

Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo

Alexandre Filordi de Carvalho*

Resumo

O trabalho aborda a concepção de crítica em Foucault como estratégia de questionamento, de tensão, de ação e de transformação nos excessos de governo presentes no campo da Educação. A hipótese desenvolvida é a de que o sentido da crítica se atualiza para a Educação, à medida que se age na direção de transformar as suas relações institucionais. Para tanto, o artigo articula duas etapas analíticas. Primeiro, investiga os efeitos da governamentalização na instituição escolar em três níveis: a associação da escola com as artes de governo, o papel do professor na arte de governar e a função dos discursos oficiais na manutenção da instituição escolar sob os efeitos de governo. A seguir, dedica-se a analisar a própria dimensão da crítica e de suas consequências na Educação, por intermédio da arte de não ser governado, da insubmissão voluntária e da reflexão indócil, da atitude-limite e da atitude-experimental.

* Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, SP, Brasil. afilordi@gmail.com

Palavras-chave:

Educação, instituição escolar, Foucault, crítica, artes de governo.

Foucault and the Criticism to the Institutionalization of Education: Implications to the Arts of Government

Abstract

This paper approaches the conception of criticism in Foucault as a strategy for questioning, tensioning, acting on and transforming the government excesses in the field of education. The hypothesis is that the meaning of the criticism regarding education is relevant as long as it aims toward transforming institutional relations. To this end, the present paper takes two analytical steps. First it investigates the effects of governmentalization in educational institutions concerning three levels: the association of the school with the arts of government, the role of the teacher in the art of government and the function of official discourses while keeping the school institution under the effects of government. Secondly, it analyzes criticism in its own right and its consequences to education. It discusses the art of not being governed, of the voluntary insubordination and of the unruly reflection, and finally of the limit and experimental attitudes.

Keywords

Education, school institution, Foucault, criticism, arts of government.

Introdução: a Educação sob a crítica foucaultiana

Se há um efeito Foucault disseminado no campo da Educação, ele está no âmbito das pesquisas, a emergir e a ativar o sentido da crítica. A prova disso encontramos na seara de análises que se somam, ao se voltarem para a necessidade de repensar a própria dimensão epistemológica e a empiria da Educação (Aquino; Ribeiro, 2009; Ball, 2013; Gallo, 2004; Popkewitz; Brennan 1998; Veiga-Neto; Lopes, 2010); análises acerca da crítica à instituição escolar e aos seus impasses normatizantes (Carvalho, 2012; Menezes, 2008; Porto-Carreiro, 2004); investigações tangentes à constituição de subjetividades e às suas relações com a Educação (Carvalho, 2010; Gallo, 2006; Veiga-Neto, 2005); problematizações acerca das relações éticas para pensar os sujeitos na Educação, advindas das pesquisas de Foucault com a Antiguidade (Freitas, 2010, 2013; Gallo, 2006; Pagni, 2011); e, finalmente, para nos atermos apenas a esses campos, pesquisas atinentes aos efeitos da governamentalização na Educação (Ball, 2013; Gadelha; Pulino, 2012; Oliveira; Kohan, 2012; Veiga-Neto, 2000).

Visando dilatar as fronteiras dos estudos foucaultianos na Educação, o presente trabalho objetiva abordar a acepção de crítica em Foucault como estratégia de questionamento, de tensão, de ação e de transformação nos excessos de governo presentes no campo da Educação. No caso, será preciso entender a relação direta que a Educação possui com as estratégias de governamentalidade: conduzir indivíduos e populações para quaisquer finalidades. Também teremos de demonstrar que as ações críticas que visam à Educação recaem no impasse da institucionalização das experiências educativas. A hipótese a guiar o texto é a de que o sentido da crítica, no pensamento de Foucault, se atualiza de modo concreto para a Educação, à medida que se age na direção de transformar as suas relações institucionais. Os efeitos concretos da própria crítica, quais sejam, a interposição de limites aos excessos de governo, a insubmissão involuntária e a reflexão indócil, a consecução de atitude-limite e atitude-experimental, só fazem sentido como potencializadores para pensar e agir de outros modos na Educação, à guisa de sua desinstitucionalização. Mas em que medida isto é possível?

Em seu desenvolvimento, o texto percorre dois momentos, seguidos de suas ponderações finais. Primeiramente, aborda os efeitos da governamentalização na instituição escolar, para revelar, levando em consideração a recente publicação das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação* (Brasil, 2013), que as intenções políticas acentuadas em tom novidadeiro para Educação estão fadadas à paralisia,

uma vez que recaem na mesma forma de institucionalizar os focos de experiências na Educação. O que seria criticar a instituição escolar? O que está em jogo? Qual a calibragem correlativa das análises de Foucault acerca das instituições coextensivas ao governo dos indivíduos e de suas coletividades com a escola?

No segundo momento, o texto consagra a sua análise à própria dimensão da crítica e de seus efeitos na Educação. O que é criticar? Quais consequências a crítica traz para a institucionalização da Educação? O que ela pode mover? Como atualizar a dimensão crítica considerada por Foucault a partir da escola e em suas apostas educacionais?

1. Escola: institucionalizar e conduzir para quê?

Na história ocidental, as instituições acabaram se tornando o terreno organizacional e distributivo de nossos focos de experiência¹. Isso se deu pelo fato de elas terem se multiplicado numa infinidade de aparelhos em que as mais distintas ordens de saber e de técnicas de condução se materializaram, processaram-se, aplicaram-se e difundiram-se, com vistas a certas condições de vivências para a constituição de seus sujeitos: aparelhos correccionais, aparelhos educacionais, aparelhos de gestão administrativa e burocrática, aparelhos hospitalares, enfim, aparelhos de normalização das mais distintas formas. Em cada um deles, mas com uma coincidência encastrada, tipos distintos de procedimentos integraram-se, com o intuito de obter um efeito prático de condução humana. As instituições, dessa maneira, sempre tiveram por função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo.

O caráter analítico das instituições revela consequências pontuais para a instituição escolar. Afirmar que a escola é uma instituição significa pensá-la como um foco de experiência concreto, por onde as formas de saber, as matrizes de comportamento e os modos possíveis de ser dos sujeitos confluem, para definir um número de estratégias específicas, “a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.)” (Foucault, 2002, p. 52). Toda instituição sujeita, pois circunscreve seus indivíduos a um regime de verdade. Para tanto, são convo-

1. A expressão é de Foucault (2011, p. 4-7). Remete-nos aos possíveis históricos pelos quais nossas experiências são constituídas e circunscritas por algumas práticas de saberes, por matrizes de comportamento derivadas de relações de poder e por modos de ser responsáveis pela constituição de experiências subjetivas.

cados saberes que operam de modo controlado, visando a uma produção positiva de atitudes e de respostas intelectuais e comportamentais, logo, territorializando os seus indivíduos em um âmbito preciso de possibilidade de constituição subjetiva: não se é qualquer tipo de sujeito na instituição escolar; não se pressupõe qualquer tipo de competência na lógica de quem ali é formado.

Parece-nos que importava a Foucault demonstrar que a existência institucionalizada no Ocidente implicou os seus sujeitos históricos em um território cuja mobilidade e a função dos saberes, dos comportamentos e das potencialidades subjetivas sempre estiveram maciçamente governadas. Em vários momentos, Foucault (1999, 1994e, 2004a, 2004b, 2009, 2012) demonstrou que as apostas de governamentalidade, no mundo moderno, sempre recaíram nos processos institucionais pelos quais relações estratégicas entre indivíduos e grupos de indivíduos eram articuladas, com o intuito de forjar as suas conduções, convocando, para tanto, linhas de forças que não cessaram de conduzir as condutas, conforme todo tipo específico de saber resguardado nos diferentes domínios institucionais (Foucault, 1994b). No mínimo três consequências se desprendem dessa conjuntura e acabam revelando alguns impasses para o campo da Educação.

De modo mais amplo e geral, a primeira consequência diz respeito à inequívoca associação da escola com as estratégias de governo. Pela escola passam os indivíduos que são formados, desde cedo, para equivaler-se a uma multiplicidade qualquer, por derivação dos repertórios dos focos de experiências ali consolidados. Mais do que pensar em juízo de valor, trata-se de conceber o laço inequívoco entre as verdades que são ensinadas, disponibilizadas, convocadas e justificadas de modo prático, para que os sujeitos da Educação façam certo sentido às estratégias globais de governamentalidade, por exemplo: obediência, utilidade, normalização, respeito às distribuições e às hierarquias sociais, escansão de competências, jogo meritório de inclusão e de exclusão, jogo retributivo comportamental, possibilidades de certos aprendizados, competências adquiridas e acessos a conjuntos específicos de saberes.

A verdade institucionalizada é algo que se interpõe, desde muito cedo, como experiência de codificação e de captura das potencialidades subjetivas dos sujeitos implicados na Educação igualmente institucionalizada². Não é sem razão que, para Foucault (2004b, p. 92), o “problema do governo das crianças é o grande problema da pedagogia tal como

2. Esta possibilidade interpretativa está presente na exposição que Deleuze faz no texto “Pensée nomade” (2004) acerca dos grandes instrumentos de codificação das subjetividades presentes em nossa cultura: a lei, o contrato e a instituição.

ela aparece e se desenvolve ao menos desde o século XVI”. Portanto, a concepção de experiência educativa na atualidade está implicada a uma “exigência institucional”, expressão cara a Illich (1988, p. 128), que reinaugura as apostas constantes de pensamento e de práxis escolarizadas, a redundar o próprio sentido da Educação. Formar sujeitos históricos dessa maneira é retroalimentar os agenciamentos de governo da existência.

A segunda consequência toca diretamente ao papel do professor na escola. Se a instituição escolar é um aparelho pedagógico cujos procedimentos são “o ensino propriamente dito, a aquisição do conhecimento pelo próprio exercício da atividade pedagógica, [e] uma observação recíproca e hierarquizada” (Foucault, 2009, p. 170), a circulação prática e efetiva do ensino e do exercício pedagógico há de passar, forçosamente, pelo professor. Não significa pensar que as demais funções institucionalizadas na escola, para além daquelas do professor, não estejam ali implicadas. É o professor, entretanto, que concentra as atividades de junção das possibilidades de ativar certos mecanismos de focos de experiência e a sua efetivação sistemática na realidade cotidiana dos alunos. Equivale, assim, a pensar como Foucault (1994d, p. 751): “o professor governa”. Ele governa, pois não cessa de dar sentido justificado às conduções possíveis para aquilo que se pode saber, fazer e ser no contexto escolar. O professor é um gestor dos focos de experiências possíveis no cotidiano escolar. Por conseguinte, ele repertoria as relações entre “a arte de governar e saber da verdade, ou ainda entre exercícios de poder e manifestação da verdade” (FOUCAULT, 2012, p. 17).

Mas esse professor que governa também é a reduplicação infinitesimal do *mesmo* como função institucional, pois ele está alocado em uma instituição cuja finalidade precípua é governar. Escola e professor, por derivação, instalaram-se no interior de nossa cultura como alteridade absoluta, interposta entre as condições possíveis de saber, de poder fazer, de ser e de constituir-se como sujeito e os seus reducionismos impregnados pela concretude dos códigos institucionais: educar, de tal feita, é um foco de experiência a agenciar previsibilidades.

A terceira consequência advém da própria discursividade oficial, a adubar o imperativo de reinaugurar, cotidianamente, a institucionalização da escola e de sua micro-nervura operacional na figura do professor. Ora, há uma derivação prática no âmbito da ordem de governo, advinda dos efeitos da instituição escolar e dos processos de microgovernos por parte do professor. Quando lemos as novas *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica*, por exemplo, deparamo-nos, de fio a pavio, com

a ideia de que, malgrado todas as especificidades e as distinções da penetração da Educação no Brasil continental, trata-se de pensar em um projeto de Nação (Brasil, 2013). Na forja política oficial e efetiva para fundamentar condições que sirvam como direções ou referências para a proposição de uma Educação que faça sentido a tal projeto, em momento algum se cogita conceber a Educação, minorando os efeitos de governo da instituição escolar e em seu interior.

A escola, em tal cenário, é assumida como instituição fundamental ao papel de governamentalidade que funda um projeto de Nação: “nessa dinâmica, inscreve-se a compreensão do projeto de Nação, o da Educação nacional e, neste, o da instituição escolar, com sua organização, seu projeto e seu processo educativo em suas diferentes dimensões, etapas e modalidades” (Brasil, 2013, p. 16). Em nossa sociedade institucionalizada, seria pouco compreensível tentar pensar a Educação fora da instituição. Assim, ao depararmos com todo tipo de discursividade político-governamental que respalde a Educação, ainda que apelando para a sedução argumentativa do respeito às diferentes esferas da Educação e de suas especificidades, o que temos, na verdade, é uma inflação do papel da instituição escolar. Isso não ocorre, contudo, sem contradição.

Em certa medida, encontramos um posicionamento que tenta delinear uma concepção de Educação possível para além das fronteiras da instituição. Assim, então, argumentam os novos *Parâmetros*:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (Brasil, 2013, p. 16).

Em que pesem tais palavras, é preciso ver que a ideia de transcender o espaço e o tempo escolares não é uma condição *a priori* interposta como crítica à instituição

escolar. Ao contrário, pode ser entendida como consequência do próprio efeito de uma educação escolar que não abre mão das derivações possíveis para as quais ela preparou os seus sujeitos, ao redor de um núcleo institucionalizado de focos de experiências, ou seja, como Educação que governa. Em outros termos, é preciso indagar até que ponto o que se cogita para a Educação – como processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores – não passa de redundância das condicionantes matrizes de saberes e comportamentos aos quais os sujeitos estão submetidos ao longo de suas experiências com a instituição escolar.

Segundo o documento oficial, entretanto, a contradição acaba emergindo, quando se busca reforçar a instituição escolar pelo imperioso trabalho de rever o seu desenho institucional. O intuito é o de levar em conta os desafios que emergiram na história recente acerca dos temas das singularidades. A estrutura da instituição escolar, contudo, não dá conta de acolher as singularidades como focos de experiência, pois estes lhe são sempre estranhos. Não sem razão, para as *Diretrizes*, “torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (Brasil, 2013, p. 16).

O que é conclamado para a efetivação desse debate é, paradoxalmente, o reforço da instituição escolar. Ela não pode deixar simplesmente à deriva as ordens das singularidades humanas que, por acasos ou especificidades próprias, impliquem algum tipo de tensão nas estratégias de governo. Afirmar, portanto, que a “escola precisa ser reinventada” (Brasil, 2013, p. 16) não é apostar nas minorações defensivas das ordens de governamentalidade, as quais na escola são componentes fundamentais, mas é consignar a ela musculatura cada vez mais avantajada, a fim de ampliar a própria reinventividade da forma como ela, a instituição, refunda a própria vida institucionalizada.

E aqui já não se trata de uma recepção oficial ao papel benfazejo da instituição escolar. Trata-se de ir além dos condicionantes pelos quais os focos de experiências, a partir da escola, acabam sendo a repetição de um repertório monocórdico de sentido para o que podemos saber, fazer e ser. E isso não se faz sem a crítica, que é precisamente a forma pela qual podemos questionar como a escola governa e produz sentido à vida institucionalizada.

2. Funções da crítica: ultrapassar os limites da instituição

Em uma conferência realizada em 1978, intitulada *Qu'est-ce la critique. Critique et Aufklärung*, Foucault (1996) argumentou que, a partir dos séculos XV e XVI, houve uma explosão da arte de governar o homem. A questão fundamental no modo de governar perpassou pelo governo de “crianças, exércitos, pobres e mendigos, família, casa, diferentes grupos, cidades, estados” (Foucault, 1996, p. 384). Logo, toda série possível atinente às artes de governar multiplicou-se capilarmente no Ocidente.

Sob este cenário, a crítica exerce, em primeiríssima mão, uma função interventora de limite diante dos excessos de governo e de condução que atingem amplas esferas da existência. Trata-se de limitar as conduções interpostas entre a vida abstraída nos processos massificadores que passam a ser administrados no formato de população, que é a prospecção mais ampla do poder sujeitador, até a captura menor da vida institucionalizada. O que acontece toda vez que obedecemos? O que é ativado? O que está em jogo? Tais indagações disparam a compreensão da crítica como “um instrumento, um meio para um futuro ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio no qual ela quer apresentar os limites, no qual ela não é capaz de se tornar a lei” (Foucault, 1996, p. 383).

Por derivação, eis uma tentativa de transformar as relações possíveis que são estabelecidas numa perspectiva de poder, pois a crítica torna-se um meio para *um* futuro, isto é, dirige-se a um vir a ser; entretanto, não visa a uma opção total e generalizada, a um tipo de revolta abstrata contra toda forma de governamentalização, que consiste no efeito da multiplicidade das artes de governar. A aposta encontra-se nos esforços e nas estratégias em torno da efetivação da singularização de ações que denunciam a abstração massificadora. Isso é muito claro na dimensão escolar. A escola tem enorme dificuldade para tomar as resistências singulares como elemento de crítica criativa aos seus domínios, às suas artes de governo e aos seus princípios de condução. Imediatamente, ela convoca estratégias para colocar, por assim dizer, a casa em ordem. Com efeito, ela acaba por ignorar que nada é mais arrogante do que querer fazer a lei para os outros, e que a crítica sempre está denunciando os limites interpostos entre a arte de não ser muito governado, de não querer *isso*. Atentemos às palavras de Foucault (1996, p. 384):

contra isso, como contraponto, ou em vez de parceiro ou adversário das artes de governo, como modo de suspeitar delas, de mudá-las, limitá-las, de encontrar suas medidas certas, de transformá-las, de procurar escapar dessas artes de governar ou, de qualquer modo, deslocá-las, com uma relutância essencial, mas também ao modo de uma linha de desenvolvimento das artes de governar [...] que eu simplesmente chamaria de a arte de não ser governado, ou a arte de não ser governado com isso, a esse preço.

Ao indagar pelos limites do direito de governar; de gerir; e de conduzir a vida dos indivíduos na dimensão de suas organizações e de suas conduções em uma determinada população – tal como alunos em classes ou em escolas –, a crítica toca na base das certezas e das verdades da autoridade que governa. Mas também, diante das exigências do governo e da obediência, ela “se opõe aos direitos universais e irrevogáveis com o qual cada governo — não importando ser, não importando que ele tenha o papel de monarca, magistrado, educador ou pai de família — terá de submeter quem é governado” (Foucault, 1996, p. 385).

No caso da Educação, trata-se de pensar a possibilidade de fraturar os focos de experiência que impedem outras derivações de saberes e de práticas que não sejam as já institucionalizadas. Em causa, encontra-se a ativação das incoerências diante de um sistema normalizador de saberes, de matrizes de comportamento, de possíveis e de impossíveis para certos modos de ser. Com efeito, desinstitucionalizar a Educação implica um constante exercício de questionamento das forças constrangedoras da instituição escolar, dos limites impostos a cada sujeito, no que diz respeito ao pensar, ao saber, ao fazer, ao poder ser; implica duvidar dos significantes mestres interpostos entre os jogos de qualificação e de desqualificação administrados, da vida gerida e regulada, da verdade empalmada de modo natural, como verdade dada. Desinstitucionalizar a Educação também é ativar posturas e ações, para “não aceitar como verdade o que uma autoridade nos diz que é verdade” (Foucault, 1996, p. 385).

Mas a crítica também se desdobra numa ação afirmativa que fará circular, nos espaços produzidos pelas estratégias de não querer ser governado, momentos de modificação móveis, inaugurando uma nova experiência com a governamentalização. Trata-se do campo de experiência que Foucault nomeou de “insubmissão voluntária”. Ora, a despeito de toda dificuldade que a instituição escolar tem em lidar com

a insubmissão, parece que ela é a ação incontornável de uma crítica, a denunciar as estratégias esclerosadas da própria instituição, por querer governar como *isso*:

Uma criança, sentada no fundo da classe, está de saco cheio e começa a jogar chicletes ou bolotas na cabeça dos outros. Diante dessa situação, geralmente o que fazemos é colocar a criança que está perturbando para fora da sala de aula, ou tentar fazer com que ela faça o menos bagunça possível, ou ainda, se estivermos em sistemas mais sofisticados, encaminhá-la para um psicólogo. É muito raro nos perguntarmos se esse fato de singularidade não estaria dizendo respeito ao conjunto da classe. Nesse caso teríamos que questionar nossa posição na situação e desconfiar que talvez as outras crianças também estivessem de saco cheio, sem manifestá-lo do mesmo modo (Guattari, 2005, p. 60).

O exemplo dado por Guattari é ímpar, pois demonstra que a insubmissão voluntária acaba por denunciar a fragilidade da instituição para operar de modo distinto de suas estratégias de governo. Tomar a insubmissão como termômetro da necessidade de a própria instituição e as relações humanas ali ritualizadas questionarem o sentido verdadeiro de seus posicionamentos é praticamente uma heresia mortal. Mas talvez esteja em jogo a assunção de experiências contrárias à de uma servidão do saber, do pensamento, das atitudes e das subjetividades.

Mas, se a crítica exerce uma insubmissão voluntária, globalmente o ato e o processo de governo fragmentam-se, pois não são justificados por nenhuma voluntariedade. Valendo-nos da argumentação de Foucault (1996, p. 386):

se governamentalização é realmente o movimento relacionado à sujeição individual na realidade de uma prática social por mecanismos de poder que apelam para a verdade, eu direi que a crítica é o movimento para o qual o sujeito dá a si mesmo o direito de questionar a verdade concernente aos efeitos de poder e questionar o poder referente aos discursos de poder. Crítica será a arte da insubmissão voluntária, da reflexão indócil.

Insubmissão voluntária e reflexão indócil não se dirigem apenas contra os processos de condução e administração da vida, contra as estratégias de docilização

ou domesticação, que têm por objetivo a distribuição de justificativas próprias em elementos racionais, calculados, quantificados e tecnicamente eficientes a fim de governar. Indo além, elas pretendem minar as tecnologias de governo cujas bases arcaicas se dispõem nos poderes de homogeneidade incrustados em nossas relações cotidianas: quem manda e quem obedece? Sob tal horizonte, a crítica alcança o patamar da atitude: “uma certa maneira de pensar, de falar, como também de agir, e uma certa relação para o que existe, para o que se sabe, se faz, bem como para uma relação social, cultural” (Foucault, 1996, p. 382).

A posição central que a atitude ocupa na produção da crítica se deve à constituição histórica daquilo que nos tornamos ou somos: “uma crítica permanente de nós mesmos em nossa autonomia” (Foucault, 1994e, p.573). Em outros termos, a crítica tem o papel de pôr em xeque os sentidos dos focos de experiência para os quais fomos destinados. Por isso mesmo, ela tem por tarefa inventar-se a si mesma: autonomia, portanto, como tarefa, como aquilo que não temos, mas que podemos criar. Desta feita, atitude crítica e criação interligam-se, como constituição de um campo de forças, a atuar como estratégia para não sermos governados totalmente; e a viabilizar, de fato, a reflexão indócil e a insubmissão voluntária, como formas de nos relacionar com o presente, sem descartar as consequências futuras, pois, assim, criticar é criar. Isso não é tudo, entretanto. Essa força criativa desdobra-se em duas perspectivas que, *pari passu*, dão azo à atitude crítica. São elas a atitude-limite e a atitude-experimental.

A atitude-limite busca afirmar a multiplicidade de forças que resistem ao imperativo de ser governado como *isso*. Ela força escapatórias, como alternativas ao ciclo do dentro ou do fora dos limites estabelecidos. Ela quer abusar das fronteiras; ela mesma se coloca na fronteira do que já é empreendido pelos processos de governamentalização e do que pode vir a ser. Quer dizer, atitude, aqui, é a postura criativa a interferir nas apostas ilimitadas das estratégias de governo. Ela indaga: “no que nos é dado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e que é derivado de constrangimentos arbitrários” (Foucault, 1994e, p. 574)? O que poderá nos levar a outras atitudes em nosso fazer, pensar e dizer? Em outros termos, e na expressão de Foucault, “trata-se em suma de transformar a crítica exercida na forma da limitação necessária em uma crítica prática na forma de uma transposição possível” (1994e, p. 574). Mas, se há uma pretensão, por parte da atitude crítica, de criar uma transposição possível às formas de governamentalidade ou de tecnologias

de poder, ela não poderá abrir mão de um componente fundamental que foi e é alvo de todas as artes de governo: a liberdade. O que Foucault denominou de trabalho infinito da liberdade encontrará o seu sentido na expressão da atitude-experimental.

A atitude-experimental atua nas transformações precisas, que podem muito bem ter lugar num certo “número de domínios concernentes ao nosso modo de ser e pensar as relações de autoridade” (Foucault, 1994e, p.574). Ela interroga as delimitações que nos são colocadas pelos nossos focos de experiência e persegue a prova de como os seus ultrapassamentos são possíveis na criação de processos históricos de dessujeição ou, ainda, de deslocamento de subjetividades. Vistos da dimensão da atitude-experimental, todos os processos de governo são deslocados na direção de um viés, cujas experiências se colocarão como “prova da realidade e da atualidade, por sua vez, para empreender os pontos onde a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa em que ocorrerá esta mudança” (Foucault, 1994e, p. 574).

Atentos a esta conjuntura, damo-nos conta de que a própria crítica é um campo do vasto experimentalismo presente no pensamento de Foucault. Os esforços e os empreendimentos no sentido de distanciar-nos do destino e das rotas já consagradas e engendradas, na tentativa de pensar e abordar a Educação e os seus sujeitos, encontram-se nesse experimentalismo. Seja como for, contudo, ainda somos atravessados por focos de experiência cujas finalidades são a de uma sujeição que não cessa de operar. Aliás, avança-se por intermédio dos refinamentos das técnicas e das tecnologias de poder, cuja testemunha mais viva e eficaz são as artes de governo. Entrementes, cremos que a crítica, nas três perspectivas que aqui desenvolvemos, a arte de não ser governado, o par insubmissão voluntária e reflexão indócil e, finalmente, a atitude e o experimentalismo, poderão, no mínimo, impelir-nos a pensar e a abrir-nos para outras experiências, sobretudo àquelas atinentes ao campo da Educação e às suas maneiras de institucionalizar-se.

Ponderações finais

A partir das análises aqui empreendidas, podemos retomar alguns níveis dos argumentos diante das pretensões de uma educação que se queira ir para além de seus limites institucionais condicionantes. Quando mencionamos desinstitucionalizar a Educação, convocamos exercícios de revisão, por completo, das conexões estabelecidas entre os regimes de verdade produzidos por intermédio das instituições escolares e as suas estratégias de perenização institucional. O desafio passa a ser pensar

e produzir formas de mitigar o efeito totalizador da institucionalização dos focos de experiência na Educação e com ela.

Mas isso não ocorre, contudo, sem a possibilidade de as experiências educativas se abrirem à vivência da crítica. Como vimos, criticar não é uma ação de esclarecimento da consciência. Criticar é engajar-se contra as formas de governo que dão azo à manutenção dos poderes institucionais. Governar é conduzir os focos de experiência, para reduzi-los ao campo de experiências possíveis a um conjunto determinante de verdades. A dificuldade que os aparelhos escolares têm com a crítica justifica-se pelo fato de que ela faz descarrilar as estratégias de controle totalizador aplicadas às potencialidades transformadoras que emanam das subjetividades que insistem em não querer ser governadas para tal e tal verdade. A partir do instante em que cada instituição escolar se sensibilizar ao poder local da crítica emanada de seus sujeitos, estaremos nos abrindo para um campo de experiência fora dos centralismos institucionais que buscam refundar a coerência funcional de suas estratégias por meio de “técnicas de assujeitamentos polimorfos” (Foucault, 1994a, p. 178).

Talvez aqui a escola tenha por desafio ouvir o que faz calar; dar voz à palavra maldita e insolente que libera um fluxo de significados incompreensíveis aos seus significantes institucionalizados; atentar ao comportamento desalinhado das fileiras de suas intenções quietantes, tomá-lo como insubmissão voluntária e indolente aos efeitos inibidores que totalizam modos de ser; indagar o propósito de seu submundo de discursos e de justificativas oficiais; permitir-se não ser governada como *isso* e com tudo *isso*. Pois, se é fato que a “escola não exclui os seus indivíduos, mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber” (Foucault, 2001, p. 1482), a crítica vai atuar precisamente nos jogos dessa fixação.

A escola precisa aprender a desgovernar-se, de todo modo. E, nesse caso, o passo fundamental é recalibrar as formas pelas quais as artes de governo continuam a instalar-se de modo institucionalizado, a fim de perpetrar as mesmas experiências para os seus sujeitos. O que se pode derivar dos rótulos atribuídos aos sujeitos incorrigíveis dentro das práticas pedagógicas? O que está em jogo, quando se convoca a lei? O que potencializam as opções curriculares? Do que diz e o que anuncia a arquitetura institucional de cada escola? Por que os sujeitos da Educação são distribuídos de tal e de tal modo? Para que serve uma política pública? Questões tão cotidianas, porém, inflacionadas por toda trama de possíveis que as autorizam ou as proíbem em certo jogo de verdade, que revelam ou lançam na penumbra as respostas.

Ao cabo, pensar a temática Foucault e a crítica à institucionalização da Educação – implicações para as artes de governo – serve para nos orientar em meio a uma angústia que não deve cessar. Se, de um lado, há a instituição escolar afeita às artes de governo, de outro lado, há o devir da escola afeita à crítica de não ser governada como somos, nem pelas razões pelas quais somos e, muito menos, por suas finalidades. De todo modo, “a análise e a crítica políticas precisam ser inventadas – mas inventar também as estratégias que permitirão, por sua vez, modificar as relações de forças e coordená-las de maneira que esta modificação seja possível e se inscreva na realidade” (Foucault, 1994c, p. 233-234). E esse efeito crítico e tais consequências jamais cessam de interpor-se nos domínios da Educação.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: novas modulações normativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2009.
- BALL, Stephen. J. *Foucault, Power and Education*. Nova York; Londres: Routledge, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2012.
- DELEUZE, Gilles. Pensée nomade. In: DELEUZE, Gilles. *L'île déserte*. Paris: Aux Éditions de Minuit, 2004. p. 351-362.
- FOUCAULT, Michel. Cours du 14 janvier 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994a. p. 175-189.
- FOUCAULT, Michel. *Du gouvernement des vivants (1979-1980)*. Paris: Gallimard/Seuil, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade – curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, 1994b. p. 140-160.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. La vérité et les formes juridiques. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits I e II – 1954-1975*. Paris: Gallimard, 2001. p. 1406-1514.
- FOUCAULT, Michel. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994c. p. 228-236.
- FOUCAULT, Michel. L'intellectuel et les pouvoirs. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994d. p. 747-752.

FOUCAULT, Michel. *Naissance de la biopolitique* – cours au Collège de France (1978-1979). Paris: Gallimard/Seuil, 2004b.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros* – curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que les lumières. *Dits et écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994e. p. 562-578.

FOUCAULT, Michel. *Sécurité, territoire, population* – cours au Collège de France (1977-1978). Paris: Gallimard/Seuil, 2004a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. What is critique? In: SCHMIDT, James (Ed.). *What is Enlightenment? Eighteenth-Century answers and Twentieth-Century questions*. Berkeley: University of California Press, 1996. p. 382-398.

FREITAS, Alexandre Simões de. A parrésia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 325-338, abr./jun. 2013.

FREITAS, Alexandre Simões de. Michel Foucault e o cuidado de si : a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n.1, p. 1-24, jul./dez. 2010.

GADELHA, Sílvio; PULINO, Lúcia. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012. v.1.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault: 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-19, jun./jul. 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomás de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JUNÍOR, Durval et al. (Org.). *Cartografia de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 27-40.

OLIVEIRA, Paula; KOHAN, Walter. *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012. v. 2.

PAGNI, Pedro. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de et al. (Org.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (Org.). *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*. Columbia: Teachers College Press, 1998.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-17, jun./jul. 2004.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcine. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 1-20, jul./dez. 2010.

Submetido à avaliação em 26 de dezembro de 2013.

Aprovado para publicação em 11 de junho de 2014.