da planificação à estratégia neoliberal de precarização no campo educacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: “Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos”.

Orientador: Professor Doutor José de Sousa Miguel Lopes.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Professor Doutor André Márcio Picanço Favacho - Universidade Federal de Minas Gerais

Professor Doutor José Pereira Peixoto Filho - Universidade do Estado de Minas Gerais

Professor Doutor José de Sousa Miguel Lopes - Universidade do Estado de Minas Gerais

Professora Doutora Vera Lúcia Nogueira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana -
PPGE/FaE/UEMG

Belo Horizonte, 16 de maio de 2018

Ao brasileiro, que saberá resistir aos efeitos das técnicas de individualização e dos procedimentos totalizantes que afetam sua experiência de subjetividade.

AGRADECIMENTOS

Não há mérito individual que não seja construído socialmente.
Jessé Souza

A Deus, mais amor e menos liturgia.

À Advana e à Caroline, por elas, valem todas as lutas.

À minha mãe (*In memoriam*), recordar é retornar ao que está no coração. “Habacuquiana”, acreditou, ainda que a terra fosse árida, a vida estéril e o chão tremesse sob seus pés.

Ao meu pai, homem rocha, sobre seus fundamentos e na relação com os outros, continuo minha própria construção.

Aos meus irmãos, juntos, edificamos um tripé solidário que nos garantiu certa sanidade.

À Kênia, quem é o seu próximo? É aquele por quem você demonstra misericórdia. Sua solidariedade, empatia e generosidade contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui.

À Rafaela, nossas conversas e seu trabalho de pesquisa me inspiraram de forma decisiva.

Ao Cristiano, amigo é aquele que coopera para interromper o ciclo de autossabotagem do outro.

Ao meu orientador, sabedoria para presentificar-se e ausentar-se em prol da minha autonomia.

À Universidade do Estado de Minas Gerais, casa e forja.

Aos meus colegas do GIZ/UFMG, mediações imprescindíveis.

Enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas.

Michel Foucault

RESUMO

A individualização do sujeito é produtora de um quadro geral de insegurança, instabilidade e incerteza no qual se atribui ao indivíduo, aos seus predicados e à sua história de vida a responsabilidade por dar solução aos problemas ocasionados por contradições sistêmicas. Objetivamente, o sujeito individualizado é aquele que precisa lutar desengajado dos laços sociais, das formas políticas de resistência firmadas na coletividade, e alienado das condições de produção da sua existência, supostamente, preestabelecidas. Esse sujeito, produzido pela racionalidade neoliberal, responde a uma urgência, a uma lógica de poder, ou seja, é estrategicamente funcional para estabelecer a precariedade como nova garantia de submissão dos indivíduos e das populações. Constituinte das práticas sociais, a educação também foi comprometida pela racionalidade neoliberal. Por conseguinte, foi alcançada pelos efeitos de saber, de poder e de verdade das estratégias próprias dessa racionalidade. Para compreender tais efeitos, seria necessário analisar como o sujeito individualizado ou o modo de subjetivação que o produziu têm funcionalidade estratégica para estabelecer a precariedade das relações no campo educacional. Já que os Planos Nacionais de Educação compreenderam um dos principais instrumentos de política pública educacional brasileira desde os anos 30 do século passado. A hipótese central desta pesquisa é a de que os planos governamentais, como instrumento de regulação dos indivíduos e da população, constituíram um modo de experiência historicamente singular, na qual, mediante procedimentos precisos de governo, o sujeito educacional foi objetivado, para si e para outrem. Mais precisamente, procurou-se investigar como a subjetividade educacional foi constituída por uma prática de governamentalidade, mediante um instrumento técnico e um procedimento essencial, a saber: a planificação. Investigou-se também como o sujeito individualizado, implicou a precarização das relações no campo educacional. Constituíram objeto desta análise os seguintes planos: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, considerado a primeira investida na elaboração de um plano de educação para o país; o Plano Nacional de Educação de 1962, que sofreu duas revisões (em 1965 e 1966); o I Plano Nacional de Educação pós-redemocratização, instituído pela Lei nº 10.172, em janeiro de 2001 (com vigência até 2010); e o II Plano Nacional de Educação, implantado por meio da promulgação da Lei nº 13.005, no mês de junho de 2014 (com vigência até 2024). Adotou-se o referencial foucaultiano como norte analítico para as escolhas teóricas e metodológicas. Nesse sentido, delinear-se, a partir de sua relevância, alguns vieses de investigação: o enquadramento epistemológico, a adoção do sujeito ou modo de subjetivação no estatuto de operador teórico-metodológico-objetual, a instrumentalidade analítica do dispositivo para compreender o processo de produção de modos de subjetivação e a planificação educacional como campo adequado para o levantamento dos elementos necessários à análise do objeto e do problema de pesquisa aqui aduzidos.

Palavras-chave: Modos de subjetivação. Sujeito. Individualização. Dispositivo. Planificação.

ABSTRACT

The individualized subject, produced by the neoliberal rationality, responds to an urgency, to a logic of power, in other words, it is strategically functional to establish precariousness as a new guarantee of submission of individuals and populations. The individualization of the subject, in turn, comes from a general picture of insecurity, instability and uncertainty in which the responsibility for solving the problems caused by systemic contradictions is attributed to the individual, his talents and his life history. Objectively, the individualized subject is the one who needs to fight disengaged from the social bonds, the political forms of resistance established in the collective, and alienated from the conditions of production of their existence, supposedly established a priori. Constituent of social practices, education was also implicated by the neoliberal rationality. Therefore, it was achieved by the effects of knowledge, power and truth of the strategies inherent of this rationality. In order to understand such effects, it would be necessary to analyze how the individualized subject or the method of subjectivation that produced them have strategic functionality to establish the precariousness of relations in the educational field. As the National Education Plans comprised one of the main instruments of the Brazilian public educational policy since the 30s of the last century, the central hypothesis of this research is that government plans, as an instrument for regulating individuals and the population, constituted a mode of historically unique experience, in which, through precise procedures of government, the educational subject was objectified, for themselves and others. More precisely, it was sought to investigate how educational subjectivity was constituted by a governmentality practice, through a technical instrument and an essential procedure, namely: planning. It was also investigated how the individualized subject, produced by the power device of planning, implied the precariousness of relations in the educational field. The following plans were object of this analysis: *Manifesto of the Pioneers of the New Education*, considered the first investee in the elaboration of an education plan for the country; National Education Plan of 1962, which underwent two revisions (in 1965 and 1966); the I National Post-Redemocratization Education Plan, instituted by Law 10172, in January 2001 (effective until 2010); and the II National Education Plan, implemented through the promulgation of Law 13005, in June 2014 (valid until 2024). The Foucauldian referential was adopted as an analytical direction for the theoretical and methodological choices. In this sense, some research biases for the Foucault-based educational survey were outlined as of their relevance: the epistemological framework, the adoption of the subject or mode of subjectivation in the status of the theoretical-methodological-object operator, the analytical instrumentality of the device to understand the process of production of modes of subjectivation and the educational planning as an adequate field for the assessment of the necessary elements for the analysis of the object and the research problem here adduced.

Keywords: Modes of subjectivation. Subject. Individualization. Device. Planning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PEQUENA CAIXA DE FERRAMENTAS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	23
2.1 Da relevância de Foucault para a pesquisa educacional: algumas linhas possíveis de investigação	24
2.2 Do enquadramento epistemológico da pesquisa	28
2.3 A adoção do sujeito ou modo de subjetivação como operador teórico-metodológico-objetal	30
2.4 Da instrumentalidade analítica do dispositivo para compreender o processo de produção de modos de objetivação/subjetivação	33
2.5 Da planificação educacional como campo adequado para o levantamento dos elementos necessários à análise do objeto e do problema de pesquisa aduzidos	35
3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO SUJEITO INDIVIDUALIZADO	38
3.1 Crise das institucionalidades	38
3.2 Poder, racionalidades e modos de subjetivação	40
3.3 Corpo, normatividade e disciplinarização	44
3.4 Dispositivo, governo e o neoliberalismo	48
3.5 Individualizar para precarizar: uma nova forma de submissão	60
4 A PLANIFICAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PODER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	67
4.1 O discursivo e o não discursivo.....	67
4.2 O <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> : a individualização psicologizada no gérmen da planificação educacional brasileira	69
4.3 Um período de latência na planificação educacional brasileira.....	77

4.4 A planificação educacional brasileira sob o espectro da racionalidade neoliberal	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

O processo de modernização da sociedade brasileira arrostou, pelo menos desde os anos 30 do século XX, duas racionalidades políticas e econômicas distintas, quais sejam: a liberal, reconfigurada mais tarde pelo neoliberalismo, e a nacional-desenvolvimentista, de viés keynesiano. A racionalidade liberal foi orientada pela restrição política, jurídica e econômica das intervenções coercitivas do Estado e conferiu ao Brasil um papel subalterno no quadro capitalista global, ou seja, como mero produtor e exportador de *commodities* agrárias, por conseguinte, importador de manufaturas com maior valor agregado. A racionalidade nacional-desenvolvimentista, por sua vez, firmou-se na importância da intervenção econômica do Estado, principalmente no fomento ao processo de industrialização e na persecução do pleno emprego, no âmbito de uma economia de mercado. Esse embate, ainda hoje, divide a sociedade brasileira em orientações políticas e econômicas opostas.

Foi no interior desse processo histórico e do conflito entre essas duas racionalidades que a planificação ganhou importância como um procedimento técnico e um instrumento constitutivo de certa maneira de governar, quer dizer, na condição de prática de governo efetivada por meio da concorrência de técnicas de dominação exercidas sobre os indivíduos e as populações.

Para atingir esse estatuto, ela precisou compor uma trama discursiva cuja extensão, complexidade e efeitos não eram imediatamente apreensíveis aos sujeitos nela enredados. Isto é, em dado momento histórico, em um campo geográfico circunscrito e sob condições históricas determinadas de possibilidade, a planificação constituiu certo número de enunciados difundidos rigorosamente, que versavam regularmente sobre objetos, conceitos, temáticas individuais e sociais, produzindo, por seu turno, uma forma-sujeito e um *modus vivendi* peculiares.

Não apenas no campo da discursividade a planificação atuou. Ela constituiu uma rede de elementos heterogêneos – instituições, formas arquitetônicas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais etc. – que vinculou programas institucionais; obscureceu, justificou e interpretou práticas; e compôs novos campos de racionalidade. Planificar, nesse quadro,

atendeu a uma função estratégica de poder repleta de ressonâncias, contradições e reconfigurações.

Dessa forma, a planificação assumiu centralidade no interesse dos indivíduos e da população, que passaram a lhe atribuir importância estratégica como modal de atuação governamental, institucional e subjetiva, nos diversos setores da prática social brasileira. Durante esse período histórico, e, ainda hoje, o plano tornou-se objeto de interesses contraditórios que entraram em disputas das mais variadas ordens, alçando-o à condição de um dos principais instrumentos das políticas públicas brasileiras nos últimos 80 anos.

A planificação governamental setorializada, por exemplo, materializou-se em diferentes planos, programas e projetos, que passaram a orientar as práticas governamentais a respeito da natureza da sua ação, dos seus modos de execução, da sua temporalidade, dos recursos necessários para sua implementação e dos atores envolvidos nela. Essa prática tornou-se, também, uma forma de racionalidade constitutiva de um modo específico de subjetivação e de organização das maneiras de fazer dos sujeitos; implicou a sistematização de práticas especificadoras e vinculadoras de saber, poder e ética; e generalizou-se em razão de sua recorrência histórica. Aqui, vale dizer que, apesar de ela ser um dispositivo prospectivo de poder, ou seja, constituir uma proposta para regular uma situação futura, seus efeitos de saber, poder e verdade defluem da realidade em que ocorre e sobre ela incidem, configurando sujeitos, objetos e práticas.

Constituinte das práticas sociais, a educação também foi comprometida pela racionalidade planificadora. Tanto é assim que, na década de 30 do século XX – início do processo de modernização da sociedade brasileira, caracterizada por um movimento de industrialização ainda incipiente – foram empreendidas, pelo Movimento dos Pioneiros da Educação, as primeiras discussões sobre a constituição de um Plano Nacional de Educação (PNE) para o Brasil.

Na sequência histórica, durante os períodos em que o país foi governado por Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954), embora não tenha acontecido a instauração efetiva de um PNE, Gustavo Capanema, então ministro da educação, planejou

elaborar uma lei geral de ensino e, subsequentemente, propor um plano de educação no sentido de orientar e controlar as ações educacionais no Brasil, na perspectiva da racionalidade de controle político-ideológico.

Depois do final da Segunda Guerra Mundial, no âmbito do processo de redemocratização brasileira pós-varguista, a planificação educacional foi retomada como prática de governo, mas só ganhou previsão legal na primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024) promulgada em 1961, que estabeleceu os parâmetros para o primeiro PNE, datado de 1962.

A ditadura militar, estabelecida no Brasil após o golpe de 1964, implantou e implementou diversos planos econômicos que agregaram outras políticas setoriais, aproximando, inclusive, os sistemas de ensino e o sistema econômico. No período em que os militares estiveram no poder (1964 a 1985), o Ministério da Educação foi subordinado ao do Planejamento, com predomínio da racionalidade tecnicista-tecnocrática nos planos educacionais.

Porém, mesmo terminada a ditadura militar, o processo de redemocratização também foi marcado pela racionalidade planificadora, em especial no que tange à previsão – na Carta Constitucional promulgada em 1988 – de planos educacionais que contemplassem propostas de gestão democrática e estabelecessem a educação como direito social.

O primeiro PNE pós-redemocratização foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República, transformando-se na lei federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O segundo PNE (2014-2024) foi implantado no mês de junho de 2014, com termo inicial na promulgação da lei nº 13.005 do mesmo ano.

Assim, é plausível inferir que os PNEs estão implicados nas relações mais gerais de saber e poder, que estabeleceram as condições de possibilidade da formação dos saberes e das práticas educacionais no Brasil.

Objetivamente, dado esse panorama, suscitam-se, nesta pesquisa, duas hipóteses principais. A primeira delas é a de que o campo educacional brasileiro ao mesmo tempo compõe os efeitos de saber, poder e verdade – produzidos capilar e

reticularmente por um conjunto de elementos heterogêneos abrangidos pelo dispositivo da planificação – e é atingido por eles. A segunda está baseada na seguinte ideia: configurada como dispositivo de poder, a planificação, sob as condicionantes da racionalidade liberal/neoliberal, produziu um modo de subjetivação específico, a individualização. O sujeito individualizado atende à funcionalidade estratégica de estabelecer a precariedade como nova garantia de submissão a partir de um contexto de insegurança e instabilidade, no qual o indivíduo se torna responsável por solucionar os problemas gerados por contradições sistêmicas. Não desvinculada da prática social, a educação é alcançada por essa precariedade.

Constitui, portanto, o objetivo geral desta pesquisa: analisar como o sujeito individualizado ou o modo de objetivação/subjetivação que o produz podem constituir uma resposta do dispositivo da planificação à estratégia da racionalidade liberal/neoliberal de precarização das relações no campo educacional. De forma mais precisa, objetiva-se compreender o sujeito individualizado na condição de produto do modo de subjetivação próprio da racionalidade liberal/neoliberal; identificar a importância histórica dos PNEs como instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade no campo educacional e entender o modo como a subjetividade educacional pode ser constituída estrategicamente pela planificação na qualidade de dispositivo de uma prática de governamentalidade orientada pela racionalidade liberal/neoliberal.

No sentido de confirmar essa hipótese, analisou-se em quais outros elementos heterogêneos os PNEs estão incursos, qual a natureza do vínculo que os conectou, a que urgência a rede de relações composta por tais elementos respondeu, quais condições históricas viabilizam sua constituição, se repercutiram e contraditaram outros dispositivos, quais formas de readequação assumiram e, finalmente, como se diferiram daqueles fins que o produziram, no tempo de sua constituição, em sua utilização estratégica para outros propósitos econômicos e políticos. Em síntese, investigou-se o estatuto de dispositivo de poder da planificação relativamente ao campo educacional.

Para isso, seguiu-se a seguinte organização: após a introdução, apresentaram-se os nortes analíticos das escolhas metodológicas desta pesquisa, assim dispostos: a relevância de alguns vieses de investigação para a pesquisa educacional baseada em Foucault, seu enquadramento epistemológico, a adoção do sujeito ou modo de subjetivação no estatuto de operador teórico-metodológico-objetal, a instrumentalidade analítica do dispositivo para compreender o processo de produção de modos de objetivação/subjetivação e a planificação educacional como campo adequado para o levantamento dos elementos necessários à análise do objeto e do problema de pesquisa apresentados.

No primeiro capítulo, a partir da seção 3.1, apresentou-se o atual contexto de crise das institucionalidades sob a hipótese de que o mal-estar na sociedade contemporânea seja sintoma do esgotamento de horizontes relativos ao capitalismo e às democracias liberais e das contradições entre as promessas desses sistemas e o exercício efetivo de seus poderes. Considerou-se também a possibilidade de que essas contradições gerem um estado de insegurança que está no cerne da precarização das condições de produção da existência do indivíduo e da sociedade contemporâneos.

A partir dessas premissas, na seção 3.2, colocou-se em questão a centralidade do poder e das racionalidades que regem suas formas de exercício e condicionam as práticas sociais que implicam as relações entre o Estado, o mercado e o indivíduo. Apontou-se, não obstante considerar o peso significativo que o regime político e a economia possuem na compreensão das práticas sociais, a impossibilidade dessas instâncias abarcarem tais práticas em sua totalidade complexa.

Devido a essa impossibilidade, afirmou-se a pertinência de Foucault ao não restringir a análise do poder pela via estrita da dominação político-econômica descendente, em razão de considerar o poder como algo que não se possui, mas que se exerce de um ponto de vista positivo e reticular. Ademais, admitiu-se o acerto foucaultiano em estabelecer o sujeito como operador teórico-metodológico-objetal, ou seja, na qualidade de mobilizador e aglutinador analítico dos diversos fatores que compõem as práticas sociais e as formas de racionalidade que as produzem e por elas são produzidas. Notadamente, ao apresentar os modos de subjetivação como modos de

objetivação do sujeito, quer dizer, formas historicizadas em que o sujeito surge objetivado em determinado vínculo entre saber, poder e nas relações consigo mesmo.

Nesse quadro, para entender o mal-estar na sociedade contemporânea, afirmou-se que é indispensável colocar em contraste a relação das formas de exercício de poder com a racionalidade moderna que as produz. Além disso, sob o referencial foucaultiano, é imprescindível compreender que esse poder é traduzido na conjunção complexa de técnicas de individualização e de procedimentos totalizantes que expressam racionalidades específicas de determinadas práticas (as disciplinas, a biopolítica). Daí, indica-se a hipótese, já mencionada, de que o modo de subjetivação que configura o sujeito na sociedade contemporânea é a individualização, que, a um só tempo, é efeito e instrumento do exercício de poder sobre o indivíduo e a população de forma a utilizá-los como máquina produtiva de riquezas, bens e outros indivíduos.

Para ratificar essa hipótese, procurou-se estabelecer as possíveis convergências entre o pensamento de Foucault, Safatle e Birmam, que, em síntese, chegam a conclusões semelhantes, assim consignadas: o verdadeiro objeto da política moderna é o corpo vivente, o corpo individualizado, o corpo social e a população, a existência do corpo, por sua vez, se dá no interior de um sistema político – e não meramente biológico ou material – e é atravessada por ele; a individualização pode ser considerada como modal do processo de construção, pela via do poder, de corpos políticos que expressam a estrutura e o funcionamento da vida social; e, finalmente, o modelo antropológico nos registros da economia e da política liberal, na modernidade, enfatiza a construção do social sob a forma atomística, isto é, centrada no indivíduo.

Na seção 3.3, assinalaram-se, no pensamento foucaultiano e safatleano, os efeitos da racionalidade normativa na constituição de corpos políticos, de estruturas da vida social e de formas específicas de subjetivação, assim como na composição positiva de uma individualidade específica, mediante o estabelecimento de um processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações para além do ponto de vista estritamente jurídico.

Na seção 3.4, demonstrou-se, à luz de Foucault, como a matriz disciplinar de poder, por meio de procedimentos técnicos e minuciosos de controle, alcança os indivíduos em sua concretude, em seu corpo (gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos), atravessando microfisicamente o corpo social e o cotidiano dos sujeitos. Não há, portanto, uma localização estrita dos poderes na estrutura social, mas uma rede funcional efetiva e operativa de dispositivos cujos efeitos de verdade, saber e poder alcançam a todos.

Em vista disso, apresentou-se a relevância da noção de dispositivo em Foucault. Especialmente no que toca ao entendimento daquilo que é constituído tanto discursivamente quanto não discursivamente e da relação entre essas duas ordens. Se a análise da discursividade permite o entendimento de como determinados saberes podem produzir certo modo de subjetivação desde as inter-relações discursivas com as instituições, o dispositivo possibilita levantar o porquê esses saberes produtores de subjetividades existem e se transformam, imbricados nas relações de poder. Ou seja, ele viabiliza a análise histórica da questão do poder e sua instrumentalidade analítica, apta a deslindar a produção de tais saberes.

Com foco na análise genealógica foucaultiana e em suas categorias, biopoder (ação sobre o corpo com o objetivo de garantir a existência) e biopolítica (regulação das populações), abordaram-se as condições de possibilidade históricas nas quais o indivíduo e a população passam a ser objeto dos múltiplos aparatos de saber e poder naquilo que concerne a um dos principais pontos deste trabalho: a forma específica de subjetivação produzida pelo exercício efetivo dos modais de saber e poder que a constituem.

No escopo dessa análise, investigou-se como a subjetividade ocidental foi constituída mediante as práticas de governamentalidade, isto é, as formas de racionalidade, os procedimentos técnicos e as formas de instrumentalização que constituem as maneiras de governar. Analisou-se também o encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. Chegou-se, então, ao Estado governamentalizado e sua concorrência temporal com a constituição da biopolítica, caracterizada pela racionalização dos fenômenos inerentes à população e inscrita, por sua vez, na fronteira da racionalidade política do liberalismo.

Baseado na noção de “neoliberalismo real”, fez-se um breve exame da racionalidade liberal/neoliberal na atualidade, levando em conta, sobretudo, seu viés de financeirização, e investigou-se se a racionalidade liberal/neoliberal produziu, de fato, um modo de subjetivação com ênfase na liberdade individual e na diversidade do mundo social, se constituiu um instrumento crítico relativamente ao pensamento político tradicional, à filosofia do direito e à teoria social e se, no fim das contas, fez contraposição efetiva aos poderes do Estado, conforme defendia Foucault.

Ao final da primeira parte do marco teórico, com base em uma possível interface entre Foucault e Bauman, na seção 3.5, analisou-se como o sujeito individualizado, produzido pela racionalidade liberal/neoliberal, respondeu a uma urgência, a uma lógica de poder, quer dizer, de que maneira teve a função estratégica de estabelecer a precariedade como nova garantia de submissão a partir de um quadro geral de insegurança, instabilidade e incerteza em que se atribuiu ao indivíduo, a seus predicados e a sua história de vida a responsabilidade por dar solução aos problemas gerados por contradições sistêmicas. Examinou-se também como o indivíduo precisou levar a cabo esse embate, desengajado dos laços sociais, das formas políticas de luta firmadas na coletividade, e alienado das condições de produção da existência, supostamente, estabelecidas *a priori*.

No segundo capítulo deste trabalho, com abertura na seção 4.1, procurou-se analisar, objetivamente, o problema de pesquisa que o motivou, qual seja: como o sujeito individualizado ou o modo de subjetivação que o produz constituíram uma resposta do dispositivo da planificação à estratégia da racionalidade liberal/neoliberal de precarização das relações no campo educacional.

Para tanto, retomou-se o momento histórico brasileiro no qual o plano ganhou importância na condição de instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade, notadamente no campo educacional. Sob a perspectiva foucaultiana, analisou-se a planificação como um modo de experiência historicamente singular, na qual, por meio de certos procedimentos precisos de governo, o sujeito educacional foi objetivado, para si e para outrem. Mais precisamente, examinou-se o modo como a subjetividade educacional foi constituída

por uma prática de governamentalidade mediante esse instrumento técnico e um procedimento essencial.

Na seção 4.2, iniciou-se a análise a partir da década de 30, já que em 1932 foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, considerado o primeiro esforço na tentativa de se implementar um plano de educação para o país. Prosseguiu-se a investigação na seção 4.3, colocando-se em pauta o primeiro PNE, de 1962, que sofreu duas revisões (em 1965 e em 1966). Nesse período, apesar de o PNE ter sido efetivamente constituído, não foi implementado, mas conservou sua importância discursiva e não discursiva na política educacional brasileira.

Na seção 4.4, analisou-se a instrumentalidade dos PNEs no âmbito do recrudescimento das políticas educacionais orientadas pela racionalidade liberal/neoliberal no Brasil. Abordou-se, em especial, o I Plano Nacional de Educação pós-redemocratização, instituído pela lei nº 10.172, em janeiro de 2001 (com vigência até 2010), e terminou-se a análise com o II Plano Nacional de Educação, implantado por meio da promulgação da lei nº 13.005, no mês de junho de 2014 (com vigência até 2024). Subsidiariamente, colocou-se em questão a imposição, pelo Governo Temer, do veto presidencial ao artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía, entre as prioridades para 2018, a execução das metas previstas pelo PNE vigente.

As considerações finais desta dissertação indicam a pluralidade instrumental da planificação, o que lhe possibilita ser um dispositivo produtor de mobilização ou desmobilização; de execução ou inércia; de luta ou apatia; de socialização ou individualização, funcional a qualquer espectro político.

2 PEQUENA CAIXA DE FERRAMENTAS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder [...] pois bem, tanto melhor.

Michel Foucault

A necessidade de explicitar o norte metodológico de uma pesquisa científica não está adstrita à mera demonstração do conjunto de regras, procedimentos e formalidades que a demarcam. Compreende, de igual forma, a abertura, ao pesquisador e ao leitor interessado pelo estudo, da possibilidade de identificar sua filiação teórica, avaliar a pertinência da escolha de seu objeto, estimar sua potencialidade interpretativa e validar a aplicabilidade efetiva de seus resultados.

Afora o aspecto normativo, a escolha metodológica é condicionada pela orientação epistêmica do trabalho de pesquisa, ou seja, por sua adesão a um conhecimento de determinada natureza, adquirido mediante um processo específico, com alcances e limites marcados, configurado por certas relações entre sujeito e objeto e, não menos importante, produzido sob condições históricas de possibilidade peculiares.

Nesta pesquisa, em especial, buscou-se compreender, sob a orientação do corpo teórico e metodológico foucaultiano, como o sujeito individualizado ou o modo de objetivação/subjetivação que o produz constitui uma resposta do dispositivo da planificação à estratégia da racionalidade liberal/neoliberal de precarização das relações no campo educacional.

A noção de estratégia em Foucault (2003) compreende a escolha de soluções ganhadoras. Mais objetivamente, no caso deste estudo, implica a produção de determinado modo de subjetivação pela racionalidade liberal/neoliberal mediante a instrumentalidade do dispositivo da planificação com o objetivo de determinar a finalidade do sujeito; tentar chegar à previsibilidade do seu pensamento, ação e reação; esforçar-se por efetivar a privação dos seus meios de luta; e obrigá-lo a renunciar ao combate.

Para atingir os objetivos deste trabalho, foi necessário fazer uma incursão pelo constructo teórico-metodológico foucaultiano e, a partir do instrumental que ele

oferece, analisar o problema suscitado. É possível dizer que a metodologia, no domínio de uma pesquisa científica, tem um caráter predominantemente adjetivo, quer dizer, de qualificação, caracterização ou classificação, conquanto não fique adstrita a regramentos, processos e procedimentos, conforme destacado anteriormente. Por outro lado, o desenvolvimento da investigação assume uma natureza substantiva, isto é, confere materialidade à problemática proposta, vai à sua medula, a contextualiza, a interpreta à luz de um corpo teórico-metodológico específico e propõe possíveis encaminhamentos.

De acordo com essa premissa, a etapa de delineamento metodológico de uma pesquisa científica não comporta a análise substantiva do problema que a motivou, mas permite esclarecer os principais pressupostos epistêmicos que a orientam, a instrumentalidade das categorias analíticas por ela utilizadas, a logicidade e a pertinência dos meios ou procedimentos empregados para atingir seus objetivos e a coerência dos seus encaminhamentos com todas as outras escolhas feitas ao longo do trabalho investigativo.

Tendo em vista o conjunto desses pressupostos e o alinhamento da presente pesquisa ao referencial foucaultiano, apresento os nortes analíticos de suas escolhas metodológicas, assim dispostos: a relevância de alguns vieses de investigação para a pesquisa educacional, seu enquadramento epistemológico, a adoção do sujeito ou modo de subjetivação no estatuto de operador teórico-metodológico-objetal, a instrumentalidade analítica do dispositivo para compreender o processo de produção de modos de objetivação/subjetivação e a planificação educacional como campo adequado para o levantamento dos elementos necessários à análise do objeto e do problema de pesquisa aqui aduzidos.

2.1 Da relevância de Foucault para a pesquisa educacional: algumas linhas possíveis de investigação

Por certo, a pesquisa educacional não escapa à influência de Foucault. Tanto é assim, que Peters (2008) faz a seguinte constatação:

Os estudos sobre Foucault na educação oferecem ferramentas para análise que acabaram por inspirar abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma gama desconcertante de tópicos: genealogias de alunos,

estudantes, professores e orientadores; as construções sociais das crianças, adolescentes e jovens; epistemologias sociais da escola em sua forma institucional em mudança, e estudos sobre a emergência das disciplinas; e estudos filosóficos dos conceitos educacionais que cresceram com o humanismo europeu, especialmente nas suas formações do iluminismo e especificamente kantianas, focalizando os conceitos-chave: homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade. Em todos os casos, o arquivo foucaultiano oferece uma abordagem para a problematização de conceitos e práticas que pareciam resistentes a uma análise mais profunda antes de Foucault – em outras palavras, que pareciam institucionalizadas, ossificadas e destinadas a uma repetição interminável na compreensão e na interpretação acadêmicas. Depois de Foucault, é como se devêssemos revisitar a maior parte das questões importantes relacionadas a poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação. (PETERS, 2008, p. 191).

A gama de possibilidades da pesquisa educacional sob a ótica de Foucault está relacionada, dentre outros aspectos, às próprias transformações do pensamento desse autor. Estabelecer o marco, por exemplo, no primeiro período do pensamento foucaultiano situa a centralidade da análise das questões relativas à educação no

[...] conjunto de práticas que são fortemente influenciadas por formações culturais epistêmicas mais gerais e códigos que modelam as condições de possibilidade para o conhecimento educacional e determinam as “regras de formação” para as racionalidades discursivas que operam além do nível de consciência subjetiva do pesquisador. (PETERS, 2008, p. 195).

Há, portanto, um duplo condicionamento analítico. O primeiro diz respeito às condições de possibilidade de existência e transformação do próprio conhecimento educacional, e o segundo tangencia o olhar do pesquisador em educação, operado, para além de sua consciência subjetiva, via racionalidades discursivas produzidas por regras determinadas.

Assim, uma pesquisa educacional referenciada em Foucault pode ser aquela que investiga a imersão de certa prática educativa em um processo de tessitura e positivação discursiva constituído por algumas características que permitem seu reconhecimento como estatuto de regime produtor de formas de significação da realidade, quais sejam: unidade através do tempo, apreensibilidade pela história do pensamento, definição de um espaço limitado de comunicação, não domínio da amplitude de sua trama pelos sujeitos nela enredados, sistemas e condições específicas de emergência enunciativa, forma de dispersão no tempo e marco regulatório de suas práticas.

Adotar esse viés analítico implica entender que a pesquisa e o pesquisador educacional sofrem os efeitos de determinadas formações discursivas não aleatórias, mas constituídas em razão de todo um jogo de relações que integra um “sistema de discursividade”. Em outras palavras, o que pode ou não ser dito, sua obsolescência ou atualidade, são, em certa medida, extrínsecos às coisas ditas ou não ditas e aos sujeitos que as enunciam ou calam, mas ínsito às “regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente” (FOUCAULT, 2013, p. 159), isto é, inerente ao “sistema geral da formação e da transformação dos enunciados”, conforme o conceito foucaultiano de arquivo.

Não é possível, entretanto, ao pesquisador em educação, buscar o deslindamento total do arquivo de uma sociedade, de uma prática educacional, tampouco do próprio arquivo, já que se encontra subsumido em suas regras e exercício. Contudo, é viável rastrear pistas, fragmentos, regiões e níveis, e, à medida que se afasta temporalmente de determinado arquivo e de suas práticas discursivas, descrevê-lo de maneira assintótica por intermédio da delimitação das suas formas discursivas, positivities e campo enunciativo, ao menos no âmbito das pesquisas.

Foucault dá a todas essas pesquisas a designação de “arqueologia”, ressaltando não se tratar da busca do tempo fundante ou sondagem geológica, mas da “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, 2013, p. 161).

Fazer uma análise arqueológica de qualquer aspecto de certa prática educacional pressupõe a investigação das condições históricas de possibilidade de sua gênese e transformação, a explicitação de seus princípios gerais de organização e a articulação das orientações epistêmicas dos saberes que a constituem e por ela são constituídos. É compreender, sobretudo, que “tanto pesquisador quanto pesquisado são seres constituídos, efeitos do discurso e dos regimes de verdade” (PETERS, 2008, p. 196).

Se a arqueologia foucaultiana aplicada à pesquisa em educação é uma ferramenta eficaz para apurar as condições históricas de possibilidade de um saber educacional e evidenciar as racionalidades discursivas que condicionam a mirada do pesquisador e a própria constituição do objeto – ambos imersos em uma trama discursiva cuja extensão e complexidade não lhes é, de todo, apreensível – o modelo genealógico, encontrado na segunda fase do pensamento de Foucault, abre espaço para o estudo do saber educacional como parte de um dispositivo político localizado no centro das relações de poder em articulação com determinada ordem econômica.

A transição da arqueologia à genealogia, de acordo com Castro (2016), amplia o domínio de investigação para abranger de maneira mais exata o estudo das práticas não discursivas, principalmente a relação não discursividade/discursividade, quer dizer, a análise do saber como estratégia e tática de poder, situando-o na esfera das lutas. É preciso entender que, em Foucault, luta não significa um antagonismo essencial, uma oposição parte a parte que a intercepta, mas uma relação recíproca e reversível de incitação. Sob esse viés, o poder subentende ação e reação cujo exercício se dá de forma heterogênea e plurifacetada na sociedade. Poder e resistência constituem o campo de forças que se presumem e se compreendem. Uma genealogia dos saberes, nessa perspectiva, se dá no plano daquilo que Foucault chama de práticas de governamentalidade, isto é, as maneiras de governar que constituem subjetividades a partir de técnicas de dominação exercidas sobre os outros e sobre si mesmo.

A genealogia foucaultiana é composta por três eixos histórico-ontológicos, apresentados a seguir:

[...] uma ontologia de nós mesmos em nossas relações com a verdade (que nos permite constituir-nos [*sic*] como sujeito de conhecimento); uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com um campo de poder (o modo como nos constituímos como sujeito que atua sobre os outros); e uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a moral (o modo como nos constituímos como sujeito ético, que atua sobre si mesmo). (CASTRO, 2016, p. 185).

Desde essa tríade histórico-ontológica, é exequível produzir uma pesquisa educacional crítica que coloque em questão as configurações de sujeitos de

conhecimento produzidas pelo *mainstream* discursivo acadêmico, institucional e normativo. É factível, também, investigar a oposição entre um conhecimento supostamente verdadeiro cujos efeitos centralizadores de poder, vinculados a instituições educacionais e ao funcionamento de certo discurso científico, filtram, hierarquizam, desqualificam e deslegitimam os saberes locais. Em síntese, segundo Foucault (1999), a genealogia é uma forma de “dessujeitar” os saberes históricos, tornando-os capazes de se oporem e lutarem contra a coercibilidade de um discurso teórico unívoco, terminativo e pretensiosamente científico.

2.2 Do enquadramento epistemológico da pesquisa

Eleger, nesta pesquisa, a temática do sujeito, analisada sob o lume da categoria foucaultiana de “modos de subjetivação” – quer dizer, a partir do como os seres humanos são transformados em sujeitos por modos de objetivação circunscritos a formas históricas específicas de saber e poder–, e considerar tal categoria análoga à proposição safatleana de “modo de inscrição de sujeitos no interior de estruturas sociais” dá margem à conjectura de que a análise aqui proposta se aproxima do pensamento e dos métodos estruturalistas.

Mais precisamente, permite supor que o sujeito aqui analisado pode ser visto nas seguintes acepções: como elemento constitutivo de uma totalidade funcionalmente interligada; na condição de um fato linguístico passível de ser observado e generalizado, capaz de identificar e inscrito em um sistema de relações que estruturam uma língua; na configuração de componente de uma estrutura relacional lógica e inconsciente, suscetível à compreensão do conjunto da sociedade por meio da permutabilidade de modelos conceituais que expressam suas diferentes manifestações; ou no feitio de incidência, padrão e fundamento de manifestação recorrente de uma ideia, símbolo, comportamento etc., em dada sociedade.

A princípio, portanto, não seria difícil confundir a visada foucaultiana de sujeito e modo de subjetivação, adotada nesta pesquisa, com o sujeito determinado, seja pela anterioridade e preeminência da sociedade, em Durkheim; pela infraestrutura, sempre econômica, em Marx; ou pelos padrões estruturais inconscientes, em Lévi-Strauss, para ficar em algumas poucas referências de viés estruturalista.

De fato, quando Foucault (1999) fala em “morte do homem”, fazendo referência ao fim da episteme do século XIX, ele afirma, assim como fez o estruturalismo, certa desantropologização das Ciências Humanas, a partir do surgimento do que denominou de contraciências humanas: a psicanálise, a etnologia e a linguística. Não só isso, mas, no momento em que Foucault adota as premissas metodológicas de *A arqueologia do saber* (descontinuidade histórica e negação da função fundadora do sujeito), ele busca, da mesma forma, desantropologizar a história.

Parece, então, segundo aponta Castro (2016), que Foucault passa a reconhecer e assumir certa inflexão estruturalista do pensamento e dos métodos científicos e filosóficos, em especial no que se refere à condição do sujeito determinado por um conjunto de estruturas formais que traduzem os discursos míticos, as regras que regulam as intercambialidades e as funcionalidades da vida na condição de um sistema inconsciente ou por um inconsciente dotado ou configurado como estrutura formal.

Embora seja controverso sustentar o enquadramento do aporte foucaultiano no referencial estruturalista, é plausível, por outro lado, admitir que ambos, ao contrário das teses existencialistas e subjetivistas-idealistas, rejeitam o homem como sujeito de liberdade, de existência, de sua própria consciência e história. De qualquer forma, Foucault é frequentemente incluído tanto na história do estruturalismo quanto no domínio do pós-estruturalismo. Isso não constitui, exatamente, uma incongruência, considerando a ligação umbilical entre estruturalistas e pós-estruturalistas. Ou seja, estes são definidos por sua relação com aqueles, primeiro, pela aderência aos seus conceitos e desenvolvimentos, segundo, pela dissolução, desconstrução e relativização de suas bases.

De acordo com Dosse (2007a), o pós-estruturalismo é fortemente marcado pelos acontecimentos de maio de 1968, no âmbito de um processo histórico de reconsideração do *locus* social do sujeito e da prática social sob o crivo da ação. Nessas circunstâncias, principalmente nos meios intelectuais, a estrutura perde ênfase em favor da noção de historicidade. Não quer dizer que o conceito de estrutura seja substituído em sua operatividade epistêmica, há, contudo, certa reorientação da pesquisa no sentido conferir relevo à identidade, aos contextos

históricos, aos processos de transformação, descontinuidade e iteratividade estrutural.

O pós-estruturalismo coloca em xeque o cientificismo das Ciências Humanas e, de algum modo, o retorno do estruturalismo à mistificação positivista do método científico, traduzido, sobretudo, na pretensão de distinguir estruturas universais em todas as culturas e no psiquismo humano. O referencial pós-estruturalista procura abandonar a epistemologia realista, quer dizer, a visão de que o conhecimento e a verdade são representações peremptórias da realidade e passa a questionar as grandes narrativas, focalizando as pesquisas e análises nas multiplicidades, localidades e fragmentações.

É sob essa dupla referência epistemológica que Foucault faz algumas escolhas metodológicas bastante peculiares. Uma dessas opções mais significativas é a adoção de uma abordagem histórica e antiessencialista da questão da subjetividade. Isto é, na análise da história da forma-sujeito, ele imprime um ceticismo sistemático em relação a todos os universais antropológicos imediatos e atemporais, ou seja, tudo aquilo que é proposto na condição de “[...] validade universal a respeito da natureza humana ou das categorias que se pode aplicar ao sujeito [...]” (CASTRO, 2016, p. 407).

2.3 A adoção do sujeito ou modo de subjetivação como operador teórico-metodológico-objetal

A história do sujeito ou, efetivamente, dos modos de subjetivação é central na análise foucaultiana. É importante saber que, ao levar a cabo tal investigação, Foucault desloca estilos, objetos e metodologias sem, contudo, fazê-lo de forma excludente, quer dizer, o trânsito foucaultiano entre categorias analíticas diversas (episteme, dispositivo e prática); metodologias distintas (arqueologia e genealogia) e objetos variados (o saber, as ciências, os discursos, o poder, a clausura, o asilo, a prática médico-clínica, as práticas punitivas, a ética etc.) não implica, necessariamente, incoerência ou inconsistência epistêmica. Todo esse trajeto tem o sujeito como operador teórico-metodológico-objetal, não, exatamente, na condição de “[...] instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de

subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2016, p. 408).

Em um primeiro período, Foucault (1999) utiliza a investigação arqueológica, ou seja, a análise das condições históricas de possibilidade do saber cujo objeto é a episteme: “conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (FOUCAULT, 2008, p. 231). A arqueologia foucaultiana aponta o momento histórico (século XIX) de constituição das Ciências Humanas, as quais passam a privilegiar, a partir do pensamento kantiano, “o homem como objeto e como sujeito do conhecimento, abrindo a possibilidade de um estudo do homem como representação” (MACHADO, 2008, p. 10). É justamente essa possibilidade, conforme o autor, que viabiliza a ciência humana – psicologia, sociologia, antropologia – como decorrência do aparecimento das ciências empíricas – biologia, economia, filologia – e das filosofias modernas.

Castro (2016) afirma que a análise arqueológica permite descrever os discursos das diversas epistemes, mas, adstrita à ordem do discursivo, delinea somente os resultados, e não as mudanças em si mesmas. Em razão dessas limitações, Foucault muda a perspectiva de objeto e análise sob o crivo de uma abordagem de natureza genealógica, isto é, que pensa o saber na condição de elemento de um dispositivo político articulado à estrutura econômica, situado, portanto, no âmago das relações de poder. Em síntese, a mirada foucaultiana passa a focalizar a existência e as transformações dos saberes enredados nas relações de poder, localizando-os como “elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” (MACHADO, 2008, p. 11).

Há, portanto, um deslocamento da análise arqueológica para a genealógica, ou seja, o centro gravitacional da pesquisa deixa de ser a constituição (surgimento e transformação) dos saberes, com ênfase nas inter-relações discursivas articuladas às instituições, e passa a realçar a existência e as transformações desses saberes intrincados nas relações de poder, na condição de dispositivo estratégico. Não há, contudo, qualquer incoerência ou inconsistência nessa modulação, já que, de acordo com Machado (2008), arqueologia e genealogia não se excluem. Na interseção

dessas duas formas de pesquisa, o poder opera como um instrumento analítico, apto a explicar a produção dos saberes, e permite uma visão mais articulada desses saberes com as práticas sociais.

De modo geral, quanto à questão do sujeito, a análise arqueológica da discursividade possibilita a compreensão de como certos saberes são produtores de determinado modo de subjetivação a partir das inter-relações discursivas com as instituições. Por outro lado, a investigação genealógica, desde o emprego do conceito de dispositivo, possibilita levantar o porquê desses saberes produtivos de subjetividades existirem e se transformarem enredados nas relações de poder, o que propicia a análise histórica da questão do poder como uma prática social historicamente constituída e de sua instrumentalidade analítica qualificada a elucidar a produção de tais saberes.

Em síntese, a visada foucaultiana constitui uma “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 2006, p. 52) que possibilita um viés de compreensão de como os seres humanos são transformados em sujeitos em consequência dos modos como são objetivados. E são objetivados por formas históricas específicas de saber e poder.

Foucault (2003) integra episteme e dispositivo em uma noção mais global de prática. Para o autor, práticas são a racionalidade ou a regularidade que nos constituem historicamente por meio de lógicas organizadoras das nossas maneiras de fazer (homogeneidade); do domínio sistemático das práticas que especificam e implicam saber, poder e ética (sistematicidade), e de certa recorrência em determinada configuração histórica (generalidade).

De acordo com o quadro geral traçado por Castro (2016), as investigações foucaultianas centraram-se em como a subjetividade ocidental foi constituída por meio das práticas de governamentalidade, elencadas a seguir: as formas de racionalidade, os procedimentos técnicos e as formas de instrumentalização que constituem as maneiras de governar. Não só isso, mas o encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si, estas últimas tangenciam a questão da governamentalidade aplicada ao governo de si mesmo por si mesmo em arranjo relacional com outros.

2.4 Da instrumentalidade analítica do dispositivo para compreender o processo de produção de modos de objetivação/subjetivação

O dispositivo é um conceito fundamental no pensamento de Foucault. De acordo Sousa (2015), essa categoria condensa tanto método quanto objeto, ou seja, compreende o caminho a ser atravessado no sentido de atingir o objeto de pesquisa, assim como o respectivo local de chegada, é ferramenta metodológica para delimitação do objeto a ser investigado e constitui, de igual forma, objeto de análise. O próprio Foucault define o sentido e a função metodológica do dispositivo da seguinte forma:

O que eu tento descobrir sobre esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Foucault (2009) estabelece o dispositivo sob a perspectiva da heterogeneidade, isto é, da análise não mais adstrita ao caráter especificamente discursivo da noção de *episteme* (estudo da formação e transformação dos discursos, suas formas de dispersão, descontinuidade e regularidade), mas que compreende também o não discursivo.

É fundamental observar que essa heterogeneidade é funcional à garantia do exercício do poder e se traduz na reticularidade das relações estabelecidas entre componentes diversos cuja natureza pode ser expressa nos seguintes elementos: programas institucionais, justificação e dissimulação de práticas, interpretações posteriores dessas práticas e proposição de domínios originais de racionalidade.

Da mesma forma, o dispositivo possui funções estratégicas específicas, modos de predomínio, reverberações, reajustes e contradições com outros dispositivos. Além disso, sua instrumentalidade estratégica firma-se, também, na plasticidade, melhor dizendo, na possibilidade de ser reutilizado para fins econômicos e políticos variados, característica que Foucault denomina como: “preenchimento estratégico continuado”.

Quanto ao dispositivo, outro ponto fundamental a ser observado é que Foucault não se interessa por definir o que é ou não é determinada prática. Ele se preocupa em analisar regimes de práticas e suas peculiaridades: lógicas, estratégias, regularidades, evidências e razões. Assim, a análise de qualquer regime de práticas permite distinguir o modo como um dispositivo se constitui baseado em uma rede de elementos heterogêneos. Se no caso da *episteme* – descrita como acontecimento discursivo pela arqueologia – a pesquisa foucaultiana centra-se na ruptura e na regularidade em termos unicamente discursivos, no que tange ao dispositivo, o domínio analítico passa a ser a formação de certas práticas.

Pode-se dizer, então, que a pesquisa foucaultiana, especialmente no que se refere à noção de dispositivo, articula as inter-relações discursivas com as relações de poder. Além disso, a investigação do dispositivo viabiliza a análise do discurso na condição de estratégia e tática de poder traduzido por maneiras de governar que, por sua vez, constituem subjetividades por meio de técnicas de dominação que operam sobre os sujeitos.

Portanto, é plausível afirmar que o objetivo estratégico das formas de exercício do poder é produzir subjetividades, ou modos de subjetivação. Em suma, os dispositivos de poder “[...] uma vez constituídos em práticas discursivas contemporâneas, atuam na formatação/fabricação de sujeitos inseridos dentro de uma lógica de produtividade, *status*, beleza, bem-estar, visibilidade social etc.” (FERNANDES Jr., 2014, p. 173).

Conforme Fernandes Jr. (2014) os dispositivos operam produtivamente na constituição de sujeitos dotados de historicidade, enredados em uma trama discursiva à qual aderem ou se opõem. A subjetividade pode ser problematizada, então, como uma construção histórico-discursiva dinâmica, uma forma-sujeito delineada em épocas distintas por dispositivos e discursos historicamente situados.

2.5 Da planificação educacional como campo adequado para o levantamento dos elementos necessários à análise do objeto e do problema de pesquisa aduzidos

Em dado contexto histórico, uma questão específica pode ser percebida coletivamente como um problema nacional. Essa tomada de consciência, por sua vez, costuma acarretar um significativo aumento da pressão social sobre os governos, que, mediante políticas públicas, atos regulatórios, processos de planejamento, planificação e intervenção efetiva, devem agir para dar resposta às demandas emergentes ou reprimidas.

As sociedades, porém, são diversas e complexas, assim como os problemas que as acometem. Por isso, o planejamento governamental é marcado pela planificação setorializada, quer dizer, por um conjunto de planos setoriais materializados em projetos e programas, de acordo com áreas circunscritas de ação estatal. Azevedo (2014) afirma que a educação constitui uma dessas áreas.

Os PNEs, conforme Azanha (1998), compreendem uma forma determinada de resposta governamental à crescente demanda por educação nas sociedades contemporâneas, principalmente nos programas dos países com industrialização intensiva, já que, em um quadro político e econômico condicionado pela racionalidade liberal/neoliberal, a capacidade de desenvolver e assimilar conhecimento técnico-científico tem importância estratégica como variável de vantagem competitiva entre empresas locais, corporações transnacionais e Estados Nacionais.

É possível afirmar, sob a orientação foucaultiana, que esses planos consubstanciam os discursos relativos à educação circulantes na sociedade e traduzem as formações culturais epistêmicas que os delimitam e a normatividade que viabiliza o conhecimento educacional produzido e produtor, assim como estabelece as regras de formação das racionalidades discursivas que operam conforme certo regime de verdade.

Nesse sentido, os PNEs podem ser considerados, também, como produtos de determinada formação discursiva, ou seja, daquilo que Foucault (2008) define como

um conjunto de regras anônimas, historicamente situadas, determinadas temporal (época) e espacialmente (área social, econômica, geográfica ou linguística). Tais regras delinham as condições de exercício dos enunciados, das suas formas de difusão, da regularidade com que versam sobre os sujeitos, os objetos, os conceitos, os motes individuais e sociais, relativos, aqui, ao campo educacional.

No caso de uma investigação arqueológica, os PNEs podem ser analisados como documentos que, sob a ótica historiográfica peculiar de Foucault, assumem a condição de tecido sobre o qual a história define unidades, conjuntos, séries e relações; não como instrumento de resgate memorialístico, mas como domínio, material de trabalho (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) “que apresenta sempre e em toda parte, em qualquer sociedade, formas e permanências, quer espontâneas, quer organizadas” (FOUCAULT, 2013, p. 8).

Não se trata, exatamente, de buscar na textualidade estrita o que fala ou o que silencia os PNEs, diz respeito, todavia, a desdobrar um bloco de elementos, isolá-los, agrupá-los, torná-los pertinentes, inter-relacioná-los e organizá-los em conjuntos no sentido de descrever o sistema de discursividade que orientou sua produção sócio-histórica.

Para além da discursividade, os PNEs estão implicados nas relações de poder (práticas não discursivas) que estabelecem as condições de possibilidade da formação dos saberes educacionais. Em razão disso, é plausível inferir que o campo educacional compõe os efeitos de saber, poder e verdade – produzidos capilar e reticularmente por um conjunto de elementos heterogêneos abrangidos por um dispositivo específico, a planificação –, e é atingido por ele.

Entretanto, no sentido de confirmar essa hipótese, foi preciso analisar a quais outros elementos heterogêneos os PNEs estão implicados, qual a natureza do vínculo que os enlaça, a que urgência a rede de relações composta por tais elementos é responsiva, quais condições históricas viabilizam sua constituição, como repercute, contradita outros dispositivos, readapta-se e, finalmente, como se difere daqueles

fins que o produziram no tempo de sua constituição em sua utilização estratégica para outros propósitos econômicos e políticos.

Objetivamente, esta pesquisa buscou retomar os marcos históricos brasileiros nos quais os planos educacionais adquiriram o estatuto de instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade. Baseada no referencial teórico e metodológico foucaultiano, analisou a planificação como um modo de experiência historicamente singular no qual, mediante procedimentos precisos de governo, o sujeito educacional foi objetivado, para si e para outrem. Ou seja, analisou o modo como o sujeito individualizado foi estabelecido na condição de reposta do dispositivo da planificação à estratégia da racionalidade liberal/neoliberal de precarização das relações no campo educacional.

Mais especificamente, a análise se concentrou nos seguintes documentos: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Novo*; o primeiro Plano Nacional de Educação de 1962, que sofreu duas revisões (em 1965 e 66); o I Plano Nacional de Educação, instituído pela lei nº 10.172 em janeiro de 2001, com vigência até 2010; e o II Plano Nacional de Educação em 2014 (com vigência até 2024).

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO SUJEITO INDIVIDUALIZADO

3.1 Crise das institucionalidades

Esgotamento de horizontes; um não sentido irreduzível às formas convencionais de simbolização do real e da realidade; certa inapreensibilidade dos problemas políticos, econômicos e sociais pelas configurações tradicionais de significação e de institucionalidade; esgarçamento dos laços sociais que tornam possível o autorreconhecimento dos cidadãos como pessoas livres, mas unidas por vínculos cívicos de solidariedade (STANDING, 2014). O que, afinal, nos torna perplexos, virtuais insanos, desamparados em plena sociedade contemporânea?

Há, de fato, um clima de “fim de feira”, mas não de fim da história. Ao contrário do que prevê Fukuyama (1992), o capitalismo e a democracia liberal não constituem o grau último do pacto civilizatório, ambos sobrevivem, de algum modo, à ruptura dos princípios, dos valores, das práticas e das institucionalidades historicamente produzidas no sentido de garantir determinada civilidade e, porque não dizer, humanidade.

O assombro, o desatino e o desamparo, em grande medida, manifestam-se como sintomas do esgotamento do pacto tácito que sustentou o capitalismo e as democracias liberais, pelo menos desde o pós-guerra, qual seja: a elisão dos movimentos de ruptura da institucionalidade que os constituiu em troca de determinado nível de segurança e seguridade, garantido pelos Estados nacionais mediante políticas firmadas em relativa justiça social e tributária.

Pode ser, até mesmo, que haja uma vivência concreta daquilo que Bauman (2017) denominou como o “retorno do pêndulo”, quer dizer, se um dos principais pleitos da modernidade foi a eliminação progressiva das restrições impostas às liberdades individuais, em detrimento, muitas vezes, de certa medida de segurança, hoje, a carência de segurança contamina o gozo de uma liberdade individual inaudita.

Na prática, sob configuração neoliberal, as promessas de eficiência, incorruptibilidade, produtividade e riqueza do modo de produção capitalista são contraditadas, por exemplo, pelos bancos privados, seus expedientes fraudulentos,

malversação de ativos financeiros e derivativos cuja decorrência mais imediata é o socorro estatal via espoliação do orçamento público como forma de privatizar os lucros e socializar os prejuízos; pela opção por “financeirizar” a economia em detrimento da atividade produtiva; pelo *downsizing*; pelo contingenciamento de verbas destinadas a programas sociais para pagar juros a poucos rentistas; pela recessão global renitente; pela precarização das relações de trabalho; e pela experiência histórica de concentração de renda e aumento da desigualdade global, conforme revela o relatório da organização não governamental britânica Oxfam:¹

A distância entre ricos e pobres está chegando a novos extremos. O banco Credit Suisse revelou recentemente que o 1% mais rico da população mundial acumula mais riquezas atualmente que todo o resto do mundo junto. Esse fenômeno foi observado um ano antes de uma previsão da Oxfam nesse sentido ter sido amplamente divulgada, às vésperas da realização do Fórum Econômico Mundial do ano passado. Ao mesmo tempo, a riqueza detida pela metade mais pobre da humanidade caiu em um trilhão de dólares nos últimos cinco anos. Essa é apenas a evidência mais recente de que vivemos atualmente em um mundo caracterizado por níveis de desigualdade não registrados há mais de um século.

Contra a democracia liberal, pesam, em linhas gerais, a crise de representatividade, ou seja, a desconexão entre os interesses dos representados e representantes; os golpes jurídico-parlamentares recorrentes (Honduras, Paraguai, Brasil); os processos de desregulamentação, sobretudo, do trabalho e da seguridade social; as excepcionalidades estatais (Estado de exceção e de exclusão), *lawfare* (lei é usada como arma de guerra política) e direito penal do inimigo aplicado a toda e qualquer forma de oposição; e os comportamentos pouco republicanos daqueles que ocupam os lugares de poder constitucionalmente instituídos. Afinal, como nos lembra Foucault (2008), não há um vínculo natural ou necessário entre Estado de Direito, democracia e o liberalismo.

Ainda, sobre o pacto tácito antidisruptivo e pró-institucionalidade, é aceitável dizer que está fundado no equilíbrio precário das forças que o firmaram. Ao passo que se abre mão de qualquer potência disruptiva, seja da individualidade, seja da coletividade, incrementa-se o poder do institucionalizado. A garantia, pelas

¹ <https://www.oxfam.org.br/noticias/relatoriodavos2016>

institucionalidades, de um mínimo de segurança social é, a um só tempo, a “caução securitária” e o “fiel da balança” dessa relação entre “vasos comunicantes”.

3.2 Poder, racionalidades e modos de subjetivação

Parece, então, quanto ao vigente mal-estar na sociedade, que o poder está na ordem ou na desordem do dia. Os poderes do Estado, seus alcances, aparatos, agentes e instâncias; do mercado, a intangibilidade de sua mão, suas leis, corporações e práticas; e do cidadão, sua (des)mobilização individual e coletiva, seu empoderamento ou depreciação de potência.

Com efeito, regime político e econômico explicam muita coisa, já que são constituintes das práticas sociais, mas não as reduzem ou traduzem em sua complexidade. Até porque essas práticas se inscrevem, produzem e são produzidas por determinadas formas de racionalidade que orientam, sistematizam e generalizam afetos, discursos, ações, pensamentos e experiências dos sujeitos. Talvez, então, a análise mais indicada seja aquela que busque deslindar as condições históricas de constituição e de exercício dessas racionalidades produtoras e, ao mesmo tempo, produzidas nessas práticas.

Aqui, o entendimento de Foucault (2003) a respeito do que seja prática constitui um importante balizador teórico. A noção foucaultiana de prática é delimitada por três características específicas: homogeneidade (as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer dos homens); sistematicidade (o domínio sistemático das práticas em suas especificidades e enredamentos: discursivo, ordem do saber; inter-relacional, ordem do poder; ético, relações do sujeito consigo mesmo); e generalidade (recorrência de determinada prática compreendida em uma configuração histórica peculiar, e não como realidade meta-histórica). No sentido foucaultiano, o conceito de prática circunscreve, então, a ordem do saber, do poder e as relações do sujeito consigo (ética). É essa a ideia de prática que orienta a presente análise.

Até este momento, propôs-se que o mal-estar na sociedade contemporânea é, sob determinado aspecto, efeito de certas relações de poder organizadas por duas formas de racionalidade possíveis: a noção contratualista do poder, de lavra da

racionalidade liberal – Thomas Hobbes, John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762) –, que, grosso modo, versa sobre o processo de formação dos Estados e a garantia da ordem social;² como também a racionalidade economicista, predominantemente marxiana, cujo fundamento, em linhas generalíssimas, é a função histórica do poder na manutenção de determinadas relações de produção.

No geral, as formas de racionalidade são parciais, porque totalizantes, isto é, ao privilegiar uma visão particular de determinada realidade, reduzem essa realidade à sua escolha teórica, metodológica ou de objeto. Nesse sentido, Foucault (2003) aponta que tratar da questão do poder, quer pela via da gênese ou função do Estado, quer pela denúncia da exploração por parte da burguesia, a reduz, ao ponto de vista estritamente jurídico (da lei), consoante à legitimidade do direito de possuir e alienar, ou seja, da soberania ou da repressão. Tal premissa compreende um dos pontos de controle para Foucault: a negatividade do poder traduz-se, essencialmente, na repressão.

Assim, Foucault (2003) parece escapar da análise do poder pela via estrita da dominação político-econômica descendente ao não considerar o poder como algo que se possui, mas que se exerce a partir de um ponto de vista positivo e reticular. O diferencial da mirada foucaultiana, entre outros, é a escolha teórica e metodológica por fazer a análise das racionalidades de determinadas práticas lançando mão do “sujeito” como operador teórico-metodológico-objetal que permite vincular relações de poder, de saber e de ética.

No que toca a Foucault (2010), a temática do poder é uma forma de defrontar-se com a questão do sujeito. É conclusiva, portanto, conforme esse autor, a ideia de que é viável, à história do pensamento, apreender os momentos históricos de constituição dos modos de ser de sujeito, comprometidos por fenômenos culturais de dimensões determinadas. Uma história do pensamento, nesse caso, seria a própria “análise das condições em que se formaram e modificaram as relações entre o sujeito e o objeto para tornar possível uma forma de saber” (CASTRO, 2016, p. 408).

² No caso, há, por parte dos membros da sociedade, um pacto firmado no reconhecimento da autoridade normativa, de um regime político ou de um governante que os submete *erga omnes*.

É necessário evidenciar que objeto, quando alude à constituição histórica do sujeito ou “modos de subjetivação”, em sentido amplo, no referencial foucaultiano, diz respeito ao próprio sujeito objetivado. Dessa forma, há mutualidade entre os modos de subjetivação e de objetivação, quer dizer, os modos de objetivação transformam os seres humanos em sujeitos. Pois bem, os seres humanos são transformados em sujeitos em razão dos modos como são objetivados e são objetivados por formas históricas específicas de saber e poder.

Foucault (2003) também deixa claro que o sujeito é produzido por modos de subjetivação que correspondem, exatamente, às práticas de constituição do sujeito. Essas práticas determinam suas submissões, seu estatuto, seu *locus*, sua legitimidade como sujeito do conhecimento, sua problemática, suas delimitações, enfim, sua inscrição no campo do verdadeiro e do falso.

Portanto, a partir da análise foucaultiana, é possível entender o mal-estar na sociedade atual como efeito da produção de um modo de subjetivação determinado. Não, estritamente, a partir dos poderes circunscritos ao Estado, economia, direito, cultura etc., mas do funcionamento do poder “desde as extremidades, desde um ponto de vista positivo e reticular [...]” (CASTRO, 2016, p. 324). Positivo, porque historicamente fabricante ou produtor de individualidade; e reticular, já que atravessa capilar, heterogênea e conexamente todo corpo social.

A relação das formas de exercício de poder com a racionalidade moderna, à vista de Foucault (2008), reside na conjunção complexa de técnicas de individualização e de procedimentos totalizantes que traduzem racionalidades específicas de determinadas práticas (as disciplinas, a biopolítica). Logo, o sujeito configurado na sociedade contemporânea é fortemente marcado como indivíduo, já que o processo de individualização é, a um só tempo, efeito e instrumento do exercício de poder sobre o indivíduo e a população, de forma a utilizá-los como máquina produtiva de riquezas, de bens e de outros indivíduos.

Safatle (2016) não usa, exatamente, o termo foucaultiano “modo de subjetivação”, mas aduz um conceito análogo, a saber: “modo de inscrição de sujeitos no interior de estruturas sociais”. É a partir da articulação desse conceito com o problema das

modalidades de constituição do corpo político que esse autor traz uma contribuição bastante elucidativa para a indagação sobre qual seria o modo como o sujeito surge objetivado na sociedade contemporânea, assim disposto: “a determinação sobre a forma de indivíduos.”

Objetivamente, a unidade do corpo político na sociedade atual, que pretensamente teria superado a “dimensão ontológica dos antagonismos” (SAFATLE, 2016, p. 22), está firmada na modalidade de inscrição do sujeito demarcado sob a forma de indivíduo. Ideia que converge com o pensamento de Foucault (1999), segundo o qual o verdadeiro objeto da política moderna é o corpo vivente, o corpo individualizado, o corpo social e a população. A existência do corpo, conforme Foucault (2009), se dá no interior de um sistema político, e não meramente biológico ou material, e é atravessada por ele.

Assim também pensa Birman (2017), que, considerando os efeitos do modelo antropológico nos registros da economia e da política liberal na modernidade, ressalta a construção do social sob a forma atomística, centrada no indivíduo ontologicamente considerado como mônada leibniziana, quer dizer: elementar, predicado por si, sem nenhuma influência de fatores externos, por causa disso, sem possibilidade de exercer qualquer efeito sobre o outro.

Safatle, entretanto, faz uma crítica contundente a essa forma de inscrição do sujeito no que diz respeito à superação dos antagonismos ligados a conflitos sociais, já que os indivíduos, notadamente na sociedade neoliberal, estão condicionados pelos interesses e enunciados concorrenciais. A crítica safatleana se estende, também, ao que ele chama de “antagonismos formais”, vinculados ao caráter instável intrínseco das normatividades características do ordenamento social.

A partir de Safatle (2016), a individualização pode ser considerada como modal do processo de construção, pela via do poder, de corpos políticos que expressam a estrutura e o funcionamento da vida social. É preciso entender, portanto, como tais corpos são constituídos, qual o modelo de individualização que produzem e a forma como somos comprometidos por ele. Nesse caso, qualquer intenção de mudança envolveria, necessariamente, a disposição a outro modo de individualização.

3.3 Corpo, normatividade e disciplinarização

O argumento safatleano defende que o entendimento das formas que a existência social comum pode assumir está estritamente vinculado às relações entre política e corporeidade. Isto é, as modalidades de produção de um corpo político que exprime o arranjo da vida social estão imbricadas com a política. Pois bem, à política é imprescindível alguma forma de encarnação, ou seja, ela precisa tomar corpo, unidade, amálgama, laço “sob a figura do líder, da organização política, da classe, da ideia diretiva, dos vínculos a certos arranjos institucionais [...]” (SAFATLE, 2016, p. 20). Dessa forma, a vida social e suas relações implicarão os sujeitos que compõem o corpo político, de modo a gerar e sustentar vínculos efetivos.

Quais seriam, hoje, as encarnações produtoras de corpos políticos, de possíveis expressões de arranjos da vida social e de implicação dos sujeitos mediante formas específicas de subjetivação?

Há, pelo menos, três corporeidades representativas e condicionantes das práticas sociais na atualidade, assim dispostas: o mercado, o Estado e o sujeito individualizado. O mercado caracteriza-se por ser um ente intangível cujas relações são tipificadas e mediadas pela fetichização da mercadoria – “uma relação originalmente social, entre pessoas, manifesta-se como relação entre coisas; essa relação entre coisas apresenta-se como se fosse uma relação entre pessoas” (SILVA, 1999, p. 82) –, pelo consumismo como forma de potencialização do gozo do indivíduo e por uma pretensa equalização social em virtude da racionalidade, do pragmatismo, do potencial maximizador e da confiabilidade dos seus agentes representativos.

O Estado, por sua vez, figura mínimo quanto às questões sociais, mas máximo no que tange aos suportes normativos, jurisdicionais, econômico-financeiro-orçamentários, políticos, de segurança e controle (dos indivíduos e das populações), garantidores, sobretudo, dos interesses do mercado.

Nesse contexto, a corporeidade do sujeito se dá objetivada ou subjetivada sob a conformação de indivíduo, em princípio, superpotente, cuja persecução dos interesses personalíssimos é capaz de gerar, por si só, o melhor para a sociedade.

Contudo, tal sujeito se vê normatizado – pelo Estado e pelo mercado – no sentido de ser inserido ou excluído de forma controlada no aparato produtivo e no ajustamento dos fenômenos da população aos processos econômicos. Vale dizer que, em tempos de capitalismo neoliberal financeirizado, o sujeito é delineado como empresário de si mesmo, o que permite, a um só tempo, integrá-lo e justificar sua exclusão de mercados (de consumo e de trabalho) cada vez mais restritivos.

Entram em jogo, então, as racionalidades normativas como forma de produzir corpos políticos, arranjos da vida social e formas específicas de subjetivação. Os corpos políticos, de acordo com o referencial safatleano, podem ser construídos por meio de racionalidades normativas estruturantes (sistema de normas, valores e regras) que, tidas como intersubjetivamente partilhadas e, por esse motivo, dotadas de potência coesiva e coercitiva, conformam os sujeitos, as práticas e as produções sociais.

Os corpos políticos constituídos por tais normatividades produzem um modelo de individualização cuja forma vinculante específica se dá por via da adequação à norma e do sentimento de pertença socialmente gerado. Paradoxalmente, na sociedade neoliberal, a adesão a essa racionalidade normativa acontece pela circulação, percepção e introjeção de certa, suposta, potência a partir do indivíduo não necessariamente ligado à coletividade, ou seja, desvinculado dos laços sociais. O pertencimento, aí, é ratificado pela inclusão do indivíduo na categoria daqueles cujo predicativo é o de constituir-se meritoriamente em si e por si mesmo, isto é, sem o outro e, muitas vezes, sobre o outro.

Safatle (2016), contudo, aponta três possibilidades críticas quanto às racionalidades normativas como modos de construção de corpos políticos, assim dispostas: as contradições entre a realidade das ações e as promessas da racionalidade enunciada por tais normas (conforme foi visto, relativamente ao capitalismo e às democracias liberais); os conflitos entre normas implícitas e explícitas (o que é dito é contradito pelo não dito, ou, até mesmo, o funcionamento cínico da vivência sob dois registros contraditórios sem conflito ético manifesto); e as contradições entre os níveis distintos de normatividades (as normas infraconstituídas derrogam as supraconstituídas). É importante perceber que os conflitos e contradições entre “norma e fato” escancaram a obsolescência, a insuficiência, a incongruência e a

inadequação das institucionalidades, o que, paradoxalmente, coloca a normatividade como fator de desagregação, e não de coesão social.

É válido apontar que a crise das normatividades enseja uma nova compreensão do que pode produzir outros corpos políticos cujas formas de individualização e implicação traduzam e reproduzam possibilidades de vida distintas. Logo, não seria incorreto afirmar que a produção de novas formas de individualização passa pelo reconhecimento, a crítica e a produção de outras formas de subjetivação.

Assim como, para Safatle, a racionalidade normativa constitui corpos políticos, estruturas da vida social e formas específicas de subjetivação, para Foucault, semelhantemente, a norma não apenas reprime, mas produz, compõe positivamente uma individualidade específica. Além disso, o conceito foucaultiano de normalização exprime o processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações para além do ponto de vista estritamente jurídico, conforme destacado anteriormente.

Foucault (1999) afirma que a sociedade moderna é a sociedade da normalização, atravessada, em um eixo ortogonal, pela norma disciplinar individual em articulação com a norma da regulação da população – a disciplina e o biopoder. Assim, soberania-disciplina-gestão governamental compõem, em uma relação triangular, o poder moderno cujo objetivo primordial é a população. Os dispositivos de segurança consubstanciam seus mecanismos basilares.

Em primeiro lugar, portanto, é indispensável compreender que o termo disciplina, em Foucault, está imbricado nas ordens do poder e do saber. No primeiro caso, diz respeito ao controle da produção de novos discursos, no segundo, indica o “conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos” (CASTRO, 2016, p. 110).

Pela mirada foucaultiana, o uso da disciplina como técnica política não nasce no século XVIII, mas ganha peso à medida que o exercício do poder monárquico se torna dispendioso e ineficaz. O poder, na condição de prática social, possui, por assim dizer, economicidade e dinamicidade, quer dizer, circula por vias cujo fluxo é o mais desimpedido e o menos oneroso possível. Logo, ao passo que a administração

monárquica quebra esses princípios, abre espaço para maior participação de outras classes governantes ou para seus representantes com certo poder decisório. Dessa forma essas novas classes passam a modular o poder monárquico.

Compensatoriamente, um novo sistema disciplinar ganha função, em contrapeso à potência das autoridades incipientes e da burguesia ascendente. É admissível dizer, então, que a democracia liberal está umbilicalmente ligada à disciplina. Não só a democracia liberal, mas o Estado de Direito, que assegura, ao mesmo tempo, a soberania e a disciplina, mascarando – pelo estabelecimento de um ordenamento jurídico supostamente oponível *erga omnes* –, seus procedimentos de dominação.

A percepção foucaultiana relativa ao termo “disciplina” é evidenciada, sobretudo, na obra *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*, voltada, grosso modo, à análise dos mecanismos de vigilância e de punição encontrados nas diversas entidades estatais (hospitais, prisões e escolas).

Consoante a Foucault (1987), a disciplina mantém com o corpo uma relação de exercício microfísico do poder, uma espécie de anatomia política cuja finalidade é produzir corpos úteis e dóceis ou “úteis na medida de sua docilidade” (CASTRO, 2016, p. 112). Trata-se de um tipo específico de poder – reticular, sem fronteiras – que permite o controle pormenorizado do corpo como “[...] diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento [...]” (MACHADO, 2013, p. 20).

A disciplina objetiva acresce o potencial econômico do corpo, ao passo que mitiga sua força política, ambos, pela produção da individualidade disciplinar. Para tanto, emprega técnicas específicas de ordenação, distribuição e classificação espacial dos corpos (clausura, quadriculamento e localizações funcionais), controle temporal da atividade dos corpos (horários, gestos, articulação com objetos e utilização exaustiva do tempo), capitalização do tempo (divisão, serialização e graduação) e composição de forças (articulação e localização, combinação de séries cronológicas e sistema preciso de mando).

A disciplinarização, como técnica de poder, dispõe de instrumentos primários para produzir a individualidade disciplinada, assim configurados por Foucault: vigilância hierárquica (relações de poder induzidas pela distribuição do espaço e do ver sem ser visto – panoptismo – e configurações arquitetônicas), sanção normalizadora (imposição de uma medida delimitadora do normal/anormal e castigo como normalização) e exame (conjugação do olhar hierárquico vigilante com a sanção normalizadora, ingresso do indivíduo em um campo documental e ritualização da disciplina).

Em suma, pode-se concluir que a matriz disciplinar de poder, mediante procedimentos técnicos e minuciosos de controle, alcança os indivíduos em sua concretude, em seu corpo (gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos), atravessando microfisicamente o corpo social e o cotidiano dos sujeitos. Não há, portanto, uma localização estrita dos poderes na estrutura social, mas uma rede funcional efetiva e operativa de dispositivos cujos efeitos de verdade, saber e poder alcançam a todos.

A disciplina exerce um poder produtivo em termos de saber, ao mesmo tempo que controla, produz informações sobre os indivíduos controlados e os processos de controle, permitindo, a um só tempo, passar informação às hierarquias de poder e aperfeiçoar as técnicas disciplinares. Conforme afirma Machado (2013), uma das teses fundamentais da genealogia foucaultiana é a de que a individualidade é produzida pelo poder, dizendo de outra forma, o poder e o saber produzem o indivíduo.

3.4 Dispositivo, governo e o neoliberalismo

Todo o saber produzido a partir da matriz político-disciplinar que fez surgir, por sua vez, a figura singular, individualizada – o homem – promoveu uma forma específica de saber: as ciências do homem, analisadas por Foucault mediante a perspectiva arqueológica, e ampliada por ele na visada genealógica, a qual considera o saber na condição de elemento de um dispositivo político articulado à estrutura econômica, situado, portanto, no âmago das relações de poder.

Logo, no referencial foucaultiano, a noção de dispositivo é essencial para o entendimento tanto daquilo que é constituído discursivamente quanto do que é firmado não discursivamente e da relação entre essas duas ordens. A ideia de dispositivo, em Foucault (2009), permite levantar a rede de relações passíveis de serem estabelecidas entre elementos heterogêneos (discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito), a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos (programas institucionais, justificação e ocultamento de práticas, interpretações *a posteriori* dessa prática, oferecimento de novos campos de racionalidade), a urgência a que essa formação responde (sua função estratégica), sua gênese (predomínio do objetivo estratégico e constituição propriamente dita), suas sobredeterminações funcionais (ressonâncias, contradições com outros dispositivos e reajustes) e a possibilidade de contínuo preenchimento estratégico (reutilização para fins econômicos e políticos distintos daqueles que o constituíram inicialmente).

Se a análise da discursividade permite o entendimento de como determinados saberes podem produzir certo modo de subjetivação a partir das inter-relações discursivas com as instituições, o dispositivo possibilita levantar o porquê de esses saberes produtores de subjetividades existirem e se transformarem imbricados nas relações de poder, ou seja, viabiliza a análise histórica da questão do poder e sua instrumentalidade analítica, apta a deslindar a produção de tais saberes. O poder aparece como uma prática social historicamente constituída.

Na condição de dispositivo, a disciplina atende a uma urgência: produzir o tipo de homem funcional à sociedade industrial capitalista (integrado às demandas do processo produtivo). Assim, pelo referencial foucaultiano, é aceitável dizer que o modo de subjetivação na sociedade capitalista é a individualização, isto é, o sujeito individualizado pelas técnicas da disciplina, com a finalidade de maximização econômica e minimização política.

Foucault traz também outra perspectiva no que diz respeito à concentração do poder no Estado ao afirmar que as condições políticas de saberes determinados são articuladas aos poderes localizados, de âmbito circunscrito. No entanto, tais poderes

articulam-se com o Estado de diversas formas e, por assim dizer, lhe dão sustentação e eficácia operativa. Albuquerque Jr. (2015), por sinal, enfatiza que, segundo o referencial foucaultiano, o poder é resultante de uma reticularidade complexa de poderes que atravessam o todo social, desmistificando, assim, a centralidade estatal nas relações de poder cujo exercício se dá aquém, apesar e, recorrentemente, a despeito do Estado.

Não é o caso, portanto, de afirmar que Foucault adota uma visão reprodutivista centro-periférica, macro-micro; ao contrário, ele distingue as transformações mais significativas e abrangentes dos sistemas políticos e econômicos na altura, largura e profundidade dos “[...] mecanismos gerais e dos efeitos de conjunto e a mecânica de poder, que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação.” (MACHADO, 2013, p. 14).

Foucault (1999) estabelece nortes complementares à sua análise genealógica da sociedade disciplinar ao produzir os conceitos de biopoder e biopolítica. Indivíduo e população passam a ser objeto dos múltiplos aparatos de saber e poder.

Sem a pretensão de traçar o extenso percurso foucaultiano na construção e análise histórica dos conceitos de biopoder e biopolítica, é importante apresentá-los naquilo que concerne ao argumento principal deste trabalho: a forma específica de subjetivação produzida pelo exercício efetivo dos modais de saber e poder que representam.

De partida, Foucault aponta, pelo que nos diz Castro (2016), que desde o século XVII, a vida biologicamente examinada, ou seja, o homem identificado como ser vivente, passa a organizar o poder e suas relações sob duas formas primordiais: as disciplinas cujo objeto é o corpo individual e, com início no século XVIII, a biopolítica da população, centrada no corpo-espécie.

Foucault (1999) aponta que, com o desenvolvimento do capitalismo, a vida entra no campo de controle do saber e das injunções do poder, o que garante, sobretudo, a introdução controlada dos corpos nos aparelhos de produção e ajusta, por sua vez,

os fenômenos da população aos processos econômicos. Nesse contexto, o sujeito, objetificado pelo biopoder sob a forma de indivíduo, não deve ser meramente submetido a formas diversas de espoliação – de bens, riquezas e, não raro, do corpo e do sangue – mas também utilizado como máquina de produção, inclusive de outros indivíduos, na condição de entidade biológica e constituinte de um conjunto de viventes (população). A população constitui, assim, o outro objeto de procedimentos tecnológicos e políticos com fim de racionalizar as questões postas à prática governamental.

Quando Foucault fala em prática governamental, alude a um princípio de estratégia dos Estados, não mais aquela jurídica, da soberania, mas a biológica, do indivíduo e da população. A norma e, por conseguinte, a normalidade ganham prevalência relativamente ao sistema jurídico – da lei –, aplicando-se a disciplina (vigilância, exames e rotinas) ao corpo individualizado, com a finalidade de produzir utilidade econômica e docilidade política, e empregando-se a regularização (previsão, estimativa estatística, medidas globais) à população (corpo múltiplo), com o objetivo de gerar equilíbrio e homeostase.

A análise foucaultiana da governamentalidade, de forma geral, compreende aquilo que o próprio autor designa como as artes de governar que, segundo Castro (2016), alcançam os seguintes estudos:

Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas de governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga, cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão de Estado, o liberalismo. (CASTRO, 2016, p. 191).

Conforme a panorâmica feita por Castro (2016), é plausível afirmar que as investigações de Foucault se centraram em como a subjetividade ocidental foi constituída mediante as práticas de governamentalidade, ou seja, as formas de racionalidade, os procedimentos técnicos e as formas de instrumentalização que constituem as maneiras de governar. Não só isso, mas o encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si.

Lagasnerie (2013) aponta que Foucault, no final dos anos 1970, apresentou no Collège de France os cursos “Segurança, território e população” (1978) e “Nascimento da biopolítica” (1979). Em ambos, Foucault procurou fazer uma genealogia do Estado moderno. As concepções de governo desde a Antiguidade até o princípio da Era Moderna foram objeto do primeiro curso, enquanto a governamentalidade liberal e neoliberal constituíram a centralidade do segundo.

O Estado governamentalizado, cujo objeto é a população, governa por meio de saberes (economia, medicina, psiquiatria, dentre outros), articulando-se em volta dos dispositivos de segurança. É relevante entender que a formação do Estado governamentalizado concorre temporalmente com a constituição da biopolítica, marcada pela racionalização dos fenômenos inerentes à população (conjunto de viventes) e inscrita, por sua vez, na fronteira da racionalidade política do liberalismo.

Quanto a isso, Foucault (2008) aponta uma incongruência traduzida na seguinte questão: como abordar os fenômenos inerentes à população com sua problemática e decorrências específicas em um sistema centrado no respeito aos sujeitos de direito e na liberdade de iniciativa dos indivíduos?

Foucault afirma que há certa incompatibilidade entre o desenvolvimento ótimo do processo econômico e a maximização dos processos governamentais, ou seja, o princípio da máxima economia (maiores resultados ao menor custo) não resulta necessariamente no incremento do governo, aliás, em uma lógica de mercado, dá-se exatamente o contrário disso. Do ponto de vista jurídico, uma sociedade constituída no vínculo contratual entre os indivíduos acaba por mitigar ou moderar a ação do governo.

A partir desse ângulo, a visada foucaultiana acaba por distinguir o liberalismo como uma prática-crítica contínua, isto é, como uma causa primária e um método de racionalização do exercício de governo, a qual não é derivada de uma teoria econômica ou jurídica – tampouco está adstrita a ela –, diferencia-se, portanto, da racionalidade política da razão de Estado (produzida pelo Estado moderno como o objetivo e aumentar-lhe a potência) e da tecnologia que lhe é própria, justamente por

propor a limitação da ação do governo, requerendo-lhe que se legitime perante a sociedade.

Não são poucos os que, ainda hoje, enxergam e criticam uma virtual inclinação de Foucault ao liberalismo/neoliberalismo, em razão da análise supostamente simpática feita pelo autor a esse tipo de racionalidade, principalmente no curso “Nascimento da biopolítica”.

Lagasnerie (2013) apresenta algumas considerações sobre as críticas feitas a Foucault, atribuindo-as a um modo de problematização equivocado que, com base em um tipo geral de percepção negativa, estabelece a anomia, a desregulação e a desordem, bem como prevê a iminente decomposição da sociedade, a destruição do comum, a diluição e a atomização social como efeitos necessários da racionalidade liberal/neoliberal. Tal percepção, por seu turno, firma a imprescindibilidade positiva do retorno à convivência e à instituição coletiva, assim como da reconstrução do laço social.

De igual modo, Lagasnerie posiciona os detratores do pensamento foucaultiano relativo ao liberalismo/neoliberalismo na categoria daqueles que, movidos por pulsões autoritárias, são incapazes de abandonar as fantasias regulatórias, de ordenação, e o discurso apologético das normas coletivas e das transcendências institucionais.

O referido autor defende, ainda, que o objetivo de Foucault não foi a denúncia fácil de uma doutrina econômico-política vinculada de forma recorrente a governos de viés conservador ou a defesa de seus pressupostos, mas sim analisar a racionalidade na condição de uma ferramenta potencialmente crítica ao pensamento político tradicional, à filosofia do direito e à teoria social. Para Lagasnerie, a suposta repulsa do pensamento liberal/neoliberal ao Estado, assim como a ênfase na liberdade individual e na diversidade do mundo social teriam propiciado a Foucault os instrumentos para produzir uma filosofia emancipatória voltada à contemporaneidade.

Inclusive, Albuquerque Jr. (2015) pondera que Foucault considerou a possibilidade de criação de espaços de liberdade no âmbito de certa ordem social, no campo de relações de poder específicas, a partir da noção de resistência. Decerto, não se pode encontrar no pensamento foucaultiano qualquer indício de ingenuidade quanto ao fim da ordenação social. Tampouco Foucault confunde poder e Estado.

A ideia de resistência em Foucault comparece e é intrínseca a toda e qualquer relação de poder e, desse modo, só pode existir no interior de tais relações. Aliás, a análise foucaultiana, em momento algum, afirmou a resistência contraposta de forma adstrita ao Estado. Pelo contrário, desmistificou a centralidade das relações de poder nessa instância política ao mostrar a complexidade reticulada dos poderes que atravessam o todo social. Portanto, a resistência integra o poder, e não o destrói ou anula, mas coopera com a sua recriação, deslocamento e reinstauração em outros fundamentos.

Além do conceito de resistência, Foucault (1985) aduz a dimensão ética do “cuidado de si”, outra análise que gera certa crítica no que se refere à aparente inscrição foucaultiana na racionalidade liberal/neoliberal. O cuidado de si, conforme afirma Albuquerque Jr. (2015), não diz respeito à atomização dos códigos de valores ou à intensificação do individualismo, mas à urdidura de uma singularidade para si, própria da modernidade, conforme Foucault a entende desde sua leitura de Kant. Seria, então, “[...] uma atitude de liberdade, de afirmação da liberdade individual diante dos processos de massificação, disciplinarização e adestramento coletivo que a modernidade também implicava”. (ALBUQUERQUE Jr., 2015, p. 215).

O cuidado de si encontrado na análise foucaultiana não significa necessariamente o individualismo acerjado, a supressão do outro ou a relação autocentrada, próprios do modo de subjetivação – produzido pela racionalidade liberal/neoliberal – e das formas idiossincráticas (comportamentos, aparências, afetações, gestos etc.) que o distinguem em uma sociedade de mercado desregulado. Assim definido, o cuidado de si tenderia inevitavelmente à massificação e à indistinção.

A compreensão trazida por Foucault das técnicas e do cuidado de si está articulada à perspectiva histórica da produção dos modos de subjetivação, desta vez, por meio

da constituição e das transformações das relações consigo mesmo no âmbito da cultura ocidental, desde Sócrates (século V a. C.), passando pela época helenístico-romana, pelo momento cartesiano (modernidade), pela filosofia do século XIX e culminando na última noção foucaultiana do cuidado de si, que, assim como no mundo greco-romano, diz respeito ao modo segundo o qual a liberdade do indivíduo ou a liberdade cívica figura na condição de ética.

Para Foucault (1984), a ética grega dos prazeres possui a mesma estrutura da política, isto é, está relacionada ao governo, equivalendo o indivíduo à cidade. A liberdade, aqui, é contraposta aos tipos de individualização associadas ao Estado. Não se trata, exatamente, da liberação do indivíduo do alcance estatal e de suas instituições, mas de possibilitar novas formas de subjetividade não aderentes ao tipo de individualidade imposta de forma secular pelo Estado. A liberdade, tal como foi para os gregos, é uma condição ontológica da ética, já que traduz as formas de conduzir-se e de comportar-se em relação a si e aos outros. É, portanto, uma questão da governamentalidade: o governo de si mesmo por si mesmo em arranjo com as relações com os outros.

De acordo com Machado (2013), o governo de si ganha centralidade na pesquisa genealógica foucaultiana a partir da análise das “técnicas de si”, procedimentos realizados pelos próprios indivíduos que firmam sua identidade em razão de fins determinados. Nesse ponto, a produção dos modos de subjetivação é deslocada da matriz normalizadora-disciplinar para a constituição do sujeito fundada em práticas que viabilizam ao indivíduo o estabelecimento de determinada relação consigo mesmo e com os outros.

Decerto, não há como fazer um exame anacrônico das proposições foucaultianas sobre o liberalismo e o neoliberalismo, pelo simples fato de que a análise realizada por esse autor, principalmente no curso “Nascimento da biopolítica”, como demonstra Castro (2016), refere-se ao liberalismo como racionalidade política no *Ordoliberalismo* alemão (1848 a 1962) e no neoliberalismo americano (Escola de Chicago). No primeiro caso, uma configuração liberal balizada institucional e juridicamente que buscava a liberdade de mercado sem produzir distorções sociais.

Na segunda ocorrência, uma racionalidade neoliberal mercadológica aplicada, para além do âmbito da economia, em toda a sociedade.

Contudo, qualquer análise da racionalidade liberal/neoliberal fica incompleta sem a investigação do “neoliberalismo real”, ou seja, sem o exame da experiência histórica do capitalismo neoliberal, sobretudo, levando em conta seu viés de financeirização e sua consequente e principal crise, nos idos de 2007/2008, cujos efeitos se estendem até os dias atuais. Evidentemente, em virtude de sua morte prematura, Foucault não pode fazê-lo.

Por isso mesmo, é necessário investigar se a racionalidade liberal/neoliberal produziu, de fato, um modo de subjetivação com ênfase na liberdade individual e na diversidade do mundo social, se constituiu um instrumento crítico relativamente ao pensamento político tradicional, à filosofia do direito e à teoria social e se, no fim das contas, fez contraposição efetiva aos poderes do Estado.

Sobre isso, Belluzzo e Galípulo (2017) fazem considerações bastante elucidativas. Esses autores apontam que as economias capitalistas sofreram alterações profundas em sua dinâmica e suas articulações a partir de processos sociais, econômicos e políticos específicos, desde meados do século XX. Tal processo de transformação, por sua vez, gerou mudanças nas subjetividades no âmbito de uma economia centrada na acumulação monetária e caracterizada por amplas diferenças de riqueza e poder.

Apesar de não trabalharem com a categoria foucaultiana de modos de subjetivação e de centrarem sua análise na dimensão econômica, Belluzzo e Galípulo afirmam que a corrente neoliberal encobre uma ontologia do econômico que pressupõe um “modo de ser”, uma visão estrutural dos nexos sociais firmados na ação econômica dos indivíduos racionais, utilitaristas e maximizadores que, de forma atomizada – uns não são afetados pelas ações dos outros –, comunicam propriedades a eles atribuídas pela externalidade do mercado, na condição de um ambiente comunicativo cuja funcionalidade é a promoção, mais eficiente possível, da circulação da informação relevante.

O sujeito neoliberal atomizado e o meio-mercado evocam a visão ontológica da monadologia leibniziana, em que solipsismo e a harmonia global parecem coexistir de forma insólita. Quer dizer, ao mesmo tempo em que o indivíduo constitui uma mônada sem abertura imediata à realidade externa e ao outro, reflete em si mesmo tudo que é necessário (interesse, maximização, competitividade, racionalidade e utilitarismo) para a resultante da sua ação individual – voltada aos seus próprios ganhos – culminar no bom funcionamento da economia, da política e da sociedade. Assim como na ideia introduzida por Leibniz de a “harmonia preestabelecida” entre as mônadas ser assegurada por Deus, a mão invisível do mercado teria o condão de meio comunicativo eficiente garantidor da harmonia não restrita ao econômico, mas extensiva a toda a sociedade.

Daí a necessidade de prover ao indivíduo e ao mercado a maior liberdade possível, mediante o livre fluxo de capitais financeiros, processos de desregulamentação econômica e trabalhista, bem como por meio de políticas de desoneração tributária voltadas aos mais ricos. Decerto, as forças dos mercados competitivos perfeitos moveriam a economia e a sociedade na direção contínua do equilíbrio e da estabilidade. A história, entretanto, parecer ter sido outra, como afirma Berardi:

Nos últimos anos, todos começamos a nos dar conta do fato de que o neoliberalismo não é destinado a corrigir-se por si mesmo, que a mão invisível de smithiana memória não é capaz de regular os processos sociais e econômicos para produzir uma perfeita autorregulação do ciclo. (BERARDI, 2005, p. 7).

Belluzzo e Galípulo destacam que o neoliberalismo, ao contrário do que se poderia esperar, não prescinde de um Estado forte, ao menos no que se refere às relações entre o Político e o Econômico, estabelecidas no sentido de ordenar a remoção de quaisquer barreiras à expansão do poderio da finança. Desse modo, houve uma apropriação da “racionalidade econômica” pela plutocracia, condicionando as decisões, que, desde o imediato pós-guerra, eram atribuídas às instâncias da política democrática, ao controle dos chamados “mercados eficientes”.

Porém, a liberdade irrestrita concedida a tais mercados, conforme demonstra a história, tanto no século XX quanto neste século, redundou em turbulências, instabilidades, crises financeiras e econômicas, em especial a crise do *subprime*,

deflagrada em 24 de julho de 2007, a partir da queda do índice *Dow Jones*, motivada pela concessão de empréstimos hipotecários de alto risco e pela ampla operação financeira com derivativos sem lastro na econômica real.

A realidade é que a suposta harmonia liberal/neoliberal não leva em conta a falta de equivalência de poder entre os agentes das relações de mercado – por que não dizer das relações sociais? –, tampouco considera a inexistência de forças automáticas que modulem compensatoriamente as oportunidades entre desiguais em um quadro concorrencial superlativo, cujos pontos de partida são díspares.

Para além de uma análise econômica em sentido estrito, é preciso entender que a racionalidade liberal/neoliberal não se limita à esfera da economia. Como disse a ultraliberal Margareth Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, uma das principais responsáveis pela inflexão neoliberal dos anos 1980 ao lado de Ronald Reagan: “a economia é o método, o objetivo é mudar o coração e a alma”.³

Parafraseando Thatcher e usando uma terminologia foucaultiana, é possível dizer que a economia é o método, o objetivo é produzir um modo específico de subjetivação, quer dizer, engendrar práticas que constituam um sujeito determinado, que definam suas sujeições, seu *status*, seu *locus*, sua plausibilidade como sujeito do conhecimento, seu conjunto de questões, seus delineamentos, por fim, seu registro no domínio do verdadeiro e do falso.

Logo, é necessário entender qual é o modo de objetivação do sujeito, isto é, o modo como o sujeito produzido pela racionalidade liberal/neoliberal aparece objetivado em certo vínculo entre saber e poder, assim como nas relações consigo. Não só isso, mas é necessário compreender a urgência a que esse modo de subjetivação responde. Dizendo-se de outra forma, é preciso alcançar a função estratégica do processo de sua constituição como um meio empregado para obter determinado fim, deslindar esse processo na condição de movimento pensado em relação à expectativa de atuação dos outros, de presunção do que os outros pensam a

³ THATCHER, Margareth. [S.l.], 3 de maio de 1981. Entrevista concedida ao The Sunday Times.

respeito da sua própria atuação, e apreendê-lo na qualidade de conjunto procedimental para impossibilitar que o outro lance mão dos seus meios de combate, compeli-lo à renúncia de combater, obtendo, assim, a vitória.

No quadro geral, baseado em Foucault (2003), é admissível concluir que a racionalidade liberal/neoliberal escolhe suas soluções ganhadoras ao produzir determinado modo de subjetivação, e o faz, exatamente, por determinar a finalidade do sujeito; tentar chegar à previsibilidade do seu pensamento, ação e reação; esforçar-se por efetivar a privação dos seus meios de luta e obrigá-lo a renunciar ao combate.

Resta dizer que não existe uma conexão necessária entre Estado Democrático de Direito e neoliberalismo. No Brasil, por exemplo, há, nos grandes centros urbanos – já atingindo também as microrregiões – uma nítida clivagem entre dois tipos de Estado. Um, aquele que se orienta por garantir o respeito às liberdades civis, isto é, a observância dos direitos humanos, e pelas garantias fundamentais, mediante a instituição de salvaguardas jurídicas, é acessível especialmente aos mais ricos. O outro, um Estado policial de exceção, é reservado à população mais pobre. Basta olhar os indicadores de gênero, raça e escolaridade nos presídios e na população brasileira⁴ publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e o Atlas da Violência⁵ divulgado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), para constatar a predominância de pobres, negros, jovens e de menor escolaridade entre os que são encarcerados, vitimados pela violência e assassinados no país, principalmente em razão da virulência policial.

Visto sob esse aspecto, o Estado de exceção passa a ser a regra geral que submete a maioria das pessoas. A democracia, por consequência, fica relativizada segundo critérios de pertencimento a determinadas classes, e as medidas excepcionais assumem o caráter de técnica de governo.

⁴ http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisonal/infopen_jun14.pdf

⁵ http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas_da_violencia_2016.pdf

Como se não bastasse, o poder judiciário, ao invés de garantir a aplicação da lei e o respeito às liberdades civis, presta-se a anular os efeitos dos direitos constitucionais que possam colocar obstáculo à livre circulação e às operações do capital, tornando-se instrumento do mercado financeiro. Tudo isso, sob um verniz de institucionalidade e de pleno funcionamento do Estado Democrático de Direito, mas convivendo de forma leniente com mecanismos próprios de um Estado de exceção. Esse cenário confirma a conclusão de Agamben⁶ (1998, citado por BAUMAN, 2017) de que há uma tendência a se considerar a exceção como “[...] o paradigma predominante do governo na política contemporânea”.

3.5 Individualizar para precarizar: uma nova forma de submissão

Foram vistas, até agora, algumas possibilidades de produção de modos de subjetivação como resultado de determinadas racionalidades formadoras e constituídas por certas práticas sociais. Conforme Foucault e Safatle, seja por meio de normatividades, institucionalidades, discursividades ou – adotando estritamente o referencial foucaultiano –, mediante dispositivos, que subsumem todas as outras formas – discursivas e não discursivas – o sujeito individualizado, desde a modernidade, figura, recorrentemente, na condição de funcionalidade estratégica, que atende às urgências econômicas e de governamentalidade.

O aporte conceitual de Foucault (2013) viabiliza distinguir, hoje, uma formação discursiva específica, constituída por certo número de enunciados rigorosamente difundidos, que versam de forma regular sobre objetos, conceitos e temáticas individuais e sociais, produzindo um *modus vivendi* peculiar, “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 60).

Levantar alguns desses enunciados, portanto, é indispensável para entender a sociedade contemporânea. Não é possível esgotá-los, mas vale apontar os mais emblemáticos: o indivíduo tem liberdade e poder. Por implicação, a responsabilidade relativa às suas mazelas não pode ser atribuída à sociedade; a remissão e o infortúnio são produzidos pelo indivíduo e unicamente por ele – “o resultado do que

⁶ AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life**, Palo Alto: Stanford University Press, 1998, p. 18.

o agente livre faz livremente da sua vida” (BAUMAN, 2001, p. 76). A flexibilização e a desregulamentação permitem maior fluidez às relações entre os agentes racionais que buscam a realização dos seus interesses de forma individual, o que acaba por gerar o melhor para a sociedade: os problemas são de ordem privada, assim como os meios de luta para resolvê-los; o espaço público é a arena onde se encenam os dramas privados, e não um campo de mobilização coletiva para a realização de interesses comuns; o outro é um meio para a consecução dos meus objetivos; o bem-estar individual é o crivo de qualidade da ação; e, o mais simbólico, “não existe sociedade, só indivíduos”, celebrizado pela conhecida frase thatcheriana (THATCHER, 1993).

A análise desses enunciados evidencia o estabelecimento não só de uma formação discursiva ou de um dispositivo mas de uma prática cujos efeitos incidem e delimitam questões capitais também na sociedade brasileira. Mesmo sob o risco de exaurir o leitor, a necessidade de contextualização justifica o destaque de alguns exemplos: a precarização dos direitos trabalhistas e previdenciários dentro da lógica de impor restrições ao gasto com políticas sociais, no âmbito do orçamento público, para garantir superávits primários destinados ao pagamento da dívida pública, produzida, essencialmente, pela alta taxa de juros fixada pelo governo e pelo mercado; a responsabilização dos indivíduos pelo combate às endemias e epidemias (dengue, zica, chikungunya, febre amarela etc.) causadas ou potencializadas pela omissão do Poder Público no que se refere às medidas de saneamento básico e coleta sanitária; a “uberização” da economia, tangenciada pela narrativa do empreendedorismo como solução para o desemprego estrutural; a diluição da importância da construção social do mérito individual nas histórias de vida essencialmente meritocráticas; a defesa da redução da maioria penal, que imputa aos menores uma capacidade de discernimento e uma responsabilidade para além da estrutura e da conjuntura que as circunscrevem; a culpabilização do comportamento da mulher pelas violências que sofre; a condenação peremptória do transgênero por sua morte violenta; e, sintomaticamente, os *realities shows*, que promovem uma forma de digressão psíquica, fazendo com que a nação se esqueça dos seus problemas para se alienar em questões de âmbito particular, constituindo uma “[...] redefinição da esfera pública como um palco em que os dramas privados

são encenados, publicamente expostos e publicamente assistidos” (BAUMAN, 2008, p. 83), dentre inúmeras outras questões.

Todos esses enunciados, temáticas e práticas, consoante ao referencial sociológico de Bauman (2001), traduzem, levando em conta Foucault, determinada forma de individualização que atende uma urgência estratégica, qual seja: omitir as contradições de ordem sistêmica, atribuindo-as à inadequação do indivíduo desprovido dos veículos de participação política e de produção cultural públicos e coletivos, destituindo-o dos seus meios de luta, fadando-o, por isso mesmo, ao combate solitário ou à desistência do combate. A individualização, portanto, paradoxalmente, torna opaca e reforça a impotência do sujeito e a desmobilização da sociedade, debilitando os elos que vinculam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas.

Foucault (1987) sustenta que o regime disciplinar estabelece um eixo político verticalizado da individualização, ou seja, aqueles sobre os quais se exerce o poder sofrem uma individualização intensa por meio da vigilância e da perscrutação contínuas. Enquanto as instâncias de poder são tornadas invisíveis, o indivíduo é hipervisado. Dessa forma, o poder disciplinar é exercido na constituição de uma formação identitária obrigatoriamente individualizante.

No poder pastoral e na razão de Estado, consideradas por Foucault (2009) como formas de governo características da racionalidade política moderna, há tanto a individualização quanto a totalização, isto é, indivíduo e população são objeto dos diversos aparatos de saber e poder. Relativamente às “técnicas de si”, a individualização é firmada em práticas que viabilizam ao indivíduo o estabelecimento de determinada relação consigo mesmo. Parece haver, aqui, alguma convergência de certo poder e visibilidade no indivíduo.

Na perspectiva baumaniana, as instâncias de poder são invisibilizadas, seja no que toca aos aparatos de controle e exame, seja no que diz respeito às responsabilidades pelas contradições sistêmicas e estruturais. O indivíduo ganha hipervisibilidade não propriamente para exercício do poder pela disciplina, garantias de existência, aumento da potência estatal ou práticas autogestionárias, mas para a

imputação de certo suposto poder de empreender por si e para si, independentemente das injunções contextuais, sistêmicas ou estruturais. Por sua vez, são invisibilizadas e precarizadas as possibilidades de articulação do indivíduo com a coletividade e as vias políticas de participação democrática para além dos expedientes convencionais de representação, também debilitados pela crise de representatividade e pela obscuridade dos representantes.

O indivíduo realçado em seus predicados e história de vida, a omissão intencional das condições sistêmicas, estruturais e conjunturais que o condicionam, assim como dos laços sociais que o medeiam, tornam opaco o seu campo de ação política. De forma estratégica, são reproduzidas as “técnicas que permitem que o sistema e os agentes livres se mantenham radicalmente desengajados e que se desencontrem em vez de encontrar-se” (BAUMAN 2001, p. 12).

Sob esse ângulo, os laços sociais são afrouxados e é reduzida a espessura da alteridade e das responsabilidades sistêmico-institucionais, nas palavras de Bauman:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p. 12).

A isenção do que é de ordem sistêmica ou estrutural muda o foco das contradições para a inadequação do indivíduo, levando-o, segundo Beck⁷ (1992 citado por BAUMAN, 2017), a buscar “soluções biográficas para problemas sistêmicos”. O indivíduo fica isolado como resultante da denegação dos meios de luta pela via política e da alienação dos modos de produção cultural articulada pública e coletivamente. Tudo isso compõe um quadro de apatia política, de privatização do espaço público e de obliteração dos laços sociais, conforme nos aponta Bauman:

⁷ BECK, Ulrich. **Risk Society: Towards a New Modernity**. [S.l.]: Sage, 1992, p. 137.

Os poderes que liquefazem passaram do “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” – ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social.

A nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. (BAUMAN, 2001, p. 14).

Essa constatação não tem nada a ver com a afirmação de pulsões autoritárias, fantasias regulatórias, vontade de ordenação ou discurso apologético das normas coletivas e das transcendências institucionais, como afirma Lagasnerie (2013), mas diz da necessidade de compreender que o modo de subjetivação que, supostamente, investe o indivíduo de toda liberdade e poder, possui a ambivalência de ocultar e reforçar a impotência do sujeito e a desmobilização da sociedade, enfraquecendo os elos vinculantes entre as escolhas individuais, os projetos e as ações do corpo político e social. Mais ainda, a dinâmica reprodutiva da lógica individualizante está fundada em certa suposição apriorística das condições de existência que condicionam as escolhas das pessoas, eximindo-as “do jogo de meios e fins das ações da vida, com o pretexto de sua declarada e aceita imunidade diante das escolhas humanas” (BAUMAN, 2008, p. 14).

Ao tratar da individualização, Bauman (2008) não faz referência a um sujeito potente, mas a um processo de precarização firmado em uma nova lógica estratégica de poder, que aliena as condições sob as quais os humanos constroem sua existência individual e situa o âmbito de suas escolhas para além de sua influência consciente.

Essas escolhas passam a ser referenciadas na opacidade das histórias que os indivíduos contam de sua própria vida, no esforço em tentar criar ou deslindar a lógica que rege seus limites e reconfigurá-los, traduzindo-os em sinais de comunicação interpessoal. Em um quadro sinóptico, o processo de individualização avança em duas frentes: no estabelecimento e alienação das condições de existência e na remissão do âmbito das escolhas para as narrativas de vida cujas opções já se encontram delimitadas.

De certa forma, Bauman (2008) desloca o eixo político da individualização a que Foucault faz referência quando fala do regime disciplinar de poder efetivado

mediante a vigilância contínua e o exame consubstanciados em instituições estruturalmente pesadas e em uma normatividade rígida e rápida. A ideia baumaniana é de que o processo de individualização está firmado na precariedade como nova garantia de submissão, que “abandonou as pessoas aos seus próprios recursos, lamentavelmente inadequados quando se trata de ‘controlar’ sua condição atual, um controle forte o bastante para encorajar pensamentos para mudar o futuro” (BAUMAN, 2008, p. 20).

Dessa forma, não é o controle estrito de tempos, espaços e movimentos do corpo individualizado que permitem a dominação, mas a liquefação das relações que referenciam e podem viabilizar uma rede de solidariedade e proteção social. Talvez, Foucault e Bauman convirjam na questão da positividade do poder, quer dizer, o pensamento baumaniano, embora isso não seja imediatamente conclusivo, parece indicar também que não é a repressão, mas a produção de determinada realidade, de campos, objetos e liturgias de verdade e a construção identitária dos indivíduos e grupos que estabelecem o exercício efetivo do poder.

Daí, é válido afirmar que o conceito de precarização em Bauman transcende a exploração econômica das relações laborativas, isto é, não se restringe ao processo global de exploração da força de trabalho por meio do decréscimo de pagamentos, da qualidade objetiva das condições laborais, do ataque aos direitos trabalhistas e do aumento do desemprego. Embora inclua tudo isso.

Ademais, a precarização apresenta três elementos constitutivos: a insegurança, a instabilidade e a incerteza. Seus efeitos podem ser observados, seja sob o viés psicológico – como respostas emocionais, portanto, afetos, reações psíquicas que assomam os sujeitos quando submetidos a um afluxo de excitações, ante a moções pulsionais ou impossibilidade de simbolização – seja sob a perspectiva do campo sociológico. No segundo caso, a precariedade reside na agenda de deslocamento de riscos e incertezas para os sujeitos individualizados, culminando na criação de um “preariado” global constituído por milhões de pessoas sem qualquer lastro, seja no Estado, no mercado competitivo, seja nos laços sociais. Aqui vale a pena, mais uma vez, citar Bauman:

O Estado lava de suas mãos a vulnerabilidade e a incerteza que surgem da lógica (ou ilógica) do livre mercado, redefinindo-as como falhas e questões de âmbito privado, assunto que os indivíduos devem tratar e resolver com os recursos de que privadamente dispõem. Como diz Ulrich Beck, agora se espera dos indivíduos que busquem soluções biográficas para problemas sistêmicos

Essas novas tendências têm um efeito colateral: solapam os alicerces sobre os quais o poder de Estado, reivindicando um papel crucial na luta contra a vulnerabilidade e a incerteza que assaltavam seus súditos, se baseou cada vez mais nos tempos modernos. O crescimento, amplamente observado, da apatia política, a erosão dos interesses e lealdades políticos (“não há mais salvação pela sociedade”, na frase famosa de Peter Drucker, ou “não existe sociedade; há apenas os indivíduos e suas famílias”, como declarou Margaret Thatcher de forma também obtusa) e um recuo maciço da população no que se refere à participação na política institucionalizada são testemunhos da desintegração dos alicerces estabelecidos do poder de Estado. (BAUMAN, 2017, p. 102-103).

Em síntese, é admissível a ideia de que a racionalidade liberal/neoliberal organiza as maneiras de fazer e de agir dos sujeitos de forma homogênea, que o faz pelo domínio sistemático das práticas que abrangem as ordens do saber (as práticas discursivas), do poder (as relações entre os sujeitos) e da ética (as relações do sujeito consigo mesmo e com o outro), e que tais práticas assumem uma configuração histórica específica e recorrente.

4 A PLANIFICAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE PODER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

4.1 O discursivo e o não discursivo

Os planos nacionais consubstanciam, como afirma Azanha (1998), resposta a uma percepção coletiva de um problema nacional cuja ação governamental responsiva (políticas públicas, regulação, planejamento, planificação e intervenção) é motivada por uma efetiva pressão e tomada de consciência social. Azevedo (2014) caracteriza a atividade de planejamento como ação de governo composta pela planificação setorial, assim definida:

O planejamento governamental de uma dada sociedade é composto da planificação do conjunto dos setores que a compõem, a exemplo do setor (ou campo) da educação, sendo os planos, programas e projetos a materialização dessa planificação. (AZEVEDO, 2014, p. 267).

Sob o viés foucaultiano, é plausível dizer, de certo modo, que esses planos materializam os discursos relativos à educação circulantes na sociedade e denotam as formações culturais epistêmicas que os circunscrevem: a normatividade que possibilita o conhecimento educacional e define as regras de formação das racionalidades discursivas que operam conforme determinado regime de verdade.

Não apenas no campo discursivo, mas, em um sentido mais amplo, os Planos Nacionais de Educação traduzem determinadas relações de poder (práticas não discursivas) que condicionam as possibilidades da formação dos saberes relativos à educação, suas dinâmicas de força, conhecimento, representação, ideologia, identidade e afetos, “[...] como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva, como também de luta” (FOUCAULT, 2002, p. 9).

O termo “condicionam” é importante aqui, já que a esfera educacional é constituinte e não escapa dos efeitos de saber, poder e verdade produzidos de modo capilar e reticular por um conjunto de elementos heterogêneos comportados naquilo que Foucault denominou como “dispositivo”, nas seguintes palavras:

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas,

enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Quando Foucault (2009) define dispositivo, ele não se atém aos elementos heterogêneos que o constituem, mas amplia a visada para a rede de relações que são estabelecidas entre eles; para a natureza do nexos que existe entre esses elementos, configurados e costurados mediante programas institucionais, imbuídos da funcionalidade de justificar, ocultar e interpretar determinadas práticas, bem como oferecer novos campos de racionalidade; para a urgência a que essa formação responde, melhor dizendo, sua função estratégica; para sua gênese, isto é, o predomínio do objetivo estratégico que deu vez à sua constituição e o momento da concepção desse dispositivo propriamente dito; para suas sobredeterminações funcionais, assim dispostas: ressonâncias, contradições com outros dispositivos, reajustes; e, enfim, para seu contínuo preenchimento estratégico (reutilização para fins econômicos e políticos diversos daqueles que o determinaram inicialmente).

As práticas discursivas e não discursivas integram os dispositivos. Conforme Foucault (2003), são tais práticas que nos constituem historicamente por meio de formas de racionalidade organizadoras das nossas maneiras de fazer: homogeneidade, mediante o domínio sistemático das práticas que especificam e enredam saber, poder e ética; sistematicidade; e, por intermédio de certo caráter recorrente em determinada configuração histórica, generalidade.

De acordo com o MEC,⁸ O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um intervalo de dez anos. Sob esse aspecto, portanto, é possível reconhecê-lo como elemento de um dispositivo qualquer. Contudo, isso não é tão simples. Para fazê-lo, é preciso analisar a quais outros elementos heterogêneos o PNE se enreda; qual a natureza do laço que os vincula, a que urgência a rede de relações composta por tais elementos responde; quais condições históricas possibilitaram sua constituição; como reverbera, denega outros dispositivos; como se reajusta; e, finalmente, como difere daqueles fins que o

⁸ <http://pne.mec.gov.br/>

motivaram no momento de sua constituição em sua utilização estratégica para outros propósitos econômicos e políticos.

É preciso retomar, então, o momento histórico brasileiro no qual o plano ganhou centralidade como instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade, notadamente no campo educacional. Sob a perspectiva foucaultiana, é preciso analisar a planificação como um modo de experiência com singularidade histórica, na qual, por meio de certos procedimentos precisos de governo, o sujeito é objetivado, para si e para outrem. Ainda mais precisamente, deve-se examinar o modo como a subjetividade foi constituída por uma prática de governamentalidade mediante um instrumento técnico e um procedimento essencial, a planificação. Não é demais repetir, fazer tudo isso a partir do ajuste fino do foco de análise na realidade educacional brasileira.

4.2 O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: a individualização psicologizada no gérmen da planificação educacional brasileira

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o processo de industrialização, impulsionado no Brasil a partir da década de 20 do século passado, colocou a educação como problema, tanto para o povo quanto para o governo. Até esse momento, prevalecia o descaso do poder público com as escolas oficiais, e a população, de forma geral, demandava pouco por educação formal.

A predominância dos meios de produção característicos de uma sociedade eminentemente agrária e com baixo índice de industrialização prescindia de mão de obra qualificada, isso fez com a educação ficasse adstrita à elite fundiária e a um grupo restrito do setor terciário, cujos filhos faziam toda a trajetória escolar em instituições privadas, desde o ensino básico até o superior, realizado, na maioria das vezes, no estrangeiro.

A crise do modelo agrário-comercial-exportador e o incremento do processo de industrialização e da infraestrutura, com participação efetiva do Estado, na década de 20, culminaram em certo declínio das oligarquias agrárias tradicionais e fortaleceram a classe burguesa industrial. Nesse contexto de inflexão econômica e

de rápida e intensa urbanização, houve um crescimento efetivo das reivindicações pelo atendimento escolar, inclusive por parte dos movimentos sociais.

Em 1932, foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por solicitação de Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação (1931). Esse documento foi considerado “a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país” (LIBÂNEO *et al.*, 2003). Vale destacar, mais uma vez, em consonância com Azanha (1998), que o documento escolanovista conferiu à educação, de forma nítida, expressiva e inédita, o estatuto de problema nacional. Sobre o movimento escolanovista, Azevedo faz as seguintes considerações:

Esse movimento, que tinha à frente um grupo de intelectuais progressistas em relação à ordem oligárquica predominante, propugnava o estabelecimento no país de uma educação republicana, de massa, laica, obrigatória e gratuita, pautada pelos princípios científicos e pelos valores democráticos. Isso, em contraposição ao ensino bacharelesco, elitista e enciclopédico que, grosso modo, guiava o projeto hegemônico de educação capitaneado pela igreja católica, que colocava em conflito “católicos e liberais”. (AZEVEDO, 2014, p. 268).

Desde suas precursoras,⁹ já prefiguravam os fundamentos educacionais do movimento escolanovista brasileiro: a centralidade na criança e sua atividade, a autoformação, a individualização, a autonomia, a produção e a educação integral (intelectual, moral e física).

Logo de início, o escolanovismo procurou se firmar na condição de um novo saber pedagógico, apresentando-se como conhecimento e prática educativa em contraponto crítico à pedagogia tradicional, notadamente por considerá-la elitista, autoritária, arbitrária, conteudista, transmissiva, hierarquizada e excessivamente intelectualizada.

Saviani (1998) aponta que a tentativa escolanovista de elaborar e implementar um PNE no Brasil foi orientada pela necessidade de introduzir a racionalidade científica na educação. Afinal, em qualquer país que se pretendesse moderno, conforme

⁹ A “Escola Alegre de Vitorino de Feltre (1379-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau” (GADOTTI, 2003, p. 142), e a própria Educação Nova de Adolphe Ferrière (1879-1960).

almejava o Brasil da década de 30, determinada pedagogia oficial de Estado deveria funcionar como ciência, ter sua legitimidade alicerçada pelo discurso científico, marca da modernidade.

Há dois pontos importantes de análise quanto à Escola Nova que merecem destaque, assim definidos: a partir de seu advento, intensificou-se a fala, no âmbito educacional, respeitante à primazia do sujeito autorreferenciado, seja em sua atividade, seja em seus predicados – diferentemente da pedagogia tradicional, cujo centro era a autoridade do professor, os conteúdos lógico-rationais e a preparação de um estudante ideal. Já na esfera das políticas públicas, vale destacar novamente o protomovimento constitutivo de uma pedagogia oficial de Estado no ensejo da “primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país” (LIBÂNEO *et al.*, 2003). É oportuno sublinhar que essa pedagogia tinha duplo e conexo mandato político-pedagógico: introduzir o país na modernidade e legitimar-se como conhecimento e prática científica voltada à educação.

Aqui, cabem as seguintes indagações: de que maneira, determinada vertente educacional centrada no indivíduo, na imediatividade e na centralidade de sua ação pode estar relacionada ao projeto de país? Relativamente a isso, qual importância adquire o estatuto epistemológico dessa pedagogia? As repostas não são óbvias.

Para não ceder ao impulso de chegar a conclusões apressadas, é preciso ter em vista o jogo constitutivo dos saberes, suas inter-relações discursivas e suas relações institucionais. Mais exatamente, investigar o funcionamento entrelaçado das práticas discursivas e não discursivas, no sentido de tentar responder como apareceram os saberes alusivos à nova vertente pedagógica, em que diferem e quais continuidades asseguram em relação à tendência tradicional e que relações esses saberes estabelecem com as formas de poder vigentes.

Logo, é indispensável ir além do contexto histórico no qual a pedagogia escolanovista começou a ser cogitada e falar do ponto de inflexão da prática discursiva que, supostamente, descredenciou o viés educativo tradicional e autorizou o escolanovismo a avocar a si ou a ganhar o estatuto de ciência pedagógica habilitada a fundamentar um PNE. Supostamente, uma vez que a

orientação tradicional de educação firmou sua coexistência com bastante força relativamente à tendência nova, inclusive naquilo que Foucault (2018, p. 68) designa como “campo de presença”, ou seja, na retomada de seus enunciados a título de verdade admitida ou de crítica.

Assim, uma primeira análise a ser feita diz respeito à “grade de especificação” (FOUCAULT, 2008, p. 51) que opera o sistema de logicidade, os esquemas mentais de apreensão do novo “ideal pedagógico” (GADOTTI, 2003, p. 143). Já que delimitar território era estratégico para o escolanovismo, a tática de evidenciação das suas diferenças relativamente à educação tradicional foi bastante empregue.

Com base nos referenciais teóricos de autores como Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, Rogers e em certas leituras dos textos piagetianos, a chamada Escola Nova, grosso modo, defendeu a proeminência dos processos mentais e das habilidades cognitivas em detrimento da organização didático-pedagógica dos conteúdos escolares. Alcançou relevância, conforme a orientação dos pioneiros, o papel da escola como formadora de atitudes, o que a levou a focalizar mais os problemas psicológicos do que as questões político-pedagógicas.

Referenciada marcadamente em John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, a Escola Nova brasileira reafirmou seu postulado de que “o ensino deveria dar-se pela ação (*learning by doing*) e não pela instrução[...]” (GADOTTI, 2003, p. 143). Importa lembrar que a instrução era uma das pedras de toque da pedagogia tradicional, juntamente com a predominância da palavra do professor e das regras impostas (LIBÂNEO, 1992).¹⁰ Logo, o par conceitual ação-instrução, no qual não há, necessariamente, oposição intrínseca, tornou-se parte do sistema de incongruência dos objetos dos discursos educacionais tradicional e escolanovista.

O que procurava se firmar pela ruptura, conforme o sistema de oposição conservadora-renovada, era grudado, entretanto, por certa regularidade discursiva.

10 <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>

Afinal, havia um liame, e não uma clivagem, entre a vertente tradicional e a nova, compreendido naquilo que ambas tinham como estratégia central em seu fazer educativo: a instrumentalização de indivíduos para assumirem lugares sociais predeterminados, seja pelo incremento performático, seja pela chancela de suas aptidões individuais consideradas inatas ou atributo de classe. A meritocracia já prefigurava, aí, como enunciado produtor de objetos, sujeitos e práticas pedagógicas.

Libâneo (1992) define a educação tradicional e a renovada como “educação liberal” e, por isso mesmo, não as vê, necessariamente, em polos contrários, mas enxerga o nexo sucessório entre uma e outra:

Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (LIBÂNEO, 1992).

Na superfície, há uma presumida e substancial diferença entre as duas vertentes pedagógicas. Entretanto, a despeito do aparente contraste tradicional/nova, um ponto de contato relevante pode ser evidenciado naquilo que, de acordo com Castro (2016), Foucault considera objetivo de toda pedagogia contemporânea: não projetar de modo direto a realidade de certa sociedade, seus conflitos e contradições, mas, por meio da mitificação, desculpá-la, justificá-la e idealizá-la.

Žižek (2012) afirma que o mito exerce papel supletivo relativamente à ciência, à filosofia e, enfim, a toda forma de racionalidade. De modo iterativo, o esclarecimento evoca o mito para suturar as brechas das suas edificações conceituais. Além disso, as diferentes configurações de racionalidade podem assumir tons míticos quando se pretendem universais, atemporais, ubíquas, essencialistas, enfim, a partir do momento em que arrogam o monopólio da verdade, do saber e do poder.

Pois bem, considerar as afirmações de Foucault e Žižek como válidas, aponta o entendimento de que os mitos possuem função enunciativa, já que produzem objetos, autorizam ou desautorizam sujeitos, relacionam e permitem a reunião coerente de outros enunciados, organizam e orientam leituras de realidades e têm papel discursivo com relação a práticas não discursivas. Daí, é possível inferir certa continuidade da prática discursiva a partir dos mitos produzidos por uma e outra

vertente pedagógica. Em razão dessa análise, é significativa a conclusão de Saviani (1999) quando indica a existência de um mito fundamental comum às pedagogias tradicional e renovada:

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 1999, p. 16).

Esse mito, partilhado pelas pedagogias tradicional e nova, conforme a observação de Saviani, já escamoteava, desde então, as contradições de ordem estrutural ou sistêmica, atribuindo-as ao indivíduo na condição de desvio e acidente à margem de uma sociedade pretensamente harmoniosa.

Como parte complementar dessa visão mítica, as duas vertentes conferiram à educação o estatuto e a funcionalidade de força corretora e homogeneizadora dos indivíduos destoantes, responsável por integrá-los ao corpo social. Historicamente, o que se pode constatar é que, em um quadro econômico de base agrário-exportadora-dependente, preponderante até a década de 20 do século passado, a pedagogia tradicional não teve, de fato, um papel equalizador, desempenhou, sim, a função estratégica, sob certo viés discursivo aristocrático, de preparar os filhos das elites para ocupar as posições de poder na sociedade.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, por sua vez, foi produzido em um contexto histórico de modernização (conservadora) da sociedade brasileira. Havia, naquele momento, a necessidade de inserção do Brasil no capitalismo industrial. O referido manifesto constituiu, então, uma forma de protoplanificação das políticas públicas voltadas à educação nacional. Sua proposta era a de reconstruir educacionalmente a sociedade brasileira mediante a implementação de um plano unitário na perspectiva da racionalidade científica.

Dessa forma, em uma combinação complexa, o manifesto escolanovista se inscreveu no campo da racionalidade científica e na esfera das relações entre o processo de racionalização da modernidade e as formas de exercício de poder. Isto

é, seu caráter de ciência da educação baseou-se em um saber produzido e produtor de técnicas de individualização – os saberes caracterizados por Foucault (1987) sob o designativo “psi” –, e sua natureza planificadora o qualificou como procedimento de totalização no escopo de uma prática de governamentalidade específica.

De fato, o apoio da pedagogia nova nos saberes “psi” circunscreveu o âmbito do fazer pedagógico à esfera do privado e do “ser subjetivo”, limitando-o à investigação das implicações das estruturas mentais e comportamentais dos indivíduos nos processos de aprendizagem, o que resultou em uma perspectiva eminentemente solipsista da educação.

O efeito estratégico mais significativo dessa circunscrição foi o desvio do foco das contradições sociais para o indivíduo disfuncional. Segundo afirma Lajonquière (2010), a resultante socioeducacional mais perversa dessa “ilusão psicopedagógica” traduziu-se na própria exclusão escolar. Não é demais retomar a ideia de que o sujeito, sob o viés da psicologização, é prefigurado como o indivíduo e seus predicativos mentais e comportamentais. A educação psicologizada passa ao largo das condicionantes sociais, culturais, econômicas e políticas.

A emergência da vinculação entre pedagogia e os saberes “psi” acontece no contexto em que as ciências humanas e, em especial, os referidos saberes estão no cerne daquilo que pode ser considerado como matriz político-disciplinar da modernidade, firmada nos procedimentos de individualização. Ou seja, a pedagogia, dentro de um quadro de possibilidade histórica das ciências do homem, coincide com o tempo no qual os mecanismos científico-disciplinares normalizadores colocam em funcionamento “uma nova tecnologia do poder e outra anatomia do corpo” (CASTRO, 2015, p. 113).

No domínio da sociedade moderna normalizadora, os procedimentos de individualização distinguem, historicamente, as ciências, análises ou práticas, com o radical “psico-”. Foucault (1987) destaca que os mecanismos científico-disciplinares inaugurados por esses saberes estabelecem medidas de normalidade e definem o homem individualizado em termos de singularidade e vida interior.

A função-Psi (psiquiátrica, psicopatológica, psicossociológica, psicocriminológica, psicanalítica etc.), à qual Lajonquière (2010) aponta ter ocorrido a pedagogia nacional, aparece como sucedâneo disciplinar da família, de acordo com Foucault (2006). É a partir do final do século XIX, quando a instituição familiar, como engrenagem essencial da sociedade da disciplinarização, entra em crise, ou seja, não desempenha mais seu encargo de assegurar a inserção do indivíduo nos diferentes dispositivos disciplinares (escola, trabalho, exército), que a função-Psi figura no papel de instância disciplinar, inclusive no processo de “refamiliarização” do indivíduo.

Paulatinamente, a função-Psi é ampliada para todos os outros sistemas disciplinares: escolar, militar, fabril etc. No começo do século XX, ela se tornou discurso e controle de todos os outros sistemas disciplinares. Destaque-se que, para Foucault, o termo “função” designa não só o discurso, mas a instituição e, da mesma forma, o indivíduo psicologizado em si.

Desde esse ponto de vista, a pedagogia nova pode ser arrolada no domínio da racionalidade científica com lastro nos saberes “psi”. Tais saberes, por seu turno, de forma retroalimentar, produziram técnicas de individualização e foram produzidos por elas. Técnicas em que a individualidade, a identidade compulsória de cada um, decorre da disciplinarização como forma de exercício do poder, na qualidade de tecnologia moderna de governo dos corpos, e é instrumentalizada por ela. Assim abalizada, a Escola Nova ficou circunscrita a medidas de normalidade e à demarcação do homem individualizado, quer dizer: singularizado e interiorizado.

O manifesto dos pioneiros escolanovistas, na condição de protoplano nacional de educação, pode ser inserido também no processo de racionalização da modernidade como procedimento totalizante, no campo da biopolítica, ou seja, no âmbito da tecnologia política das populações. Isto é, da mesma forma que a pedagogia nova, firmada nos saberes “psi”, funcionou como saber e técnica disciplinar, orientada pela normalização, seu caráter de planificação operou como técnica de governo das populações, levando em conta um fenômeno coletivo, qual seja: o aumento da pressão sobre o Poder Público no sentido de ampliar o atendimento educacional em um contexto de urbanização e industrialização crescente.

Vista sob esse aspecto, a vinculação do manifesto escolanovista ao domínio dos laços entre o processo de racionalização da modernidade e as configurações de exercício de poder é demarcada pelas condições históricas de possibilidade apontadas por Foucault. O filósofo defende que, desde o século XVII, a vida examinada biologicamente – o homem identificado como ser vivente – passa a organizar o poder e suas relações sob as formas primordiais das disciplinas, que objetificam o corpo individual e, com início no século XVIII, surge a biopolítica da população, focada no corpo-espécie.

O escolanovismo, na qualidade de pedagogia e de plano educacional, pode ser analisado dentro do quadro de desenvolvimento do capitalismo em que, de acordo com Foucault (1999), a vida torna-se objeto de controle do saber e das determinações do poder, assegurando o ingresso controlado dos corpos nos mecanismos produtivos e regulando os fenômenos da população pelos processos econômicos. Mais ainda, dentro da visada foucaultiana, é possível defender que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi produzido no contexto de um Estado governamentalizado moderno, no qual há a integração do saber ao exercício do governo, isto é, que governa mediante saberes (economia, medicina, psiquiatria, dentre outros) e tem por objeto a população, articulando-se pelo uso intensivo dos dispositivos de segurança.

4.3 Um período de latência na planificação educacional brasileira

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que parte do conteúdo do manifesto escolanovista foi absorvido pela Constituição Federal de 1934. No âmbito da referida Carta, ficou estabelecida como competência da União a fixação do “plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados”, como também a coordenação e a fiscalização da “sua execução, em todo o território do País”. Foi firmada, de igual modo, no art. 152, a incumbência de elaboração do referido plano por parte do “Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei [...] para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (BRASIL, 1934). Entretanto, o que constituiria o primeiro PNE brasileiro de fato, não teve sua

implementação efetivada, já que, em 10 de novembro de 1937, foi deflagrado o golpe que manteve Vargas no poder até 1945.

Vargas passou a governar por meio de decretos-lei. A Constituição Federal de 1937, contudo, manteve um capítulo especial para a educação e a cultura (artigos 128 a 134). Apesar disso, o papel do Estado, no que diz respeito à educação, foi mitigado, desaparecendo a exigência de um PNE. A obrigação do Poder Público ficou restrita aos que demonstrassem hipossuficiência relativamente aos recursos para se manterem numa escola particular. O ensino profissional passou a ser a principal obrigação educacional do Estado, destinando-se “às classes menos favorecidas” (artigo 129).

Durante todo período governado por Vargas, embora não tenha acontecido a instauração efetiva de um PNE, de acordo com Libâneo (*et al.*, 2003), o então ministro da educação, Gustavo Capanema, planejou elaborar, de início, uma lei geral de ensino e, subsequentemente, propor um plano de educação no sentido de orientar e controlar as ações educacionais no Brasil, na direção daquilo que Saviani (1998) caracterizou como “racionalidade de controle político-ideológico”.

Pode-se dizer que a planificação permaneceu latente, de certo modo, como prática discursiva e não discursiva, ou seja, na condição de dispositivo. No primeiro caso, manteve o estatuto de saber orientado por uma racionalidade capaz de organizar uma maneira de fazer, na segunda ocorrência, como forma de racionalidade, procedimento técnico e forma de instrumentalização que constituem um modo próprio de governar.

A chamada Era Vargas, por sinal, é bastante ilustrativa para se entender a planificação como dispositivo, notadamente em dois dos pontos que o caracterizam, quais sejam: suas sobredeterminações funcionais e sua possibilidade de contínuo preenchimento estratégico. O primeiro, diz respeito às ressonâncias, contradições com outros dispositivos e reajustes. O segundo, relaciona-se à sua reutilização para fins econômicos e políticos diferentes dos que o constituíram inicialmente.

Ou seja, o período em que Getúlio Vargas esteve no poder foi marcado, dentre outras coisas, pelo embate entre duas formas de racionalidade: a liberal, que defendia a inserção do Brasil na economia internacional como produtor de *commodities* agrárias, e a nacional-desenvolvimentista, cuja defesa consistia na intervenção econômica estatal, sobretudo, no fomento ao processo de industrialização, mesmo em uma economia de mercado. De certa forma, essa tensão permanece até os dias atuais.

Como será visto adiante, a planificação, apesar das contradições, com os devidos reajustes e preenchimentos estratégicos, pode operar na condição de dispositivo de poder tanto na racionalidade liberal quanto na nacional-desenvolvimentista. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a partir de 1946, essas duas racionalidades entraram em conflito pela distribuição de recursos públicos destinados à educação e marcaram presença na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1961, primeiro marco normativo brasileiro que versa sobre essa questão.

Depois do final da Segunda Guerra Mundial, no contexto do processo da redemocratização brasileira pós-varguista, a planificação educacional foi retomada como prática de governamentalidade. No entanto, só ganhou previsão legal na primeira LDB – lei nº 4.024, promulgada em 1961, que, de acordo com Azanha (1998), estabeleceu os parâmetros para o primeiro PNE datado de 1962.

Por meio do seu corpo técnico, o Ministério da Educação elaborou o I PNE, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em setembro de 1962, com previsão de vigência para o período 1963-1970. Esse Plano foi detalhado e relatado por Anísio Teixeira, no âmbito Conselho Federal de Educação. O I PNE adequou-se ao Plano Trienal de Celso Furtado, com metas definidas para o intervalo de 1963-1965. Em janeiro de 1963, buscou-se acelerar sua execução, destacando-se as seguintes prioridades: agilização do implemento do plano educacional do Distrito Federal, com vistas a cumprir a funcionalidade de protoplano para o restante do país e a redução do analfabetismo. No escopo dessa segunda prioridade, destinou-se uma significativa quantidade de recursos para a experiência de alfabetização de adultos em Angicos – Rio Grande do Norte –, idealizada e conduzida por Paulo Freire.

O I PNE sofreu duas revisões (em 1965, pela lei que estabeleceu o Salário-Educação, e, em 1966, pela criação dos ginásios orientados para o trabalho) e compreendia “[...] um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas em oito anos, além de estabelecer os critérios para aplicação dos recursos destinados à educação” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p.155).

O golpe militar de 1964, embora não tenha abandonado a racionalidade planificadora, implementou outras orientações para a política educacional brasileira, tornando inócuo o PNE de 1962.

4.4 A planificação educacional brasileira sob o espectro da racionalidade neoliberal

Em 1929, foi instaurada uma das mais duradouras e profundas crises do capitalismo mundial. Suas principais causas se relacionavam à superprodução norte-americana, alavancada pelo final da Primeira Guerra Mundial, pelo *American Way of Life* e em razão do estouro de uma bolha de alta nas cotações acionárias sem lastro econômico. Essa crise contaminou todo o mundo e implicou as atividades econômicas de vários países, em um quadro de elevadas taxas de desemprego, diminuição da produção industrial e acentuadas quedas nos Produtos Internos Brutos e nos preços das ações.

No Brasil, a crise atingiu, em particular, a produção cafeeira, sua principal atividade econômica à época. Os EUA, maiores compradores do café nacional, diminuíram drasticamente a importação desse produto. O governo brasileiro, para evitar uma dramática desvalorização do café, comprou e queimou toneladas de sacas, diminuindo a oferta e mantendo o preço da *commodity*. Esse quadro acabou por induzir o investimento dos cafeicultores no setor industrial, fomentando, de certo modo, o processo de industrialização brasileiro.

Conforme Belluzzo e Galípolo (2017), depois do colapso dos anos 1930, até o início dos anos 1970, os Estados Unidos e a Europa introduziram reformas que impuseram controles aos sistemas financeiros, a primazia do crédito bancário relativamente à securitização (lançamento de títulos negociáveis) e restrições à livre circulação de capitais. Os efeitos de tais reformas compreenderam três décadas de crescimento

acelerado, baixa inflacionária, ganhos elevados de produtividade, crescimento das taxas de emprego e altas salariais. A separação entre bancos comerciais e bancos de investimentos das seguradoras impossibilitou aos primeiros o envolvimento com atividades especulativas de alto risco nos mercados de capitais.

Ainda de acordo com esses autores, no final dos anos 1960, a reconstrução europeia e a reedificação japonesa, após o fim da Segunda Guerra Mundial, trouxeram ameaças à hegemonia econômica e industrial americana, em especial um desequilíbrio estrutural no balanço de pagamentos dos Estados Unidos. A crise do petróleo e a elevação unilateral das taxas de juros americanas, na década de 1970, marcaram o final do consenso que produziu o ciclo de prosperidade econômica pós-guerra.

A partir da década de 1980, houve uma inflexão na agenda econômica no mundo. O capitalismo se reconfigurou sob a forma neoliberal, sobretudo, no sentido de pôr fim às instituições criadas na posteridade da Segunda Guerra, cujo objetivo era impedir a reedição das experiências que redundaram, por exemplo, na crise de 1929.

Sob a liderança de Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido, e de Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, o receituário neoliberal tornou-se o novo consenso econômico em um mundo, agora mais do que nunca, globalizado. Esse conjunto de receitas prescreviam as seguintes medidas: minimização do peso do Estado na economia, desregulamentação financeira, redução de impostos para os ricos, liberalização dos mercados de capitais – principalmente no que tange ao recrudescimento das práticas de securitização e produção de derivativos – e a flexibilização dos mercados de trabalho.

A racionalidade liberal/neoliberal promoveu um deslocamento nas relações entre o político e o econômico, quer dizer, colocou o Estado a serviço do mercado no sentido de retirar as barreiras impostas por quaisquer atos executivos, legiferantes ou jurisdicionais à expansão do poder financeiro. Belluzzo e Galípulo (2017) afirmam que o fluxo de liberalização dos mercados favoreceu, de forma simultânea, a financeirização global e o controle centralizado da riqueza líquida nas instituições financeiras “grandes demais para falir”, ou seja, a derrocada de qualquer uma

dessas geraria um risco sistêmico tal, que, não importassem os custos, deveriam ser socorridas pelo Estado, o que configura uma das mais flagrantes contradições do neoliberalismo.

Nesse quadro, o capital produtivo, a gestão empresarial e as decisões de investimento geradoras de emprego e renda foram preteridas em favor dos ganhos patrimoniais de curto prazo e da acumulação financeira, e o Estado abriu mão de parte significativa de sua soberania e de seu potencial de indutor da economia em favor do fortalecimento dos mercados financeiros.

O Brasil se insere nesse estado de coisas na condição de país capitalista periférico, o que lhe ocasionou uma série de crises em virtude da sua dependência e vulnerabilidade aos fluxos de capital especulativo de curto prazo; da abertura indiscriminada de seus mercados sem diferenciais de competitividade apropriados; do seu processo acentuado de desindustrialização; da sua ênfase na exportação de *commodities*, ou seja, de produtos primários, em detrimento da participação no comércio global de produtos de alto valor agregado; enfim, da adesão irrestrita à racionalidade liberal/neoliberal, marcada, sobretudo, pela obediência ao tripé macroeconômico: arrocho fiscal, câmbio flutuante e metas inflacionárias.

A recomposição do sistema capitalista mundial, ocorrida a partir do fim dos anos setenta e início dos oitenta, reestruturou as relações econômicas e políticas globais sob a orientação da racionalidade liberal/neoliberal. Nesse período, ocorreram, também, significativos avanços científicos e tecnológicos que redundaram em profundas mudanças nos processos de produção fundados no modelo industrial, até então, base do desenvolvimento econômico, estabelecendo novas modalidades produtivas digitais, baseadas na “tecnologia da infoprodução” (BERARDI, 2005, p. 30).

Todas essas transformações fizeram aportar novas demandas no campo educacional, conforme afirma Libâneo:

Torna-se cada vez mais evidente o fato de que a revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma nova sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, como vimos anteriormente; dito de outro modo, de uma sociedade técnico-informacional ou sociedade do

conhecimento. Esta caracteriza-se ainda por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 109-110).

Logo, a educação formal ganhou centralidade nos programas dos países industrializados, já que a capacidade de desenvolver e assimilar conhecimento técnico-científico assumiu posição estratégica como elemento diferencial de agregação de valor competitivo, seja para empresas locais, corporações transnacionais ou países. De acordo com Delors:

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano, e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. (DELORS, 2003, p.71).

Essa conjuntura impôs dois grandes e principais desafios ao Estado brasileiro: a expansão do sistema público de ensino, de forma a integrar uma grande massa de novos alunos, até então excluídos da educação formal, e o provimento de uma educação escolar que fosse apta, por si só, a atender às novas demandas formativas. Logicamente, esse mandato redentor atribuído à educação escamoteou as contradições sistêmicas e as dimensões políticas, econômicas e sociais que condicionavam o fazer educacional, tanto no âmbito dos sujeitos quanto no das instituições. O fato é que, imbuído de tamanho esforço universalizante, o Estado brasileiro formulou marcos legais nos âmbitos constitucional e infraconstitucional, incrementou os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, negociou, implementou e implantou planos nacionais de educação.

Naquele momento histórico, vale dizer, a planificação, ou seja, um conjunto integrado de métodos e medidas de cunho estratégico destinado a solucionar problemas de ordem social, econômica, urbanística, entre outros, firmava-se na condição de dispositivo, quer dizer, como uma rede produtiva que atravessava todo o corpo político e social brasileiro. Nesse sentido, a planificação foi aplicada

indiscriminadamente para atingir metas de governo, institucionais, corporativas e pessoais.

Planificar tornou-se uma forma de racionalidade, um procedimento técnico e um instrumento constitutivo de certa maneira de governar, isto é, uma prática de governamentalidade produtora de determinado modo de subjetivação mediante a convergência de técnicas de dominação exercidas sobre os outros e técnicas de si.

Não é difícil constatar, em nossa sociedade, a ubiquidade e a pluripotência atribuída à planificação como maneira de governar e de produzir subjetivação, tampouco, ou, por isso mesmo, sua condição de dispositivo. Com efeito, não faltam planos das mais diversas ordens: governamentais (Quinquenal, de Metas, Trienal, Reformas de base); econômicos (Cruzado, Cruzado 2, Bresser, Verão, Color 1, Color 2, Real etc.); educacionais (Planos Decenais, PNE, projetos político-pedagógicos, planos de aula e de curso etc.); arquitetônicos e urbanísticos (planos diretores, de parcelamento, de uso e ocupação do solo e de preservação de patrimônio histórico) e planos sociais, consubstanciados em programas diversos (Comunidade Solidária, Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Luz para Todos etc.).

Todos esses planos, por sua vez, ensejam uma quantidade incalculável de regramentos, leis e medidas administrativas que os demarcam em sua concepção, execução, fiscalização e prestação de contas. No âmbito corporativo, há os planos de negócios, planos de investimentos, planos securitários, entre outros. A planificação atravessa, também, os indivíduos na constituição de planos de carreira, planos de saúde, planos para o futuro, planos de aposentadoria e até planos funerários. De igual modo, ela coloniza enunciados das mais diversas ordens que produzem sujeitos, objetos e materialidades, tais como: a cientificidade da gestão por planos, a força moral do sujeito que planeja e a fraqueza do imprevidente, a diferenciação de estatuto entre o trabalho de planejamento e o de execução etc.

Efetivamente, a planificação acentuou-se, no Brasil, desde o governo Vargas: Plano Quinquenal de Obras e Reparcelamento da Defesa Nacional (1942-1943), Missão Cooke (1942-1943), Plano de Obras (1943), Plano Salte (1951), missão Abbink (1951-1953). Em cooperação técnica com os Estados Unidos, foram atacados vários

gargalos econômicos, principalmente infraestruturais, da economia brasileira. No âmbito de tais planos que se deram as seguintes realizações: a criação da Companhia Siderúrgica Nacional, da Petrobrás e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE).

Na década de 50, o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek (1956-1960) marcou o esforço em coordenar ações estatais e privadas para estimular setores estratégicos da economia brasileira, sobretudo no campo industrial. Na vigência do referido plano, o país apresentou taxas anuais de crescimento superiores a 7%, com incremento significativo de investimentos na indústria de base e na infraestrutura, principalmente no que se refere à expansão da rede rodoviária federal em direção ao interior do Brasil. É possível destacar, como efeitos colaterais indesejáveis do Plano de Metas, um pico inflacionário que se estendeu para as décadas posteriores e o aumento significativo do endividamento externo.

O economista Celso Furtado, no final de 1962, idealizou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social com o objetivo de municiar o governo do presidente João Goulart para o enfrentamento das turbulências políticas, institucionais e econômicas que fragilizavam a posição governamental. Nesse período, tentou-se levar adiante as chamadas "reformas de base" (reformas administrativa, bancária, fiscal e agrária), assim como o equacionamento da dívida externa recebida dos governos antecedentes e majorada pelo contexto internacional.

A ditadura militar, implantada no Brasil após o golpe de 1964, conforme Azevedo (2014), implantou e implementou diversos planos econômicos que agregavam outras políticas setoriais, aproximando, inclusive, os sistemas de ensino e o sistema econômico. De acordo com Libâneo, Oliveira e Tochi (2003), no período em que os militares estiveram no poder (1964 a 1985), o Ministério da Educação foi submetido ao do Planejamento, fazendo predominar a racionalidade tecnicista-tecnocrática nos planos educacionais.

Para confirmar essa afirmativa, vale a pena citar também os principais planos elaborados e executados pelos militares: o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG – 1964 a 1967); o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED

– 1968 a 1970), governo Costa e Silva; o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (I PND – 1972 a 1974), governo Médici, no qual se estabeleceu um plano específico para o setor educacional: I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC); o II Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (II PSEC – 1975 a 1979); e, o terceiro e último, Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (III PSECD – 1980 a 1985), que correspondeu ao governo do presidente João Batista Figueiredo.

Após o fim da ditadura militar, o processo de redemocratização também foi marcado pela racionalidade planificadora, em especial no que diz respeito ao acolhimento, pela Constituição Federal promulgada em 1988, da previsão de planos educacionais que contemplassem propostas de gestão democrática e de estabelecimento da educação como direito social. Assim, ao prever a retomada do PNE, a Carta Magna colocou a planificação novamente em pauta nos seguintes termos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A Nova República, segundo Libâneo, Oliveira e Tochi (2003), no Plano Nacional de Desenvolvimento, tentou organizar a realidade educacional brasileira pelo Plano Educação para Todos. Pretensão malfadada, em razão da prevalência do caráter clientelista no repasse de recursos e das práticas de privilégios.

Já no governo Collor, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial propuseram o Plano Decenal de Educação para Todos, editado em 1993, voltado

aos nove países mais populosos do mundo, com pouco efeito para educação brasileira.

No ano de 1996, a LDB (lei nº 9.394, de 1996), consoante preceito constitucional, fixou, no inciso I do artigo 9º, a responsabilidade da União em elaborar o PNE juntamente com os demais entes federativos. No parágrafo 1º do artigo 87, por seu turno, a LDB estabeleceu que a União, no intervalo de um ano, a partir de sua publicação, enviasse o PNE ao Congresso Nacional contendo as diretrizes e metas decenais para a educação, em alinhamento com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

De acordo com Alencar, Ramalho e Ribeiro (1996), o Brasil de então apresentava vários indicadores socioeconômicos desfavoráveis, tais como: aumento da taxa de mortalidade infantil, alto desemprego, salário mínimo defasado e significativa queda no investimento educacional. Afora esses problemas, o prazo para a criação do PNE estava quase expirando.

Nessa conjuntura, foi instaurado um processo de luta política pelo PNE. Forças organizadas do campo educacional construíram uma proposta que refletia as aspirações da Sociedade Civil de democratização da educação brasileira. Por outro lado, o Poder Executivo, cuja governabilidade era garantida por uma coalizão que pugnava por um projeto conservador de sociedade e educação, distanciou-se dos pressupostos defendidos pelo campo educacional.

O governo, conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), apresentou um plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Esse plano foi construído com poucos interlocutores privilegiados: o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O plano em questão era firmado na racionalidade financeira empresarial, com ênfase na relação custo-benefício, eficácia executória e excelência do produto, retomando a teoria do capital humano com outros trajes.

Em um quadro geral, as duas propostas apresentavam

[...] perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Todo o processo de discussão pública do PNE deixava patente o embate entre dois projetos distintos de sociedade e educação. Vale, portanto, apesar de exaustivo, retomar a parte mais significativa de sua tramitação no Congresso Nacional, do protocolo à sanção pelo presidente da República:

No dia 10 de fevereiro de 1998, já fora o prazo fixado pela LDB/96, o deputado federal Ivan Valente (PT-SP) protocolou na Câmara dos Deputados o PNE: proposta da sociedade brasileira, construído coletivamente por entidades educacionais, educadores, profissionais da educação e estudantes durante os dois Congressos Nacionais de Educação (CONED I e II) realizados em Belo Horizonte nos anos de 1996 e 1997, que recebeu a identificação de Projeto de Lei nº. 4.155/98. Tal iniciativa “forçou o governo a desengavetar” a sua proposta de PNE, apresentada ao Congresso Nacional dois dias depois. (12/02/1998), onde tramitou sob o nº. 4.173/98”. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Por ter sido apresentado antes, o PNE da sociedade brasileira se beneficiou do direito de precedência e teve que ser discutido primeiro pelo Congresso Nacional, tendo sido designado relator da matéria o então deputado federal Nelson Marchezan (PSDB-RS). Mas, como explica Saviani (2008, p. 270), “na análise da matéria Marchezan decidiu por apresentar um substitutivo próprio, pautado no projeto do governo. Inverteu-se, por esse expediente, a prioridade que se transferiu à proposta governamental”.

Após tramitar por três anos, o projeto de PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), transformando-se na Lei Federal nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (MILITÃO *et al.*, 2011, p. 8093).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que a existência de dois planos evidenciava o conflito e a diferença de interesses dos seus proponentes. Tais diferenças eram flagrantes, seja no que tange ao diagnóstico dos problemas, seja no que se refere às demandas educacionais e ao montante dos recursos financeiros reservados à execução do plano, conforme atestam os autores citados:

O projeto do MEC propunha a aplicação de 5,5% do PIB, ao passo que o da sociedade brasileira falava em 10%. A versão aprovada ficou em 7%, valor vetado pelo presidente da República.

Os demais pontos do PNE que se referiam a recursos financeiros foram também vetados: a) ampliação da bolsa-escola para 50% das crianças até 6 anos; b) ampliação do número de vagas no ensino público superior; c) criação de um Fundo da Educação Superior; d) ampliação do programa de crédito educativo; e) triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; f) garantia de recursos do Tesouro para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal. (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 159).

A luta firmada entre os dois projetos de PNE é bastante significativa no que diz respeito ao modo como o sujeito individualizado foi estabelecido, na condição de reposta do dispositivo da planificação à estratégia da racionalidade liberal/neoliberal de precarização das relações no campo educacional brasileiro.

Segundo Foucault (2003), há três tipos distintos de luta: contra as formas de dominação étnica, social ou religiosa; contra as formas de exploração que apartam os indivíduos do que eles produzem; contra as formas de sujeição que vinculam o sujeito consigo mesmo e, assim, garantem sua sujeição aos outros.

Foucault afirma que as lutas contra as formas de dominação predominaram nas sociedades feudais e as lutas contra a exploração tiveram seu ápice no século XIX. Hoje, prevalece a luta contra as formas de sujeição, contrárias a todo modo de submissão da subjetividade. Obviamente, a dominação e a exploração ainda são objetos de luta, mas, conforme o pensamento foucaultiano, o Estado moderno se apresenta como uma nova forma de poder, cuja combinação complexa de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes afeta a experiência ocidental de subjetividade.

Foucault (1999) deixa claro, ainda, que, no interior do quadro de desenvolvimento do capitalismo, a vida tornou-se objeto de controle do saber e das determinações do poder, garantindo, portando, o ingresso controlado dos corpos nos mecanismos produtivos e regulando os fenômenos da população pelos processos econômicos. De acordo com o referencial foucaultiano, as formas de resistência, como problema político, ético, social e filosófico, consistem em promover novas formas de individualidade, diferentes das que nos são impostas.

Com base em Foucault, é possível inferir que a luta pelo PNE era, sim, contra a dominação e a exploração, mas, sobretudo, uma luta contrária a um modo de

subjetivação imposto pelo Estado brasileiro, orientado pela racionalidade liberal/neoliberal. Enquanto a Sociedade Civil – representada pelos movimentos educacionais organizados –, defendia uma individualidade integrada ao campo social-democrático e à luta política via coletivo organizado, o Estado impunha uma subjetividade individualizada, cujo delineamento era dado pela racionalidade financeira liberal/neoliberal e pela Teoria do Capital Humano, ambas produtoras de um modo de subjetivação individualizante.

A Teoria do Capital Humano, formalizada por Schultz (1971), à época, substrato teórico das ações e políticas governamentais relativas à instância educacional, defende que os investimentos em educação e saúde devem ser feitos no sentido de desenvolver as habilidades e competências dos indivíduos, incrementando-os à maneira de fatores produtivos e, conseqüentemente, elevando as taxas de crescimento dos países. Além de considerar o fator humano como capital, já que fomenta a produtividade do trabalhador, condiciona os níveis salariais aos diferentes níveis de capital humano, assim, gastos com saúde e educação são reputados na condição de investimentos em capital. Em síntese, o capital humano passou a compor a função de produção e ser parte importante para explicar as diferenças de crescimento econômico dos indivíduos e dos países.

Neste ponto, é indispensável saber em que a perspectiva do capital humano contribui discursiva e não discursivamente para produção do sujeito individualizado. Pois bem, essa teoria dá ênfase ao investimento dos indivíduos em capital humano, principalmente nos custos e ganhos futuros desse investimento em termos de taxa de retorno e taxa de juros de mercado. Logo, faz circular os enunciados relativos à competitividade, ao mérito, à empregabilidade, isto é, a fatores individuais de diferenciação e desempenho mercadológico.

Em suma, a educação, na Teoria do Capital Humano, é fator incremental e produtor de atitudes, conhecimentos e habilidades para capacitação ao trabalho. Conforme essa teoria, o investimento educacional é indispensável para “criar e aumentar” o capital humano. É o processo educativo que produzirá algumas atitudes, habilidades, competências e conhecimentos para capacitação ao trabalho, fomentando o desenvolvimento e a distribuição social de renda, daí,

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

A Teoria do Capital Humano acaba por justificar a disparidade das posições socioeconômicas entre os indivíduos e entre os países sem historicizá-las e colocar em pauta as contradições sistêmicas e estruturais que as geraram e as mantêm.

Resta dizer que, sob a racionalidade liberal/neoliberal, o Estado e sua institucionalidade foram potencializados. Não as instituições e as regulações constitucionais e infraconstitucionais promotoras e operadoras de pactos sociais – articuladores de interesses particulares, setoriais e gerais e coordenadores das relações sociais, econômicas e políticas –, mas aquelas promotoras de concentração de poder, renda e riqueza, segundo as quais, a competição individualizada é o principal fator de desenvolvimento.

Por fim, ao contrário do que afirma um dos postulados fundamentais da Teoria do Capital Humano, a educação, em um quadro de desemprego estrutural e hiperexploração do trabalho, não é suficiente para mitigar os efeitos de precarização das mudanças institucionais que avançam nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, em especial as reformas da legislação e do sistema de relações de trabalho, conforme se seguem: redução do custo do trabalho, flexibilização das leis trabalhistas, facilitação para demissões, inversão do ônus de sucumbência das ações trabalhistas para o trabalhador, sobreposição do negociado ao legislado, fragilização dos sindicatos, dentre outras.

Terminado o mandato presidencial sob o qual se deu a aprovação do PNE (2001-2011), parte da coligação de viés conservador que lhe garantia governabilidade perdeu, em certa medida, protagonismo político. O plano, contudo, tinha somente dois anos de vigência. De acordo com Saviani (2013), embora os vetos aplicados ao PNE pelo presidente da República projetassem seus efeitos para os oito anos subsequentes, nos quais continuaria vigorando, a nova coalizão que ascendeu ao poder era de um espectro político progressista e poderia, portanto, reorientar as

políticas educacionais por princípios mais inclusivos e democráticos. Essa expectativa, entretanto, foi concretizada somente em parte.

A luta pelo PNE ganhou outros contornos. Além de compreender o embate entre a Sociedade Civil organizada e o Poder Público institucionalizado, implicou disputa entre dois projetos políticos distintos que procuravam se afirmar, um pela negação do outro. Segundo Azevedo (2014), a nova coligação no poder apresentou certos limites e reproduziu algumas políticas sociais da coligação anterior, mas estabeleceu marcos significativos no que tange à inclusão e a democratização educacional, abaixo aduzidos:

A educação nacional passou a contar com novos marcos regulatórios que se voltam para a busca da educação pública de qualidade. Entre as iniciativas, podem ser citadas a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos; a ampliação da educação obrigatória e gratuita, que passou a abranger a educação infantil e o ensino médio, além do fundamental; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destinado ao financiamento dessa ampliação; entre outras. Além disso, houve a ampliação de políticas afirmativas e de inclusão, a expansão do acesso ao ensino superior e a interiorização das instituições federais desse nível, bem como o aumento dos recursos para financiar a educação estabelecido na Emenda Constitucional nº 59, de 2009. (AZEVEDO, 2014, p. 272).

De sorte que o PNE (2014-2024) foi concebido, sofreu uma série de emendas e, por fim, foi aprovado sob a influência, tanto conservadora quanto progressista. Não apenas isso, mas todo esse processo se deu em meio a lutas políticas travadas entre a Sociedade Civil organizada, representada, sobretudo, pelo campo educacional, e os dois grupos políticos cujo conflito se caracterizou, desde o início, por certa forma de “narcisismo das pequenas diferenças”, ou seja, a diferença entre ambos era pequena, por isso mesmo, o conflito recrudesciu. Mais precisamente, foi naquilo que os dois campos políticos deveriam estar bem apartados que se tornam próximos demais, desfocando a diferenciação entre eles.

O PNE (2014-2024) foi implantado, no mês de junho de 2014, a partir da promulgação da lei nº 13.005, do mesmo ano. Conforme relata Azevedo (2014), o PNE tramitou pelo Congresso Nacional durante quase quatro anos, processo

marcado por intensa mobilização e participação efetiva do campo educacional organizado, especialmente na proposição de emendas ao projeto de lei (PL) original.

Apesar da mobilização do campo educacional, o PL encaminhado ao Congresso pelo Executivo, em dezembro de 2010, não considerou as propostas coletivas produzidas pelo segmento representativo da educação, em particular as consubstanciadas no documento definitivo, originário da Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae), fruto das discussões e dos acordos firmados nas conferências em âmbito municipal e estadual.

Assim como no plano anterior, a luta pelo PNE (2014-2024) denota sua importância como instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade, não só isso, dá a ele estatuto de dispositivo (mecanismo, técnica e tecnologia do poder) da planificação, isto é, sua condição de “[...] rede produtiva que passa através de todo o corpo social [...]” (SOUZA; PAIXÃO, 2015, p. 9). Portanto, não foi sem intencionalidade estratégica que o campo educacional tentou marcar posição, e o Poder Executivo desprezou as proposições produzidas por esse segmento da Sociedade Civil organizada. De forma geral,

[...] o projeto recebeu um total de 2.915 emendas, batendo o recorde das já recebidas por instrumento semelhante na Câmara dos Deputados.

Tais dados podem ser indicativos do significativo interesse da população pela questão educacional, bem como da importância atribuída ao plano pelos distintos setores da sociedade brasileira de algum modo envolvidos com o campo. O longo período de sua tramitação também pode ser o exemplo dos múltiplos e contraditórios interesses em disputa que constituíram o campo de forças pelo qual o Projeto de Lei tramitou. Esse movimento sugere o grau de importância atribuído ao PNE, certamente o principal instrumento das políticas educativas para o próximo decênio, o que nos leva a indagar a respeito da utilidade de um plano. (AZEVEDO, 2014, p. 266).

Para compreender a dinâmica de luta política que emoldurou o processo de elaboração, reformulação e implantação do PNE (2014-2024), é necessário retomar o fluxo histórico dos acontecimentos mais significativos que o compuseram, desde a construção à implementação da proposta, como se segue.

Entre 28 de março a 1º de abril de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (Conae), cuja temática foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado

de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Essa conferência, dentre outras, mobilizou o campo educacional e foi estratégica na elaboração de novas propostas para a educação brasileira.

No horizonte da Conae, surgiram os indicativos mais importantes para a elaboração do novo PNE, uma vez que o prazo de vigência do plano anterior já expirava. Em razão dessa conferência e de diversos outros encontros e contribuições realizados ao longo do processo de discussão,

[...] o Ministério da Educação norteou a elaboração da proposta de novo PNE fundado nas seguintes premissas:

- a) Universalização da educação básica pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional;
- b) Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional;
- c) Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade do ensino;
- d) Gratuidade do ensino para o estudante em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação, nos estabelecimentos públicos oficiais;
- e) Gestão democrática da educação e controle social da educação;
- f) Respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais;
- g) Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação;
- h) Financiamento público das instituições públicas. (BRASIL, 2011, p. 2).

Era consensual para o grupo político, agora no governo, que o PNE anterior não havia alcançado resultados significativos, o que ratificava o discurso sobre a imprescindibilidade de se elaborar um outro PNE. Esse discurso, porém, segundo Balduino e Cavalcante (2014), escamoteou, de certo modo, o quadro educacional vigente e fez com que muitas metas contidas no plano anterior fossem reproduzidas no PNE (2011-2020).

O fato é que, assim como no processo de discussão e implementação do plano antecedente, a questão financeira retorna ao centro do embate e obsta as urgências

educacionais. Logo, mesmo com as principais bases definidas relativamente a metas e estratégias, a tramitação do novo PNE se alonga por três anos devido, principalmente, às controvérsias relativas à destinação de recursos para sua execução contida na meta 20, apresentada a seguir:

Meta 20: ampliar progressivamente o investimento público em educação pública até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país. (BRASIL, 2011, p. 119).

A proposta inicial do Executivo para a meta de financiamento do PNE foi atingir, no mínimo, 7% do PIB do país em dez anos. Era de se estranhar que um governo supostamente progressista, passada uma década, estipulasse uma meta tão modesta quanto a que foi aprovada pelo Congresso Nacional para o PNE (2001-2011) e vetada pelo presidente de então. Objeto histórico de reivindicações do campo educacional, o financiamento destinado à educação, sempre deficitário, continuava no centro do embate político – nessa oportunidade, como signo da incoerência do grupo que ocupava o governo e da semelhança entre esse grupo e o que se situava no polo contrário. Como eco dos protestos e mobilizações realizados por todo o país, ao longo da tramitação do PNE na Câmara, houve uma gradativa ampliação do índice de investimento pelo relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), cujo relatório final chegou a sugerir a aplicação de 8% do PIB na educação.

Discursivamente, o Governo Federal reconhecia a importância de elaborar e implementar o PNE, visando estabelecer os nortes das políticas educacionais do país. Contudo, postergava recorrentemente sua aprovação. No caso, fica patente, mais uma vez, a plausibilidade de considerar a planificação como dispositivo, dada a sua instrumentalidade no ocultamento de práticas, sua objetividade estratégica e sua reutilização para fins econômicos e políticos distintos daqueles que o constituíram no seu marco inicial.

O intervalo entre 2011 e 2014 compreendeu um período de luta intensa pelo PNE. Foi, todavia, um tempo de vacuidade no que diz respeito à existência de metas, estratégias e orientações gerais para a educação nacional. Além disso, foi um prazo instável e descontínuo no Ministério da Educação, marcado pela rotatividade de ministros: Fernando Haddad, nomeado ainda na gestão anterior, permanecendo no

cargo até 24 de janeiro de 2012; Aloizio Mercadante, de janeiro de 2012 até 2 de fevereiro de 2014; e Henrique Paim, de 3 de fevereiro de 2014 até 1º de janeiro de 2015.

Somente em 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024) foi aprovado por meio da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo 20 metas e estratégias para a educação brasileira. O país encontrava-se no final do primeiro governo de Dilma Rousseff, que venceu as eleições para o exercício do mandato subsequente. Entre o início do seu segundo governo e a ruptura democrática, no ano 2016, o Brasil contou ainda com mais quatro Ministros da Educação: Cid Gomes (02/01/2015-19/03/2015); Renato Janine Ribeiro (06/04/2015-04/10/2015); Aloizio Mercadante (05/10/2015-11/05/2016) e Mendonça Filho, nomeado após a ruptura democrática, quando Michel Temer se apoderou da cadeira presidencial.

Qual racionalidade operava, de fato, na dinâmica de forças que disputavam a construção e implementação do PNE (2014-2024)? Azevedo (2014) apresenta as seguintes indicações:

Herdeiro de todos os limites e avanços que historicamente têm marcado a educação nacional e o seu planejamento, o II PNE exprime, em certa medida, o amadurecimento da sociedade brasileira no ato de pensar o seu futuro, mas a partir de prismas que revelam a presença de elementos impostos pela ordem global e pela síntese possível estabelecida entre tendências progressistas e conservadoras. (AZEVEDO, 2014, p. 273).

A “síntese possível”, traduzida formalmente no documento, não demonstra as forças, os interesses, os conflitos e as contradições que concorreram para que o PNE chegasse a termo. Tampouco diz de sua provisoriedade, da disputa quanto à sua execução e do embate pelo próximo plano.

Entretanto, levantar as temáticas recorrentes em torno das quais gravitaram os conflitos relativos ao plano pode dar pistas sobre as dinâmicas de poder que o produziram, vão condicionar sua implementação e, prospectivamente, continuarão em pauta na luta por sua próxima forma e vigência. Dois temas foram marcantes na trajetória do PNE (2014-2024), quais sejam: a questão da qualidade na educação e a do orçamento destinado a assegurar a exequibilidade das estratégias e metas que, ao menos em tese, garantiriam, em grande medida, essa qualidade.

Se, por um lado, havia certo acordo sobre a necessidade de se promover a qualidade na educação brasileira, por outro, a compreensão do que seria essa qualidade não era consensual. De acordo com Azevedo (2014), dois polos marcaram suas posições. Um deles defendia a educação como valor universal, um direito de todos e todas, a partir de uma visão norteada pela equidade, justiça e inclusão sociais. Já o outro pugnava pelo conceito de qualidade mercadológico-empresarial, traduzido na retórica que enfatizava a educação de resultados, o empreendedorismo – sobretudo, nos currículos –, o gerencialismo e a flexibilidade.

O viés democrático e social de qualidade na educação, dentre outros dispositivos, ficou registrado nas dez diretrizes contidas no art. 2º da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE (2014-2024), configuradas a seguir:

Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

O registro formal, no PNE, de diretrizes asseguradoras de uma qualidade “socialmente referenciada” (AZEVEDO, 2014, p. 274) é, sem dúvida, um avanço social, democrático e, porque não dizer, civilizatório. Contudo, a exequibilidade desse plano está decididamente condicionada à questão do orçamento, tangenciado no PNE (2014-2024) em sua meta 20, que estabelece os parâmetros do investimento público em educação, como se segue:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 85).

Não cabe, aqui, a discussão sobre se os índices de investimento estabelecidos na meta 20 do plano são suficientes, ou não, para levar a cabo as diretrizes da

qualidade educacional socialmente referenciada constantes do PNE. Para os fins desta investigação, mais significativa é a análise sobre qual racionalidade orienta a luta pelo orçamento destinado à educação, que modo de subjetivação produz e a qual finalidade estratégica responde.

Em uma primeira visada, seria possível dizer que se tratava da racionalidade burocrático-orçamentária, da político-partidária, da corporativo-profissional ou da conflitivo-classista. A luta pelo orçamento implicava, sem dúvida, todo esse espectro de lógicas, classes, interesses, necessidades e polaridades. Havia, objetivamente, um déficit histórico de investimento na educação com efeitos significativos na posição geopolítica e econômica do Brasil, que se tornava um país consumidor, e não criador, de tecnologia; vivia um processo intensivo de desindustrialização, limitava-se a um *player* mundial produtor de *commodities* de pouco valor agregado e experimentava baixos índices de proficiência estudantil e profissional.

Por certo, alguns acontecimentos e ações políticas e econômicas implementadas pelo governo a partir de 2003 indicavam uma melhoria nas expectativas para o investimento educacional, como se seguem: política externa assertiva, equalização da dívida externa, aumento das reservas internacionais, programa de distribuição de renda atrelado à aferição da frequência estudantil, aumento do valor real do salário mínimo, investimento na agricultura familiar, incremento do crédito por intermédio dos bancos públicos, alto preço das *commodities* no mercado internacional, descoberta do pré-sal em 2007, mudança no modelo de exploração do petróleo com vinculação das receitas obtidas à educação, aumento no índice de emprego, entre outros.

Apesar do viés nacional-desenvolvimentista e do alinhamento político-ideológico dos governos do Partido dos Trabalhadores, a racionalidade liberal/neoliberal continuou a orientar a política macroeconômica petista. Por isso mesmo, é necessário dizer que a recessão brasileira, agudizada em 2014, com efeitos até os dias atuais, tem suas raízes históricas, para além dos erros do PT, na prevalência dessa racionalidade cujos efeitos se estendem a toda prática social.

Isso é possível constatar, por exemplo, nos seguintes fatores: desindustrialização provocada pelo desmonte gradual dos incentivos e do sistema de proteção industrial e laboral, firmado desde o Estado Novo; abertura indiscriminada do mercado nacional a partir dos anos 1990; adoção de metas inflacionárias em detrimento do índice de empregos; alta taxa de juros para elidir o consumo e atrair financiadores para a dívida pública; financeirização da economia, com prevalência do rentismo sobre a atividade produtiva; câmbio valorizado, tirando a competitividade dos preços da indústria nacional e condicionando o crescimento do país ao investimento pela poupança externa e capitais predatórios voláteis; entre outros.

Mais especificamente, alguns fatores concorreram de forma decisiva para a crise no governo petista. A maioria desses fatores podem ser reputados direta ou indiretamente à adesão ao receituário liberal/neoliberal, conforme se segue: fim do ciclo das *commodities*; crescente endividamento público, das famílias e das empresas; choque recessivo adotado pelo governo a partir de 2015, firmado em uma política de austeridade fiscal que gerou queda das despesas públicas em índices reais; aumento brusco dos preços administrados, em especial combustíveis e energia; desvalorização cambial de 50% da moeda brasileira em relação ao dólar; e aumento das taxas de juros para operações creditícias.

A crise econômica foi potencializada pela desestabilização política urdida por alguns partidos da coalisão e da oposição; pela grande mídia; por certos segmentos empresariais e por manifestantes mobilizados por grupos cujo financiamento provinha de organizações estrangeiras, empresários e políticos nacionais; e, não menos importante, agravada pelo *lawfare* (a lei usada como arma de guerra política) por alguns setores do Ministério Público e do Judiciário, em um quadro de excepcionalidade jurídica.

Também acentua esse quadro a ruptura do Estado Democrático de Direito, em 2016, que colocou à frente do governo brasileiro um partido que adotou a estratégia econômica que privilegia as reformas estruturais liberalizantes, aprofundando a crise econômica e política no país.

Quanto ao setor educacional, o Governo Temer retirou a precedência para o cumprimento do PNE e impôs um veto ao artigo da LDO¹¹ que incluía entre as prioridades para 2018 a execução das metas previstas pelo PNE.

O governo justificou o veto alegando que a medida imporia restrições à liberdade do Executivo de separar recursos para a implementação das políticas públicas e restringiria a flexibilidade no estabelecimento de prioridades das despesas discricionárias em caso de necessidade de realização de ajustes previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), colocando em perigo o atingimento da meta fiscal.

Novamente, a lógica do receituário liberal/neoliberal prevaleceu sobre as necessidades de investimento na educação, a ponto de restringir, em favor do arrocho fiscal, a execução do montante orçamentário previsto nas metas do PNE. É lógico que a austeridade é um valor importante na gestão do orçamento público. Contudo, fica escamoteada, nessa medida restritiva infligida pelo Executivo, a reversão dos recursos originalmente destinados à educação, que são desviados para o pagamento do serviço da dívida pública, cujos títulos se encontram nas mãos de rentistas, e os rendimentos são condicionados à taxa básica de juros da economia (Taxa Selic), definida pelo próprio Governo, sob os auspícios do mercado.

O desinvestimento na educação faz parte da finalidade estratégica do dispositivo da planificação. Mais exatamente, é fundado na lógica planificadora orçamentária e fiscal. Por essa lógica, o Governo justifica o realinhamento do investimento público na educação para garantir a rentabilidade dos títulos públicos destinados aos rentistas.

Uma vez reduzido o recurso originariamente designado ao financiamento da educação pública, a responsabilidade do Estado é elidida e repassada às instituições privadas de ensino. Não só isso, mas é reputado ao indivíduo o encargo de investir na própria formação sob a lógica do capital humano, da meritocracia, do empreendedorismo e da competição, ou seja, da individualização.

¹¹ A LDO estabelece as metas e prioridades do governo para o ano seguinte e orienta a elaboração da lei orçamentária anual.

Em tal quadro, conforme aponta Berardi (2005), tem-se a felicidade individual como promessa de sucesso garantido e de expansão dos horizontes de experiências e conhecimentos. A falsidade dessa promessa arrosta os sujeitos individualizados e precarizados, cuja escolarização já não é suficiente para garantir postos de trabalho dignos ou, sequer, alguma forma de inserção nos processos produtivos. São, ao final, indivíduos “[...] deslumbrados por uma ambígua representação em que o trabalhador aparece como empresário de si mesmo, e a competição é elevada a regra existencial universal”. (BERARDI, 2005, p. 8).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Planos Nacionais de Educação podem ser incluídos na ordem da racionalidade normativa, já que determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um dado intervalo de tempo. Têm, portanto, funcionalidade na produção de corpos políticos, arranjos da vida social e formas específicas de subjetivação no campo educacional.

Sob o aspecto jurídico, o caráter normativo dos Planos lhes confere bilateralidade, uma vez que estabelece direitos e obrigações para partes situadas em polos distintos (Poder Público, instituições educacionais e cidadãos); generalidade, por ser oponível a todas essas partes; abstratividade, considerando que não regula casos concretos, mas abrange um maior número possível de fatos semelhantes; imperatividade, isto é, impõe obrigações e coercibilidade, pode-se dizer que dispõe de meios e garantias para fazer valer sua observância. Por isso, os efeitos do PNE são partilhados intersubjetivamente, e sua potência coesiva e coercitiva conforma os sujeitos, as práticas e as produções sociais relativas à educação.

No entanto, as normatividades podem assumir diferentes configurações que dependem das condições históricas de produção e do exercício efetivo das racionalidades que as produzem. São essas racionalidades que orientam, sistematizam e generalizam afetos, discursos, ações, pensamentos e experiências dos sujeitos. Logo, determinadas racionalidades produzem normatividades que constituem corpos políticos a partir de modos de subjetivação que vinculam por via da adequação à norma e pelo sentimento de pertença socialmente gerado.

Há, de fato, racionalidades operativas concorrentes na dinâmica de forças que disputam a construção e implementação dos PNEs. Sob essas racionalidades, atuam diferentes instâncias de poder, emergem conflitos e manifestam-se contradições. Os planos constituem, então, um campo de exercício de poder pelo Estado e pelo mercado, mas também de resistência contra os efeitos de uma combinação complexa de técnicas de individualização e procedimentos totalizantes que afetam a experiência de subjetividade.

Em uma sociedade regida pela racionalidade liberal/neoliberal, o sujeito é objetivado por relações de poder intrincadas à circulação de um conjunto de enunciados que produzem a percepção e a introjeção de certa suposta potência a partir do indivíduo, não necessariamente ligado à coletividade, mas desvinculado dos laços sociais. O sujeito individualizado, produzido pelo modo de subjetivação próprio da racionalidade liberal/neoliberal, é instado, a todo momento, a constituir-se meritoriamente em si e por si mesmo, isto é, sem o outro e, não raro, sobre o outro. É possível dizer, então, que a normatividade dos PNEs, condicionada pela racionalidade liberal/neoliberal, produziu um modo de subjetivação que demarcou o sujeito sob a forma de indivíduo.

Historicamente, no Brasil, os planos ganharam centralidade como instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade, especialmente no campo educacional. A planificação, portanto, produziu um modo de experiência de objetivação do sujeito, mediante procedimentos precisos de governo, com singularidade histórica. De forma mais exata, a planificação constituiu um instrumento técnico e um procedimento essenciais próprios de uma prática de governamentalidade que implicou, também, o campo educacional. Na categoria de prática discursiva, a planificação alcançou o estatuto de saber orientado por uma racionalidade capaz de organizar uma maneira de fazer.

A planificação é, assim, um dispositivo de poder que tem um conjunto de meios de funcionamento e continuidade, isto é, uma estratégia de funcionalidade, autojustificação, reajuste e reutilização. Daí o fato de que o plano não é só legitimado socialmente quando atinge seus objetivos originais, mas também no momento em que é readequado e reutilizado para atingir fins diversos, inclusive, contraditórios com as finalidades que lhe deram motivo na origem. A planificação se presta, por exemplo, a justificar tanto determinado aporte de recursos financeiros na educação quanto o seu contingenciamento; pode produzir um modo de subjetivação a partir da prática participativa e democrática, impositiva e verticalizada ou autogestionária e individualizada de planejamento.

A plurivalência instrumental da planificação lhe permite ser um dispositivo produtor de mobilização ou desmobilização; de execução ou inércia; de luta ou apatia; de

socialização ou individualização, funcional a qualquer espectro político. Logo, não é de se estranhar, por exemplo, que uma coligação de centro-esquerda lance mão da instrumentalidade dos PNEs nos mesmos moldes que uma coalizão de direita.

Na condição de dispositivo de poder, a planificação compreende uma forma específica de racionalidade, procedimentos técnicos e de instrumentalização que constituem uma maneira própria de governar, portanto, de governamentalidade. Nesse quadro, o PNE assume relevância como instrumento de políticas públicas voltadas à regulação dos indivíduos e da sociedade.

Quanto a isso, não é demais lembrar que, em 2010, apesar da mobilização da Sociedade Civil, encarnada, sobretudo, pelo segmento representativo da educação, o Poder Executivo simplesmente desprezou as proposições consubstanciadas no documento originário da Conae de 2010, fruto das discussões e dos acordos firmados nas conferências em âmbito municipal e estadual, e encaminhou, ao Congresso, um projeto de lei desconectado das aspirações sociais relativas à educação.

Nesse contexto, desconsiderar a proposta advinda da Sociedade Civil organizada e apresentar um projeto alternativo sem qualquer vinculação com aquilo que foi proposto não é, simplesmente, uma recusa desprezível. Trata-se de um jogo estratégico de evidenciação da impotência do sujeito, de demissão subjetiva e de desmobilização da sociedade, cujos efeitos são o enfraquecimento dos elos que vinculam as escolhas individuais, os projetos e as ações do corpo político e social.

Subjaz a essa estratégia uma dinâmica reprodutiva da lógica individualizante firmada em certa suposição apriorística das condições de existência que condicionam as escolhas das pessoas, eximindo-as da ação política, já que as condições estão postas e são inelutáveis. A denegação dos meios de luta política isola o indivíduo e o aliena dos modos de produção cultural articulada, pública e coletivamente, gerando um quadro de letargia, de privatização do espaço público e de esgarçamento dos laços sociais.

O importante, aqui, é saber que, na condição de dispositivo, a planificação atravessa todo o campo político e social brasileiro como uma rede produtiva de corporeidade. Pode produzir liame social e desmobilizar, colmatar e gerar conflitos, instrumentalizar governos e fomentar resistências, constituir e desconstituir instituições, orientar interesses corporativos e corporativistas, conformar e desconstruir subjetividades.

A plasticidade do dispositivo da planificação é manifesta, também, na sua temporalidade, ou seja, a gestão do tempo de produção e execução do plano pode ser uma forma de discernir a intencionalidade que lhe é subjacente e a urgência à qual responde. Tanto é assim, que o PNE (2014-2024), tramitou pelo Congresso Nacional durante quase quatro anos, o que gerou certa vacuidade quanto à existência de metas, estratégias e orientações gerais para a educação nacional. Não apenas isso, mas esse interstício foi caracterizado pela alta rotatividade de ocupantes da cadeira ministerial concernente à pasta da educação. Tal fato denotou que as urgências educacionais brasileiras, passíveis de serem contempladas no PNE, estavam a reboque do jogo político próprio do governo de coalizão.

Esse jogo político se dava, supostamente, entre duas coligações orientadas por racionalidades diversas. Na coxia, entretanto, ambas estavam, em maior ou menor medida, alinhadas à racionalidade liberal/neoliberal. Por essa racionalidade, a vida continua sendo objeto de controle do saber e das determinações do poder.

Entretanto, em uma economia financeirizada, o objetivo não se restringe mais a garantir o ingresso controlado dos corpos nos mecanismos produtivos e regular os fenômenos da população pelos processos econômicos. A concentração de riquezas; a oligopolização dos mercados via empresas transnacionais e o desemprego estrutural – causado pela automação dos processos laborativos, pela diminuição das cadeias produtivas em favor da financeirização da economia e pela hiperexploração do trabalho – estabelecem outra forma de inserção individual e populacional nos processos produtivos. Além disso, a desregulamentação que atinge, sobretudo, o papel do Estado relativamente às garantias e direitos sociais, contidos na Constituição e nas leis infraconstitucionais, apontam para uma emergência, qual seja:

justificar o não ingresso dos indivíduos nos mecanismos produtivos e regular as populações pelos processos de exclusão econômica.

Assim, o sujeito individualizado, desde a modernidade, e ainda mais agora, figura, recorrentemente, na condição de funcionalidade estratégica que atende às urgências econômicas e de governamentalidade. Tais urgências implicam estratégias de produção de precariedade como forma de exercício de poder, isto é, deslocar os riscos e incertezas para os sujeitos individualizados, culminando na criação de um “preariado” global constituído por milhões de pessoas sem qualquer fundamento, seja no Estado, no mercado competitivo, seja nos laços sociais.

Resistir, política, ética, social e filosoficamente a essa lógica consiste em promover novas formas de individualidade, diferentes das que nos são impostas. No campo educacional brasileiro, a luta pelo PNE implica defrontar a dominação e a exploração, mas, sobretudo, lutar contra o modo de subjetivação individualizante imposto pelo Estado brasileiro, orientado pela racionalidade liberal/neoliberal.

Logo, uma forma de resistência possível parte da mobilização da Sociedade Civil e dos movimentos educacionais organizados em defesa de uma individualidade integrada ao campo social-democrático e à luta política via coletivo organizado. No que se refere ao PNE, é preciso entender como funcionam as dinâmicas de poder que o produzem e condicionam sua implementação. É necessário, também, levantar as principais questões em torno das quais gravitaram os conflitos relativos aos planos.

Há, nesse ponto, uma escolha a ser feita no que tange a assumir um posicionamento estratégico quanto à educação: defendê-la como valor universal, um direito de todas e todos, a partir de uma visão norteada pela equidade, justiça e inclusão sociais – isto é, um educação socialmente referenciada –, ou compreendê-la sob o viés eminentemente mercadológico-empresarial, quer dizer, aquele que dá primazia aos resultados, ao indivíduo empresário de si mesmo, aos currículos fortemente orientados para o empreendedorismo, à competitividade e ao mérito não historicizado, que não coloca em perspectiva histórica as condições culturais e socioeconômicas de partida dos sujeitos.

Não cabem, nesse jogo, quaisquer veleidades sobre qual lógica orienta a luta pelo orçamento destinado à educação, que modo de subjetivação produz e qual finalidade estratégica responde. Por certo, várias racionalidades concorrem na luta pelo investimento educacional: a burocrático-orçamentária, a político-partidária, a corporativo-profissional e a conflitivo-classista. Contudo, o neoliberalismo tem operado como metarracionalidade orientadora da política macroeconômica dos governos brasileiros, pelo menos a partir da redemocratização do país, cujos efeitos se estendem a toda prática social.

Essa racionalidade condiciona o cumprimento do PNE às restrições previstas na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Objetivamente, submete o investimento público do montante orçamentário destinado à educação a uma das pedras de toque liberalizantes, qual seja: o atingimento da meta fiscal.

O desinvestimento na educação atende a uma das finalidades estratégicas do dispositivo da planificação. Isto é, partindo da lógica planificadora orçamentária e fiscal, o Governo justifica o realinhamento do investimento na educação a fim de garantir a rentabilidade dos títulos públicos destinados aos rentistas. Há, nesse sentido, uma apropriação privada do orçamento público.

Por fim, reduzido o recurso originariamente designado ao financiamento da educação pública, diminui-se o papel do Estado em favor das instituições privadas de ensino. Ao sujeito individualizado, resta o encargo de investir na própria formação sob a lógica do capital humano, da meritocracia e do empreendedorismo, ou seja, da individualização.

Todo esse quadro aponta que a racionalidade normativa que orienta os PNEs apresenta contradições e conflitos. Assim, a realidade da execução e do aprimoramento das políticas públicas do setor educacional, regularmente, não corresponde às promessas da racionalidade enunciada pelos planos (metas, orçamentos, responsabilidades institucionais etc.). De igual forma, há uma normatividade implícita aos planos que está condicionada a determinadas correlações de forças políticas, interesses corporativos e alinhamentos ideológicos que, muitas vezes, contrapõem-se à sua normatividade explícita. Não só isso, há,

também, as contradições entre os níveis distintos de normatividades, em que, não raro, as normas infraconstituídas derrogam as supraconstituídas, por exemplo, quando as leis de diretrizes orçamentárias e o próprio PNE conflitam entre si e com certos preceitos constitucionais.

A dinâmica de luta política que emoldura o processo de elaboração, reformulação e implantação dos PNEs é repleta de nuances, incongruências, continuidades e descontinuidades. De modo que a normatividade corporificada nesses planos, à medida que parece libertar, assujeita; quando pressupõe ação governamental, elide; ao afirmar diferenças, iguala; e naquilo que parece conceder, nega.

Esta pesquisa procurou realizar um consistente trabalho de análise discursiva. No entanto, é importante deixar claro que não se apegou metodologicamente aos aspectos linguísticos estritos, e assim o fez em favor do “jogo estratégico e polêmico” do discurso. Com esse objetivo, realizou uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação dos textos oficiais produzidos no âmbito dos Planos Nacionais de Educação.

Para além da discursividade, determinada por condições de produção e por um sistema linguístico – não se pode deixar de reconhecer, é evidente, que o discurso é, também, um “conjunto regular de fatos linguísticos” (FOUCAULT, 2002, p. 9) –, a ênfase analítica deste trabalho se encaminhou no sentido de perseguir uma mirada crítica, reflexiva e problematizadora. Ultrapassando as minúcias linguísticas, procurou tratar das condições históricas de produção do dispositivo da planificação e seus efeitos de saber, poder e verdade nas práticas educativas brasileiras.

As modulações e a complexidade da teoria e da metodologia foucaultianas permitem análises múltiplas. Assim como Foucault, na contramão de universalismos de quaisquer ordens, propôs-se uma investigação com limites bem determinados. Acorreu-se principalmente aos aportes teóricos e metodológicos foucaultianos e, subsidiariamente, aos referenciais de outros autores de reconhecida consistência teórica.

Não há, é bom que se diga, qualquer pretensão de atingir a abrangência e a acurácia desses autores, tampouco esgotar o problema de pesquisa aduzido. Contudo, acredita-se que esta pesquisa pode fornecer novas pistas, trilhas e vistas sobre os efeitos do dispositivo da planificação na realidade educacional brasileira contemporânea. As hipóteses e as análises aqui realizadas continuam abertas como possíveis motes para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio, **Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life**, Palo Alto: Stanford University Press, 1998, p. 18. *apud* BAUMAN, Zygmunt; DESSAL, Gustavo. **O retorno do pêndulo: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2017. 131 p.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. Edifício em construção ou em ruínas: dos usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade. In: SOUZA, Kátia Menezes de (Org.); PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 209 - 221.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venicio Toledo. **História da sociedade brasileira**. 18 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996. (Paginação irregular).

AZANHA, José Mário Pires. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. (Paginação irregular).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BALDOINO, José Maria; CAVALCANTE, Claudia Valente. Reconfiguração da educação superior brasileira, jovens e políticas de cotas sociais e raciais: o que preconizam as metas e estratégias do projeto do PNE 2001-2020?. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 201-222, jan./jun. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001. 258 p.

_____; DESSAL, Gustavo. **O retorno do pêndulo: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2017. 131 p.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 258 p.

BECK, Ulrich. **Risk Society: Towards a New Modernity**. [S.l.]: Sage, 1992, p. 137. *apud* BAUMAN, Zygmunt; DESSAL, Gustavo. **O retorno do pêndulo: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2017. 131 p.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga; GALÍPOLO, Gabriel. **Manda quem pode, obedece quem tem prejuízo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017. 219 p.

BERARDI, Franco (Bifo). **A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. 167 p.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 418 p.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. (Paginação irregular).

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. (Paginação irregular).

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_214_a_sp>. Acesso em: 1 mar. 2018.

_____. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 010172**, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2018.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisonal/infopen_jun14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA. **Atlas da Violência**. 2016. Disponível em: <

http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas_da_violencia_2016.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2017.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 477 p.

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 288 p.

DOSSE, François. **A História do estruturalismo**. Santa Catarina: EDUSC, 2007. v. 1.

EPISTEME CLÁSSICA. In: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 140-144.

FERNANDES Jr., Antônio. A felicidade em práticas discursivas contemporâneas. In: SOUZA, Kátia Menezes de (Org.); PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 173 - 194.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 254 p.

_____. **Ditos e escritos III** – Estética: literatura e pintura, música e cinema. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 432 p.

_____. **Ditos e escritos IV** – Ética, estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Paginação irregular).

_____. **Em defesa da sociedade**: curso Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 382 p.

_____. **Entrevistas**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006. (Paginação irregular).

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 506 p.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 152 p.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 231 p.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 246 p.

_____. O jogo de Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v. 9. (Coleção Ditos e Escritos).

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

_____. **Microfísica do poder**. 27 ed. São Paulo: Graal, 2013. 431 p.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Paginação irregular)

_____. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Paginação irregular).

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. (Paginação irregular).

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 8 ed., 2003. 310 p.

LAGASNERIE, Geoffroy. **A última lição de Michel Foucault**. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 165 p.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. 15 ed. rev. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. 326 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. 408 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAhikAH/libaneio>. Acesso em: 17 maio 2017.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 7-34.

MILITÃO, Sílvio César Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fábio. Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. I

Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – Sirsse. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, dez. 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3462.pdf > Acesso em: 4 mar. 2018.

OXFAM. **Uma economia para 1%.** 2016. Relatório. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/relatorio_davos_2016>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

PETERS, Michael A. *Pesquisa educacional: os “jogos da verdade” e a ética da subjetividade.* In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). **Por quê Foucault: novas diretrizes para a pesquisa educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.** 2 ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 358 p.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998. 336 p.

_____. **Escola e democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Paginação irregular).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 504 p.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971. (Paginação irregular).

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 117 p.

SOUZA, Kátia Menezes de. Inovar em AD com Foucault: a tecnologia dos enunciados no funcionamento dos dispositivos de poder. In: SOUZA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade.** São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade.** São Paulo: Intermeios, 2015. 221p.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 285p.

THATCHER, Margareth. **The Downing Street years.** [S.l.]: Editora Harpercollins, 1993. 914 p.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

ŽIŽEK, Slavoj. **O amor impiedoso (ou: sobre a crença)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 210 p.