



O DIREITO À EDUCAÇÃO EM RISCO: EDUCAÇÃO E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL – PARA COMPREENDER O CENÁRIO BRASILEIRO

The right to education at risk: education and neoliberal governmentality – to understand the brazilian scene

José Luís Ferraro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3175334112963316> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-1051>

E-mail: jose.luis@pucrs.br

Trabalho enviado em 30 de agosto de 2024 e aceito em 15 de novembro de 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Rev. Quaestio Iuris., Rio de Janeiro, Vol. 17, N.02, 2024, p. 114-135

José Luís Ferraro

DOI: [10.12957/rqi.2024.86936](https://doi.org/10.12957/rqi.2024.86936)

RESUMO

O presente artigo coloca em discussão a governamentalidade neoliberal na educação brasileira, ao destacar como ela coloca em risco o direito à educação no país. Explora a tensão entre as garantias constitucionais de universalidade e equidade na educação e a realidade de um sistema educacional subordinado aos interesses de mercado. Nesse contexto, problematiza a escolarização obrigatória como instrumento de normalização e controle social, por meio de políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, que reforçam a Commoditização da educação, contribuindo para a exclusão e perpetuação das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Direito à educação. Neoliberalismo. Racionalidade neoliberal. Governamentalidade biopolítica. Michel Foucault.

ABSTRACT

This article discusses neoliberal governmentality in Brazilian education, highlighting how it endangers the right to education in the country. It explores the tension between the constitutional guarantees of universality and equity in education and the reality of an educational system subordinated to market interests. In this context, it problematizes compulsory schooling as an instrument of normalization and social control through educational policies such as the Brazilian Common Curricular Base and the New High School model, which reinforce the commodification of education, contributing to exclusion and the perpetuation of social inequalities.

Keywords: Right to education. Neoliberalism. Neoliberal rationality. Biopolitical governmentality. Michel Foucault.

1. INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

Com vistas à problematização do direito à educação em risco – sobremaneira a partir do tensionamento de valores considerados universais que povoam o senso comum educacional, e à luz da investida neoliberal contra a educação brasileira – deve-se tensionar o debate em torno de políticas públicas capturadas por esse discurso. Nesse sentido, deve-se observar como elas são moldadas e influenciadas por essa racionalidade econômica que prioriza os interesses de mercado em detrimento das garantias constitucionais.

Em que pese a Constituição Federal (CF) estabeleça a educação como um direito fundamental, essencial para a construção de uma sociedade justa e equitativa, tal visão tem sido desafiada pela realidade de uma educação cada vez mais, subordinada ao mercado, que produz novas/outras crenças universalizadas pelos defensores do modelo neoliberal.

Se por um lado o neoliberalismo se consubstancia como um inimigo do direito à educação como efeito de seu desprezo pelo Estado, por outro, também é importante que problematizemos a escolarização obrigatória, pois embora a educação seja apresentada como direito universal, a suspensão do juízo em torno do imperativo “escola para todos” – que tem servido para a construção de um modelo de instituição escolar que serve mais como instrumento de normalização e controle social do que viabiliza a inclusão – nos permite colocar em evidência as relações de saber-poder que estão configuradas por debaixo desse enunciado. Assim, sob essa perspectiva, a escola passa a conformar mais do que cumprir a sua promessa de emancipação, adequando os indivíduos às necessidades de um Estado cooptado pela tecnocracia neoliberal – o que acaba por expor a educação ao risco de acabar se convertendo em serviço, abandonando seu status de direito.

Ademais, as mudanças na educação brasileira, sobretudo no contexto de políticas educacionais (curriculares) recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), revelam como a racionalidade neoliberal tem reforçado a individualização e a mercantilização como valores incontornáveis no bojo de uma ideia de “progresso” sempre insuficiente na atenção dos interesses da maior parte da população. Elas acabam não apenas enfraquecendo o papel do Estado na garantia de direitos fundamentais e, por extensão, coletivos, mas promovem uma visão de mundo onde a ideia de sucesso individual – a partir de um individualismo levado ao limite – se tornou um mantra. Nesse cenário, o direito à educação se encontra em risco, na medida em que ela cada vez mais passa a ser vista como um privilégio ao invés de um direito que deve ser assegurado.

O debate proposto neste trabalho busca entender como, apesar das garantias constitucionais, a educação tem sucumbido à racionalidade neoliberal que a ameaça enquanto direito ao comprometer

aquilo que se insurge seja como promessa na CF: seu caráter universal e equitativo. No entanto, ao questionar a ideia de universal em educação, vê a necessidade de problematizar a escola obrigatória, mesmo que reconheça nos dispositivos constitucionais a garantia do direito à educação – que não deve mitigar as lutas políticas que nos permitem (re)pensar a escola que queremos em atenção ao nosso desejo enquanto cidadãos brasileiros.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL

A CF, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece a educação no país como um direito fundamental e dever do Estado a partir de um arcabouço jurídico voltado à garantia da universalização do ensino, do acesso à educação, e das melhores condições para a formação cidadã. Ao longo do texto constitucional são percebidos diferentes artigos que tratam diretamente do tema educacional; o que permitiu uma mirada a estes dispositivos legais a partir de três perspectivas: (i) *Princípios e direitos fundamentais*; (ii) *Organização e competências do sistema educacional*; e (iii) *Obrigações e garantias do Estado*.

A primeira delas, coloca em relevo os princípios que orientam a educação no país. A segunda, trata da estruturação do sistema educacional brasileiro a partir de competências atribuídas a cada um dos entes federativos – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Por fim, são abordadas as obrigações impostas pela CF impõe ao Estado brasileiro, no sentido de assegurar o direito à educação na prática.

Com relação aos (i) *Princípios e Direitos Fundamentais*, é o artigo 6º da CF que consagra a educação como um direito social – o que passa a incluí-la no rol dos direitos fundamentais como meio de garantia, proteção e efetivação do princípio da dignidade humana.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

No entanto, é no artigo 205 que a disposição sobre a centralidade da educação como direito estendido a todos os brasileiros é reafirmada; momento em que é informado sobre o dever de seu compartilhamento entre Estado e famílias, com vistas ao desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em relação aos princípios que regem o ensino no país, o destaque para a igualdade de acesso de condições e permanência na educação básica, bem como a liberdade de cátedra em quaisquer

níveis de ensino, e o pluralismo de concepções pedagógicas – elemento importante em tempos de constantes ameaças a democracia – são apresentados no artigo 206.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ele garante a gratuidade do ensino público no Brasil em estabelecimentos oficiais de educação, além de ressaltar a necessária valorização dos profissionais da área para que seja assegurada uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, que tem a diversidade de pensamento e a liberdade acadêmica como pilares fundamentais (Brasil, 1988).

No que tange a (ii) *Organização e competências do sistema educacional* no país, a CF prevê a colaboração entre os entes da federação, expressa no artigo 211, para organização cooperativa de seus sistemas de ensino nos limites das especificidades exigidas tanto para a educação básica, quanto para a de nível superior (Brasil, 1988).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.)

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas.

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.

A União passa a ser a responsável pelo sistema federal de ensino, o que inclui função redistributiva e supletiva em matéria educacional – o que implica a distribuição de recursos e o suprimento de oferta educativa quando de lacunas deixadas pelos Estados, Distrito Federal ou Municípios (Brasil, 1988).

Sob a lógica da divisão de competências, vemos Estados e o Distrito Federal priorizando ensino fundamental e ensino médio, enquanto os municípios são os responsáveis pela oferta da educação infantil. Assim, se visa garantir certa eficiência na gestão educacional e na aplicação dos recursos para a educação (Brasil, 1988).

Sobre as garantias relacionadas à autonomia nos âmbitos didático-científico, de gestão financeira e patrimonial das universidades públicas, há que se destacar o princípio da autonomia universitária, depreendido do texto do artigo 207 da CF, que visa a construção e a manutenção de um ambiente acadêmico onde vigorem liberdade, crítica e inovação associados à produção do conhecimento científico (Brasil, 1988).

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Quanto às (iii) *Obrigações e garantias do Estado*, encontram-se no artigo 208 da CF a obrigatoriedade e a gratuidade da educação pública, garantida aos cidadãos entre 4 e 17 anos de idade – o que inclui o atendimento especializado à pessoa com deficiência; compromisso constitucional em relação à promoção da equidade e da inclusão. A universalização da oferta do ensino médio de forma progressiva também está contemplada (Brasil, 1988).

Há também a previsão da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) nos termos do artigo 214 da CF.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos

níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- 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.
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

O PNE estabelece diretrizes voltadas à erradicação do analfabetismo, universalização o atendimento escolar, melhoramento da qualidade de ensino, qualificação da formação para o trabalho e à garantia da gestão democrática (Brasil, 1988; Brasil, PNE, 2014). Essas diretrizes se desdobram em metas que são (re)avaliadas ao final de cada período de sua vigência e que se tornam úteis a um ajuste entre as políticas públicas em educação e a realidade do ensino no Brasil (PNE, 2014).

No entanto, há também na CF outros artigos que abordam a educação de maneira indireta. Eles implicam a formulação e a implementação de políticas educacionais como políticas públicas em relação a (i) *Direitos e garantias fundamentais*; (ii) *Princípios de ordem social e econômica*; e (iii) *Obrigações nos âmbitos familiar e social* (Brasil, 1988).

Considerando os (i) *Direitos e garantias fundamentais* abrangidos, a CF assegura meios e condições para que a educação possa se realizar como pleno direito. Para tanto, é preciso recorrer ao artigo 5º, onde se encontra consagrada a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança como princípios fundamentais vinculados à educação: principalmente pela garantia de ambientes de ensino diversos, múltiplos, plurais, com igualdade de oportunidades aos cidadãos; independentemente de sua origem social, raça ou credo (Brasil, 1988).

Ainda no artigo 5º há incisos como o VI e o IX que visam a proteção das liberdades de consciência e crença; das expressões intelectual, artística, científica e de comunicação – o que faz com que a CF se insurja contra quaisquer tipos de censura; seja acadêmica, da pesquisa, da garantia de uma educação crítica e plural (Brasil, 1988).

Ao Estado, à sociedade e à família, de maneira compartilhada, é atribuído o dever de assegurar o direito à educação às crianças, aos adolescentes e aos jovens desde a primeira infância, nos termos do artigo 227 (Brasil, 1988).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - Aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - Idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - Garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - Garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - Garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - Obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - Estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins.

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá:

I - O estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - O plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (Brasil, 1988).

Percebe-se também a implicação da educação aos (ii) *Princípios de ordem social e econômica*. Se os objetivos de seu artigo 3º são a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização – bem como a redução das desigualdades sociais – falar em educação é fazer referência a ela como instrumento que atua sobre a concretização destes. Disso se desdobra uma função vinculada à preparação dos cidadãos para participarem ativamente da vida política e econômica (Brasil, 1988).

A preocupação da educação com a qualificação do trabalho está relacionada ao fato de que, nos termos do artigo 193, se verifica o primado do trabalho como base para a manutenção da ordem, do bem-estar e justiça sociais.

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

Parágrafo único. O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas (Brasil, 1988).

Neste ponto se vislumbra tanto a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, quanto a garantia da possibilidade de sua ascensão (Brasil, 1988). Ainda, o artigo 170 da CF acaba por vincular a ordem econômica à valorização do trabalho e à livre iniciativa, associando-os à excelência formativa e à qualificação do trabalhador consciente de seus direitos e deveres (Brasil, 1988).

Sobre as *(iii) Obrigações nos âmbitos familiar e social*, o artigo 229 reitera o dever dos pais/responsáveis na assistência, criação e educação dos filhos, que são complementados por políticas públicas que se inscrevem no âmbito educacional (Brasil, 1988). O artigo 7º, em seu inciso XXV, prevê assistência gratuita em creches e pré-escolas para filhos e dependentes de trabalhadores como materialização da intersecção entre políticas sociais e educacionais como forma de garantia da igualdade de oportunidades (Brasil, 1988).

Outro exemplo pode ser encontrado no artigo 196, que faz referência ao direito à saúde; principalmente quando se trata da saúde da criança, adolescentes e jovens, mas também das condições de sua criação em espaços escolares ou não escolares, que devem ser aptos à promoção de seu bem-estar físico e mental (Brasil, 1988). Sem a integração de políticas públicas em saúde e educação, há risco da perda de oportunidade, o que coloca o direito à educação em risco.

A CF consagra a educação como um direito fundamental e ressalta o papel do Estado; alicerce para a construção de uma sociedade mais coesa, justa e igualitária. Para tanto, estabeleceu princípios e diretrizes relacionados à organização de um sistema educacional orientado por valores democráticos (Brasil, 1988). Sua estrutura normativa também orienta a regulação de mecanismos úteis à realização do direito à educação.

No entanto, a análise das referências diretas e indiretas à educação na CF evidencia não só o do tratamento dado ao tema no texto mais importante do ordenamento jurídico brasileiro, mas também coloca em relevo sua “obrigatoriedade” ancorada na ideia da “compulsoriedade” e “universalização”; de uma “educação para todos”, passível de ser problematizada a partir daquilo que segundo Pereira (2010) pode ser referido como contradições da forma escola, na medida em

que a luta política pela educação foi convertida em direito e este, por sua vez, em uma condição compulsória.

Se a educação, delineada pela CF é instituída como um elemento-chave na luta contra as desigualdades, parece um contrassenso não tensionar os fatores e as formas (ou, ainda, os meios) que apregoam – ou investem em – seu caráter universal entendido aqui como uma armadilha quando se trata de pensar que escolarização compulsória é essa ou a quem serve essa escola. Trata-se, portanto, de um risco ao direito à educação exatamente por ponderar a existência de um modelo de educação diretriz cada vez mais tomado de assalto por uma governamentalidade neoliberal no Brasil.

3. PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO NO BRASIL DEPOIS DO CONTEÚDO DO TEXTO CONSTITUCIONAL

No sentido de (re)pensar a educação brasileira depois do conteúdo do texto constitucional faz-se necessário colocar a escola sob suspeita. Assim, o imperativo da escolarização obrigatória marca a transição entre a luta política pela educação e sua consubstanciação na forma de um direito que regula a sua condição compulsória (Pereira,2010) – uma ideia construída em torno de uma questão identitária, de como ela a escola deve ser, da maneira como a educação deve ser organizada, de quem deve acessá-la e de sua garantia nos termos de um compromisso assumido pelo Estado brasileiro. A questão é que, historicamente:

A escola [...] acaba por [...] (estabelecer) estabelecimento de objetivos tais como a erradicação do analfabetismo, a escolarização obrigatória e a escola em tempo integral. Evidentemente, ela não reproduz o modelo tradicional dos manicômios ou das prisões, ícones da sociedade disciplinar. A evolução do capitalismo e as mudanças na sociedade contemporânea contribuíram para o aparecimento de novos aparatos de controle, de forma que novas relações sociais foram sendo arranjadas por efeito de poderes microfísicos e por modos de funcionamento dos saberes. O próprio discurso em favor dos valores de liberdade e igualdade produziu um campo de verdades que vem reger uma série de movimentos na organização da sociedade (Pereira, 2010, p. 640-641).

Eis um olhar crítico e necessário que emerge para além do simples bradar “escola para todos!”.

A crítica à escola obrigatória serve para colocar em evidência os riscos de uma escolarização que se encontra capturada por certas especificidades em relação às possibilidades de se pensar/fazer/aceder/estar (n)a escola.

[...] o direito à educação, que converteu-se na escolarização obrigatória, fazendo daquilo que era uma reivindicação política uma condição compulsória, e o modelo de educação-para-todos que tem contribuído para estabelecer a escola como uma

“instituição total”. Diante disso, como proceder? O que fazer? Como resolver essas contradições? (Pereira, 2010, p. 642).

Associa-se, assim, a instituição escolar aos riscos da normatização que essa obrigatoriedade passa a oferecer – considerando a realidade de uma educação não somente subordinada ao Estado, mas de orientação cada vez mais neoliberal.

Essa associação entre a escolarização obrigatória e o Estado tem conduzido a formação de indivíduos conformistas e limitados em termos de criatividade e de autonomia (Kroetz, Henning e Ferraro, 2023).

A escolarização obrigatória tornou-se um valor inquestionável de verdade na atualidade. Assim, a defesa de quaisquer posições, consubstanciada pelo ato metafórico de levantar seja qual for a bandeira em favor desta obrigatoriedade já é, para nós – habitantes do século XXI – algo corriqueiro; tomado como certo, legítimo e associado à manutenção da ordem social (Kroetz, Henning e Ferraro, 2023, p. 1-2).

Algo similar ao que é elemento da crítica nietzschiana aos modelos educacionais voltados ao interesse do Estado, cuja finalidade é a atenção aos desejos do mercado e nada tem a ver como uma educação para o espírito (Nietzsche, 1994; 2005; 2011). No entanto, o campo educacional criou um consenso em torno da educação obrigatória, da escolarização compulsória, o que promove o investimento nos indivíduos de um modo de subjetivação específico a partir de uma rede de relações de saber-poder complexa – o que acaba por alimentar modos de vida, investindo na fabricação daquilo que somos (Henning e Ferraro, 2022).

Da mesma forma, os autores lançam mão de Foucault (2008a; 2008b) ao apontarem a escola como ferramenta de uma governamentalidade que molda os indivíduos por meio das disciplinas – o que produz uma adequação às necessidades estatais e implica em óbice às possibilidades de singularização como resistência, a criação de outros modos de existência, de subjetivação; enfim, formas de vida (Kroetz, Henning e Ferraro, 2023).

A escola como produto da modernidade nos permite pensar a formação oferecida nos termos de valores universais iluministas e essencialmente burgueses. Assim, a instituição escolar é associada à domesticação e ao controle que desenham uma realidade onde crianças e jovens – por meio da docilização de seus corpos e do governo de suas condutas – passam a ser preparados para serem bons trabalhadores, bons cidadãos, de acordo com os interesses do mercado em um cenário de democracia (neo)liberal (Teixeira, Vieira e Henning, 2021)

Sob essa perspectiva, a educação compulsória é tomada como instrumento de disciplinarização que conforma corpos, gestos e comportamentos (Foucault, 2014a). Trata-se de um modelo de enquadre, de adequação em relação àquilo que é previamente estabelecido como o sujeito que se

deseja (de)formar – o que faz a crítica voltar-se à ideia da criação de um sujeito universal como modelo a ser seguido (Teixeira, Vieira e Henning, 2021). Eis o problema do humanismo e seu ideal de sujeito universal essencialmente educado, racional, autônomo, livre e de orientação progressista; que faz uso da razão sem necessariamente ser crítico, afinal é produto de uma moralidade que não deve ser questionada ao mesmo tempo que ignora a multiplicidade das formas de vida.

Foucault (2006; 2007), oferece uma crítica aos universais, conceitos aceitos como verdades “naturais” (ou naturalizadas), que tendem a não ser submetidas a quaisquer questionamentos. Tal postura pode ser entendida como um desafio à existência de fundamentos imutáveis relacionados ao conhecimento, à moral e à própria identidade humana ancoradas em uma ideia de transcendência. A crítica do filósofo aos universais pode ser estendida à escola obrigatória como (re)produtora de sujeitos submetidos em termos epistemológicos, ético-estéticos e identitários às necessidades de uma realidade diretriz da subjetivação.

Assim, a utilização de argumentos foucaultianos implica em colocar em xeque a educação compulsória em sua imanência. Para tanto, é necessário um olhar que dê conta de uma problematização que considere: (i) *genealogia e historicidade* – o que nos permitiria considerar os universais como produtos históricos e contingentes das relações de saber-poder (e não como verdadeiros e atemporais), sendo moldados por discursos e seus regimes de verdade empoderados e vigentes (Foucault, 2008c; 2014a).

Além disso, se trata também de realizar uma (ii) *crítica ao sujeito universal*, entendendo que a constituição das subjetividades é fruto das práticas discursivas (Foucault 2006; 2007), além de colocar em evidência as (iii) *relações de saber-poder* (Foucault, 2014b), pois se o universal se insurge como ferramenta de dominação, é porque não há interesse na reconfiguração de tais relações – motivo pelo qual a escola se torna a agência útil a essas continuidades, o que produz uma dissonância entre “escola para todos” e “todos na escola”. É preciso estar atento à nuance desses enunciados.

As noções de “alma”, “indivíduo”, “consciência” e “liberdade” são formas específicas de subjetivação que resultam de práticas históricas específicas. Elas não devem ser entendidas como elementos universais, mas como construções históricas que surgem em determinados contextos e servem a propósitos específicos de poder (Foucault, 2014a, p.29).

Outra questão colocada por Foucault diz respeito à (iii) *descentralização do logos* (Foucault, 2008c e 2008d), o que acaba por se opor à razão como fundamento universal; seja em relação ao conhecimento, seja a uma moralidade. O conhecimento, a moral e a razão que os fundamenta têm história, uma genealogia que as impede de ser consideradas critérios absolutos e universais

(Nietzsche, 2009). A descentralização do *logos* faria com que a escola pudesse se abrir à diferença, ao melhor estilo deleuziano (Deleuze, 2006): diferentes formas de ser (performar) e conhecer – investindo assim na pluralidade.

É nesse sentido que o próprio Foucault considera a importância de uma análise micropolítica e a possibilidade de construir/oferecer formas de resistência iniciadas com as contracondutas (Foucault, 2008a; 2014b). Para o autor, “a contraconduta, no fundo, é uma luta contra o modo como se deseja ser governado, uma tentativa de escapar ao governo, de se subtrair a ele, de impedir seu governo de se efetivar ou de modificar suas regras e seus objetivos.” (Foucault, 2008a, p. 214).

Isso surge como uma espécie de estratégia que recusa também a universalidade dos sistemas de poder, focando nas normas e práticas cotidianas – em seus discursos úteis à moldagem de processos interconectados e que também passam pela realidade escolar como os de individuação e subjetivação. Sem isso, a “escola para todos” se constitui como uma espécie de utopia e o que prevaleceu foi o “todos na escola”, arraigado na crença de valores universais e dirigido pelo Estado que institucionalizou o fator in/exclusão tornando a escola uma agência de gestão dos indesejáveis.

Essa perspectiva se contrapõe ao que é evidenciado na CF quando se pensa um modelo de escolarização diretriz onde a educação é vista como um valor universal, bem como a ideia de dignidade e direitos humanos que também deveriam ser tensionados: afinal quem é o humano dos direitos humanos? Logo, é necessária uma crítica fundamentada à universalidade da experiência humana que adquire valor de verdade.

Sob essa lógica, a escola se afasta cada vez mais de se constituir como espaço para alguns tipos de emancipações possíveis, na medida em que se perpetua como o lugar das desigualdades. Para tanto, ao invés de reforçar estruturas sociais pré-existentes e dominantes, o projeto educacional vinculado ao Estado deveria interrogar constantemente as estruturas de poder e todas as assimetrias por elas produzidas. Isso poderia ser feito a partir de um processo de liberação da escola, com a possibilidade de reimaginar a educação a partir de processos conduzidos pela diferença, e não mais pela identidade – tornando-se assim o espaço da multiplicidade. Eis que Deleuze (2006) surge outra vez, para pensarmos a diferença como diferenciação; uma diferença insubordinada à identidade, em seu viés criativo e afirmativo.

Logo servir-se de autores pós-críticos – como base filosófica para questionar esse modelo de educação e para problematizar os riscos a esse direito – significa dismantlar a ideia dos universais, tomando a educação e, principalmente, a escola, como produtos históricos, contingentes, construídos a partir de relações de poder e, portanto, de práticas discursivas que nada têm de natural ou ideal.

É fato que a CF como instrumento jurídico se orienta a partir de princípios que devem abranger de uma forma mais alargada e menos específica um dizer o direito. Isso diz respeito ao papel que desempenha como norma fundamental que visa estabelecer as bases para uma organização social, política e econômica do país e a características como “flexibilidade e durabilidade” – o que lhe permite dar margem à diferentes interpretações e retarda a sua obsolescência – além de “universalidade e inclusividade”, que permitem sua aplicação em diferentes situações para aumentar a garantia, proteção e aplicação dos direitos fundamentais; portanto, sua eficácia.

No entanto, questionar a escola obrigatória significa colocar na berlinda este produto do direito fundamental a educação. Para isso, é preciso dar voz à historicidade e às contingências que nos permitem (re)pensar a obrigatoriedade da educação como no âmbito de uma economia libidinal de um poder vigente, relacionada, principalmente, à ideia governamentalidade neoliberal que a normaliza enquanto modelo que anima a lógica do capital levada ao seu limite, ao criar a ilusão da impossibilidade de se pensar a vida em um sistema outro; o que também se aplica ao sistema educacional.

4. EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO BRASIL: ALGUNS PONTOS PARA UMA PROBLEMATIZAÇÃO.

Sobre o tema proposto neste artigo – e diante do que foi apresentado até aqui – é preciso que pensemos sobre como o neoliberalismo nos arremete para um cenário de incerteza para muitos em troca de uma suposta segurança que, na prática, é para poucos. O fato é que passa pela questão da educação alguma possibilidade de ruptura com as políticas neoliberais que, ao fomentarem valores individuais, nos descaracterizam como coletividade; principalmente pelo desaparecimento da ideia de comum, em uma clara referência a Pierre Dardot e Christian Laval (2017). Para os autores, “o comum não é uma substância que seria anterior à sua prática, nem um simples conceito abstrato: é a prática do comum que constitui o comum. Ao mesmo tempo, ele é a forma de vida em comum e a forma de governar em comum” (Dardot e Laval, 2017, p.21).

É nestes termos que o questionamento dos universais (incluindo-se aí a nuance observada entre “escola para todos” e do “todos na escola”), tem a ver com um contínuo questionamento das estruturas de saber-poder; das instituições; dos discursos; e da maquinaria social de produção de verdade e seus efeitos em termos de produção das subjetividades.

É nesse sentido que essa postura crítica diante das incertezas plantadas pelo próprio neoliberalismo deve ser tomada como o mote da problematização foucaultiana para pensarmos os riscos à educação: principalmente pela própria armadilha de um discurso educacional de valor

universal. Assim, tensionar a perigosa e nefasta relação entre neoliberalismo e educação no Brasil passa por uma analítica que rejeita quaisquer essências. Eis alguns pontos para uma problematização.

O primeiro diz respeito a importância de nos voltarmos ao imperativo “governar menos para governar mais” (Foucault, 2008b), que trata da descentralização das formas e estruturas de poder estendida às instituições e aos dispositivos de segurança (Foucault, 2008a). Para o filósofo francês, “o governo não deve ser muito governamental, quer dizer, ele deve ter uma regulação natural, uma economia. Não se trata de governar menos, mas de governar de tal forma que se possa governar muito sem governar demais, ou, em outras palavras, de governar muito, e ao mesmo tempo menos” (Foucault, 2008a, p. 354).

Se considerarmos a educação como um dispositivo, verificamos em seu interior uma série de tecnologias educacionais (como o próprio currículo) colocadas em ação para fazer funcionar determinados discursos: como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de caráter neoliberal e organizada por profissionais da Fundação Lehman, pós-impeachment de Dilma Rousseff: um documento orientado pela teoria do capital humano (Schultz, 1981), organizado por competências e habilidades e não por objetivos educacionais.

Como segundo ponto, evidencia-se a transformação das escolas e universidades – instituições de ensino de um modo geral – em agências autorreguladas de propagação e inculcação da racionalidade neoliberal por meio do uso de metodologias empresariais que os educadores incautos (senso comum), acreditam ser ideais para resolver problemas de natureza pedagógica. Metodologias pirotécnicas que corroboram a produção do *Homo oeconomicus*, empreendedor de si (Foucault, 2008a; 2008b) – o que coloca em risco processos de individuação e subjetivação em educação pela impossibilidade cada vez mais viva da ruptura com um processo educativo que visa a objetificação e a comoditização do humano e das relações humanas.

O Homo oeconomicus não é, de maneira nenhuma, o homem do intercâmbio ou o homem do mercado. Ele é, ao contrário, aquele que aceita a realidade de ser, de modo contínuo e perpétuo, um empresário de si mesmo. É, em consequência, aquele que é governável, da melhor maneira possível, por meio de sua própria auto-regulação (Foucault, 2008b, p. 294).

Em terceiro lugar, em termos de racionalidade neoliberal, observa-se o prevalecimento de uma espécie de anarcoliberalismo a partir do pensamento vinculado à Escola de Chicago – berço da teoria do capital humano – cuja crença de que o capital melhor investido é aquele investido no corpo das crianças (Schultz, 1981). Foi o neoliberalismo estadunidense que instaurou a racionalidade de mercado (sem nenhum tipo de caráter social, como no ordoliberalismo), que se estendeu a diferentes âmbitos da vida humana (social, política, cultural, religiosa, entre outras), modelando os sujeitos utilizando-se da própria educação – do currículo – para fazê-lo.



O liberalismo clássico do século XVIII visava limitar a ação do governo, ou seja, o governo deveria intervir o mínimo possível, regulando apenas as situações em que o mercado por si só não poderia resolver. Já o ordoliberalismo, surgido na Alemanha no pós-guerra, considera que o Estado deve garantir a estrutura do mercado através de uma forte intervenção, mas que essa intervenção deve ser sempre para preservar a concorrência e o funcionamento do mercado, não para substituí-lo ou corrigi-lo. (Foucault, 2008b, p. 161).

O neoliberalismo americano, ao contrário do ordoliberalismo, não se preocupa apenas em preservar o mercado, mas em estender a lógica do mercado para todas as esferas da vida social. Isso inclui, por exemplo, áreas como a educação, a saúde, a justiça penal, e até as relações pessoais. Trata-se de uma expansão do modelo de mercado a todas as formas de comportamento humano (Foucault, 2008b, p. 267-268).

Como um quarto ponto, deve-se considerar a perpetuação de currículos cada vez mais flexíveis que enaltecem valores como individualismo e uma autonomia sem limites. É desde aí que surge a refutação de quaisquer intervenções estatais (coletivas) sobre supostos direitos individuais – o que em termos de tecnologias de governo permitiu enfraquecer uma Razão de Estado – entendida como “a arte de governar segundo um princípio racional que tem por finalidade a própria preservação do Estado” em detrimento do fortalecimento do *laissez-faire* (Foucault, 2008a, p.283). É esse tipo de traço anarcoliberal que cada vez mais tenta desvincular a educação do Estado (como um direito) e a associa a outras instituições como organizações não governamentais (ONG’s) associadas às grandes corporações. Para a mídia, seus representantes se tornaram os porta-vozes da educação no país, adotando um discurso de “consultoria” e, portanto, prescritivo e reducionista, em relação a ela, referida como tão somente em sua dimensão instrucional.

Outra questão diz respeito à dimensão metodológica. A concorrência sem limites, valor intrínseco da racionalidade neoliberal que justifica o não dirigismo estatal como premissa, se encontra na competição evidenciada no bojo de competências supostamente construídas e fomentadas pelo acúmulo incessante de habilidades e destrezas (Costa, 2017), que deve ser o compromisso que cada sujeito, agora empreendedor, deve assumir consigo; por isso, o empreendedor de si assume um caráter de autorresponsabilidade.

[...] a invenção da teoria do capital humano (capital intelectual), mediante a qual custos/despesas relacionados à educação e à formação, em sentido amplo, são convertidos em investimentos, bem como determinadas capacidades, habilidades e destrezas valorizadas pelo mercado, por conta de sua relativa raridade, apresentam-se imperativamente como devendo ser produzidas, acumuladas e aperfeiçoadas pelos indivíduos, principalmente através da educação, de modo que, posteriormente, esses possam participar com melhores chances na acirrada competição por empregos e oportunidades e, caso bem sucedidos, possam trocá-las por uma boa remuneração (salários, fluxos de renda) (Costa, 2017, p.132)

Trata-se de uma espécie de naturalismo governamental que governa muito mais “para” do que “com” o mercado. E isso inclui as escolas, a maneira como foram capturadas pelo neoliberalismo, e as formas como têm investido na produção de subjetividades neoliberais que, por sua vez, acreditam que o poder estatal deve ser regulado pelo poder econômico – e não o contrário.

Como um sexto ponto, chama atenção o fato dessas subjetividades (o *Homo oeconomicus*) acreditarem que tudo deve ser convertido em serviço e que nada deva ser direito – esvaziando o sentido do Estado e das políticas públicas protetivas necessárias ao exercício da própria cidadania. Essa crença vulgar de que se há, supostamente, um direito é porque alguém paga por ele. É aqui que recordamos o questionamento de Foucault (2008a) em relação ao conceito de liberdade em relação ao (neo)liberalismo, se se trataria de defender/garantir o direito dos cidadãos ou a sua independência – o que lhes permitiria se assumir (ou não) como um consumidor de serviços. A crença de que a educação é um serviço, e não um direito, que faz com que os neoliberais atentem continuamente contra a educação pública gratuita e de qualidade, sobremaneira na América Latina.

Outro ponto se refere ao fato do *Homo oeconomicus*, empresário de si, se consubstanciar na continuidade dessa lógica concorrencial e empreendedora sem limites, onde o trabalho é ressignificado de maneira astuta: ele deixa de ser a força de trabalho e se converte em renda. É nesse momento que o capital se torna “humano” e que as competências passam a ser abraçadas de maneira irrefletida pela própria pedagogia a partir do discurso do desenvolvimento das habilidades como estruturantes das aprendizagens nas matrizes curriculares.

Soma-se a isso, a realidade instaurada pelo nefasto projeto do Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017), que nada mais fez do que aumentar o abismo que já existia entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos das elites no país. A flexibilização curricular proposta, torna obrigatória tão somente três matérias: língua portuguesa, matemática e projeto de vida. Ainda, sugere que haja a organização de percursos formativos flexíveis, os quais os alunos podem optar por quais querem seguir. Na origem, a redução da carga horária era produto de 3000h obrigatórias divididas em três anos, sendo 1800h destinadas às disciplinas e 1200h a percursos esvaziados de sentido; sobretudo pela falta de professores na rede pública de ensino.

Logo da ideia de risco, definida por Foucault (2008a, p.66) não mais como uma “ameaça externa, mas uma probabilidade que é calculada e contra a qual se toma medidas preventivas. É, portanto, uma técnica de segurança que se inscreve na lógica da biopolítica, chegou-se a uma realidade de perda real relacionada ao direito à educação, quando a realidade do NEM parece demandar que os estudantes das escolas públicas devam tão somente saber ler e escrever, fazer contas e assistir uma disciplina chamada projeto de vida que, supostamente, trabalha autonomia, mas em uma perspectiva abertamente neoliberal, responsabilizando-os pelo seu futuro, pelo seu

sucesso ou seu fracasso, desconsiderando tantos outros atravessamentos sociopolíticos e econômicos e sua relação com as estruturas estatais.

É nessa disciplina chamada projeto de vida que o neoliberalismo se propaga a partir do que se tem chamado de “desenvolvimento de competências socioemocionais”: i) perseverança, controle e paixão pelos objetivos, para dar conta dos objetivos pessoais; ii) autoestima, otimismo e confiança, para impor o controle emocional; iii) sociabilidade, respeito e atenção, para quando se decidir desenvolver algum trabalho em grupo. Isso tudo acaba por parecer um trabalho de *coach*, de ajustamento de *mindset* (termo da moda) – formas de repressão ou enquadramento das subjetividades, que no caso da subjetivação neoliberal são compreendidas como elementos que agregam valor a si e, portanto, um capital.

Um nono ponto, diz respeito à organização dos percursos formativos. Se trata de percursos genéricos, organizados de acordo com os interesses ou capacidades da própria escola; tendo a ver com os professores que ela dispõe – diferente das escolas particulares que continuam oferecendo todas as disciplinas (não apenas as três) e incluem como professores de seus percursos, renomados profissionais de diferentes áreas ligados às universidades. Há uma discrepância em termos de carga horária: enquanto as escolas públicas mal conseguem oferecer a carga horária mínima, as escolas privadas a extrapolam, oferecendo os percursos no contraturno.

Por fim, há ainda a questão da militarização das escolas públicas na figura das escolas cívico-militares iniciada no governo de Jair Bolsonaro que assola a educação brasileira (Brasil, 2019). Trata-se do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), um projeto de criminalização cada vez mais precoce dos mesmos corpos, pretos e pardos, que só podiam antes ser alvo do sistema punitivo depois de atingirem a maioria penal. Nesse caso, instaura-se um mecanismo punitivo-(hiper)disciplinar que tem como alvo as infâncias e juventudes populares. É o fascismo como a aniquilação da diferença que se impõe dentro da escola pública com sua militarização. Por outro lado, também é a repetição de uma trágica realidade histórica que insiste em nos mostrar que as políticas neoliberais nunca se consolidaram por si só: sempre que houve golpes militares na América Latina, por exemplo, eles serviram para pavimentar o caminho dessas políticas – como admitiu o próprio Friedrich Hayek (1960; 1981). A consequência disso é uma incontornável perda de direitos, sempre mais coletivos do que individuais.

Frente a isso, a análise de Michel Foucault sobre a governamentalidade neoliberal é uma interessante ferramenta que nos conduz a uma reflexão sobre a complexidade dessas relações em que se visibiliza o neoliberalismo não apenas em sua capacidade de reconfigurar o papel do Estado na economia, mas em moldar subjetividades, promovendo uma visão de mundo onde a competição e a acumulação de capital se sobrepõem aos interesses coletivos e à justiça social.



Nesse contexto, a educação torna-se um campo de batalha, onde se reproduzem e se legitimam as desigualdades, o que contribui para a perpetuação do *status quo* neoliberal. Para romper com essa lógica, é necessário um esforço coletivo de resistência e transformação capaz de questionar discursos dominantes e construir novas formas de organização social baseadas na solidariedade, na justiça e em uma emancipação horizontal, o que demanda a defesa dos direitos, entre eles o direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao exposto, este trabalho buscou evidenciar como a intersecção entre a educação e a governamentalidade neoliberal no Brasil não apenas coloca em risco, mas se converte em uma verdadeira ameaça ao direito à educação, nos termos das garantias constitucionais da CF de 1988. Em que pese haja o reconhecimento da educação como um direito fundamental, ele passa a ser permanentemente maculado por uma série de políticas moldadas no interior de uma racionalidade econômica que prioriza os interesses de mercado – o que compromete as promessas de universalização e equidade a ela associadas no cenário educacional brasileiro.

O fato é que as recentes políticas educacionais têm sido progressivamente orientadas por uma racionalidade neoliberal que, ao tratar a educação como um *commodity*, acaba por transformá-la em mercadoria; um privilégio acessível a poucos. Por outro lado, a crítica da escolarização obrigatória é necessária, quando se trata de uma mirada à educação em relação ao que ela também devém: um dispositivo de conformidade, sob a ótica da normalização e do controle social, minando a diversidade e a pluralidade na perspectiva do “todos na escola”.

Na esteira disso, BNCC e NEM surgem como políticas educacionais estratégicas de uma governamentalidade neoliberal que visa a instrumentalização da educação. Esta, por sua vez, assume cada vez mais um caráter utilitário nos termos de uma feroz investida em favor de sua mercantilização. Isso não só enfraquece o papel do Estado como o subjeta a uma racionalidade neoliberal que não vê como necessária a garantia do direito à educação e que promove um alinhamento das subjetividades a uma lógica de competição que desconsidera condições coletivas e sociais; portanto, a ideia de comum se esvanece.

Por fim, reitera-se a necessidade de reconhecer os riscos que a governamentalidade neoliberal – como racionalidade orientada aos interesses do mercado e à objetificação do ser humano – impõe ao direito à educação, propondo alternativas que resistam a essas tendências, sem deixar de questionar a atual organização escolar e sua oferta de ensino que, mesmo para todos, não devem estar imunes às críticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a reformulação do ensino médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pecim> Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 30 mai. 2024.

COSTA, Sylvio Gadelha. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/54029> Acesso em: 29 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; Gilson César Cardoso de Souza. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.



FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008d.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014b.

HAYEK, Friedrich A. **The Constitution of Liberty**. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

HAYEK, Friedrich A. Entrevista ao jornal *El Mercurio*, Santiago do Chile, 12 abr. 1981.

KROETZ, Ketlin; HENNING, Paula Correa; FERRARO, Jose Luis Schifino. Escolarização Obrigatória: algumas condições para sua aparição enquanto valor de verdade. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 28, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10786> Acesso em: 03 mar. 2024.

HENNING, Paula Corrêa; FERRARO, José Luís. A relação escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. **Educação em Revista**. v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469822033> Acesso em 4 ago. 2024.



NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador.** In: _____. *Considerações Intempestivas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. v. 1, p. 137-214.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Tradução de Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre algumas contradições da forma escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 633-643, dez. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000300010&lng=pt&nrm=iso Acesso em 04 abr. 2024.

SCHULTZ, Theodore W. **Investing in People: The Economics of Population Quality.** Berkeley: University of California Press, 1981.

TEIXEIRA, Juliana Cotting; VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. **Pane no sistema? Uma aposta na escola para além das engrenagens modernas.** *Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, n. 2, p. 01-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8138> Acesso em: 29 ago. 2024.

Sobre o autor:

José Luís Ferraro

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3175334112963316> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-1051>
E-mail: jose.luis@pucrs.br

