

CLÁUDIA REGINA DA SILVA DOURADO

POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM
PSICOLOGIA**

CAMPO GRANDE-MS

2017

CLÁUDIA REGINA DA SILVA DOURADO

POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Curso de Mestrado e Doutorado em Psicologia da
Universidade Católica Dom Bosco, como requisito
para a obtenção do título de doutora em Psicologia,
sob a orientação da Professora Dr^a. Anita Guazzelli
Bernardes.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Cultura e
Produções Sociais.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM
PSICOLOGIA**

CAMPO GRANDE-MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

D739p Dourado, Cláudia Regina da Silva
Políticas de normalização na educação escolar / Cláudia Regina da
Silva Dourado; orientadora Anita Guazzelli Bernardes. 2 017.
115 f.

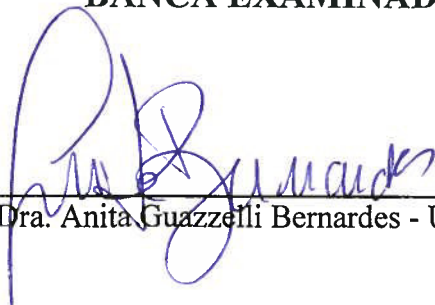
Tese (doutorado em psicologia) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2017.

1.Educação escolar 2. Políticas de normalização 3. Macropolíticas
educacionais I. Bernardes, Anita Guazzelli. II. Título

CDD – 370.19

A tese apresentada por **CLAUDIA REGINA DA SILVA DOURADO**, intitulada “**POLÍTICAS DE NORMALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**”, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi.....

BANCA EXAMINADORA




Prof. Dra. Anita Guazzelli Bernardes - UCDB (orientadora)



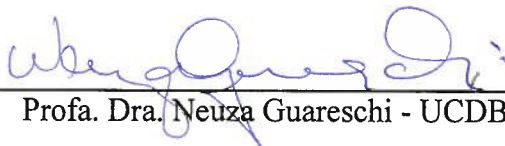
Prof. Dra. Betina Hillesheim – UNISC



Prof. Dra. Simone Maria Huning - UFAL



Prof. Dr. José Licínio Backes - UCDB



Prof. Dra. Neuza Guareschi - UCDB

Campo Grande-MS, 28 de agosto de 2017.

Dedico este trabalho ao meu filho, Francisco Alberto, pelo carinho e paciência. Agradeço também pelas suas inquietudes e questionamentos diante da vida desde muito pequeno, que muito ajudaram nas minhas problematizações aqui feitas.

AGRADECIMENTOS

Esta tese não seria possível sem a participação de muitos. Meus sinceros agradecimentos...

A DEUS, Jesus Cristo, Espírito Santo e a Virgem Maria pela força espiritual e companhia constante em todas as experiências de minha vida.

Aos meus pais, Dourado e Isadora, pelo exemplo de coragem e determinação.

Ao meu filho, Francisco, pelo carinho e compreensão de minha ausência em muitos momentos.

Aos meus irmãos, Hodeises (in memoriam), Laura, Renata e Regiclay, pelo carinho e cumplicidade.

Ao meu irmão Júlio, pelo apoio constante em todos os momentos da minha estadia para realização dos estudos deste trabalho de Pesquisa em Campo Grande - MS.

A minha irmã, Maysa, pela força e valiosas sugestões no campo da pesquisa científica.

Ao amigo, psicólogo e professor José Cicarelli (Araraquara - SP), que tanto acreditou e incentivou a possibilidade deste doutorado em minha vida.

Aos colegas que inicialmente me ajudaram na formação acadêmica, ainda no momento de mestrado, mas que foram fundamentais: Henrique, Bete, Luzmara e Micael.

À prima Maria Almeida e ao seu esposo José Barros, pelo acolhimento constante na cidade de Campo Grande- MS.

A minha orientadora, professora Dr^a. Anita Guazzelli Bernardes, pela confiança neste trabalho desde o princípio, e as constantes intervenções e orientações necessárias. Por estar sempre aberta ao diálogo e principalmente, por oferecer oportunidades e problematizações, respeitando sempre minhas escolhas e direções.

À professora Dr^a. Neuza Guareschi, pelas contribuições decisivas nesta tese e pelo exemplo de generosidade que tive a grata satisfação de conviver nos encontros de orientação. Por instigar um pensamento criativo e desafiador.

À professora Sônia Grubits, pelo apoio e incentivo ao trabalho de pesquisa e a conquista da bolsa de estudos da Capes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pelo estímulo ao crescimento acadêmico e profissional.

À secretária do Programa Mestrado e Doutorado em Psicologia, Luciana Fukuhara, por transmitir sentimentos de perseverança e carinho, além da competência em seu trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre, pelo incentivo e apoio na formação de seus professores.

À CAPES pelo estímulo ao crescimento acadêmico.

Aos professores da Banca Examinadora: Dr^a. Betina Hillesheim, Dr. José Licínio Backes, Dr^a. Neuza Guareschi e Dr^a. Simone Maria Huning, pelo aceite, disponibilidade em ler, contribuir nesta tese, bem como pelas sugestões e trocas de ideias.

Ao amigo de doutorado Anderson Borges, pelo cuidado comigo, com o meu bem-estar no percurso desta tese, apoio e carinho. Também agradeço pelas nossas divertidas conversas.

Aos amigos da turma de doutorado em Psicologia: Anderson, Eveli, Helen, Zanata, Eduardo, pelos encontros intensos, híbridos, cheios de dúvidas, questionamentos e criações.

Aos amigos do grupo de pesquisa “Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e da Subjetividade”, em especial, Camila e Juliana.

À Lizlara, Nelita, Caroline, Miriam, Ivone e Vilma, pela amizade, afeto e carinho em muitos momentos. Amigos campo-grandenses.

Às pessoas que trabalharam na revisão ortográfica e revisão de normas da presente tese. Minha sincera gratidão pelo trabalho primoroso e cuidadoso a José Bueno e Beatriz Machado.

RESUMO

Esta tese focaliza a temática das políticas de normalização na Educação no Brasil, a partir de uma análise dos devires e direções nas macropolíticas educacionais e da criação na multiplicidade. A análise é feita por um processo metodológico rizomático. Desta maneira, busca-se não produzir uma teoria geral ou universal das políticas de normalização, mas uma problematização que se apoia numa concepção epistemológica positiva do real, dos acontecimentos. Em suma, seria um modo de pensar as coisas, a realidade, com a Ontologia do Presente. Portanto, nesta tese faz-se uso de ferramentas conceituais dos filósofos Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, num interrogar constante de toda relação causal dos acontecimentos macropolíticos educacionais. Esse percurso torna possível descrever e discutir alguns encontros que atravessam os territórios educacionais da Educação e Cidadania e Educação e o Pleno desenvolvimento. Compreende-se que tais encontros não só tornam-se possíveis de serem considerados mediante uma superfície plana, com seus agenciamentos e dispositivos de poderes, mas também a partir dos movimentos de reterritorialização e desterritorialização, que constituem a máquina abstrata educacional e suas macropolíticas. Nesse sentido, mostra-se que a Educação e suas macropolíticas tornam-se estratégias de subjetivação da condição de cidadania: ações de governamentalidade de uma sociedade democrática e ações de governo de condutas.

Palavras-chave: Políticas de normalização; Rizoma; Educação Escolar; Macropolíticas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis focuses on the standardization policies thematic in School Education, from an analysis of becomings and directions in educational macropolicies and creation of multiplicity. The analysis is carried out by a methodological rhizomatic process. Therefore, it is not seeking to yield a general or universal theory of the standardization policies, but a problematization which is based on a positive epistemological conception of real, of events. In short, it would be a way of thinking about the things, the reality, by Ontology of Present. Thus, this thesis applies conceptual tools written by the philosophers Gilles Deleuze and Michel Foucault, in a constant questioning of the whole causal link of educational macropolicy events. This path makes possible to describe and discuss some encounters that cross the educational territories of Education and Citizenship and Education and Full Development. It is understandable that such encounters not only become possible of being considered through a flat surface, with their agencyings and power mechanisms, but also from reterritorialization and deterritorialization movements, which constitute the educational abstract machine and its macropolicies. In this sense, it is shown that Education and its macropolicies become subjectivation strategies of citizenship condition: governmentality actions of a democratic society and government actions of conducts.

Keywords: Standardization Policies; Rhizome; School Education; Educational Macropolicies.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
IPEA	Instituto da Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO COMO MÁQUINA: TERRITÓRIOS E AGENCIAMENTOS.....	17
1.1. UM MAPA DA MACROPOLÍTICA EDUCACIONAL: Multiplicidade de linhas.....	29
2 A EDUCAÇÃO EFETUA-SE COM ENCONTROS.....	42
2.1. UM ENCONTRO EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....	44
2.2. EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Produzindo Condutas.....	60
3 UM ENCONTRO EDUCAÇÃO E O PLENO DESENVOLVIMENTO.....	72
3.1. A RELAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS COM A EDUCAÇÃO E O PLENO DESENVOLVIMENTO.....	86
3.2. O DUPLO INDIVIDUAL-SOCIAL DO PLENO DESENVOLVIMENTO.....	90
4 PROPOSIÇÕES GERAIS SOBRE A PESQUISA:	98
5 CONCLUSÃO.....	105
6 REFERÊNCIAS.....	108

APRESENTAÇÃO

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever (DELEUZE, 1988, p.10).

Políticas de Normalização na Educação Escolar é o tema desta tese que se trata de uma análise das políticas no sentido de relações de forças¹ ou relações de poder no domínio educacional. É a problematização de um tipo de poder de normalização que atravessa as macropolíticas educacionais no final do século XX, efetuando-se com uma multiplicidade de linhas, sem jamais se apoiar num único campo de saber ou instituição, mas construindo um jogo de relações entre diferentes domínios e campos de saberes, produzindo maneiras de governar o social e as condutas, ou seja, produzindo subjetividades. Porém, com isso não se quer dizer que antes no Brasil, ou até mesmo em diferentes lugares do mundo (basta uma leitura dos escritos de Comenius no século XVII) a Educação não tenha atuado com a intenção de conhecimentos que almejam um tipo de conduta.

Problematizar as políticas de normalização com as macropolíticas educacionais no Brasil, nesta tese, significa pensar o real educacional de forma diferente da lógica da metafísica tradicional, que considera seus estudos a partir da ideia de *a priori* ou causas. Assim, a tese não se propõe a uma explicação ou interpretação do real das macropolíticas educacionais, mas o entendimento desta a partir de variações, devires, ou seja, por contínuas criações, direções e orientações que se constituem por relações de poder.

Para a escrita desta tese segue-se uma determinação conceitual no declive de sua variação, pois desta forma é o devir, assim é a produção das mudanças no real, bem como da proposta de escrita da tese. Nesse sentido, objetiva-se descrever um espaço ou mapa que constituem a Educação e suas macropolíticas educacionais, para mostrar a construção dos territórios de normalização no real da máquina abstrata educacional e suas macropolíticas educacionais.

¹ O uso da noção relações de forças ou relações de poder faz-se a partir de Foucault. Machado (2010, p.170) sobre o que Deleuze enfatiza na concepção de Poder de Foucault: “O poder é uma relação de forças, ou melhor, toda relação de forças é uma relação de poder” [...] “O poder de ser afetado é a matéria da força, matéria pura, não formada, independente das funções formadas. O poder de afetar é a função da força, função pura, isto é não formalizada”.

A tese, portanto, tem sua razão de ser ou justificativa à medida que se mostra como um desvio do pensamento tradicional em Educação, que consiste em explicá-la ou compreendê-la num sentido linear, com princípios apriorísticos. E mesmo quando afirmar-se como múltipla ou heterogênea, não abre mão de pontos centrais como fundamentos.

Então, este estudo é uma maneira de pensar a Educação como uma multiplicidade, uma heterogeneidade sem centros ou pontos fundamentais, um múltiplo sem referências, mas intensidades que individualizam acontecimentos. Com isso, a maneira de pensar do rizoma (DELEUZE, 1995) é o processo metodológico para a problematização do processo de normalização no domínio educacional ou de políticas de normalização na Educação e suas possibilidades de condições.

Ademais, acredita-se que a pesquisa aqui proposta, apresenta-se em conjunto com seus intercessores podendo ser lida como uma discussão da Psicologia, Pedagogia, Política e outras áreas do campo das ciências humanas. Trata-se de uma análise no campo das linhas ou práticas sociais que se inscrevem no real das macropolíticas educacionais, assim como nos governos de condutas e talvez, uma possibilidade de intervenção no social, com uma proposta de pensar rizomática a Educação e suas macropolíticas. Para tanto, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: problematizar lineamentos que se inscrevem como políticas de normalização na máquina abstrata educacional, com foco nas Macropolíticas Educacionais. Mais ainda, poder-se-ia dizer, mostrar um mapa com as linhas que a Educação vem traçando como políticas de normalização, produzindo territorializações, mas também que atravessam linhas de fuga e movimentos de desterritorialização, como modalidades de subjetivação. Esta tese assim se problematiza, porque considera que o real das linhas ou da máquina abstrata educacional constitui-se de maneira rizomática, revelando-se como uma experiência prática e política.

Para esta proposta, a tese é constituída pelos seguintes capítulos:

O capítulo 1, “A Educação como máquina: territórios e agenciamentos”, aborda a maneira que é realizada a produção ou processo metodológico da escrita da tese. Destaca como se aproxima e se utiliza de Deleuze e Foucault para uma análise da problemática de normalização no domínio da Educação. Serão discutidas as noções de máquina abstrata, agenciamento, o processo de operacionalização rizomático, bem como pensar a Educação e suas macropolíticas com esse processo. Aborda também as relações que podem ser feitas com o uso das noções de mapa, devir e o normal ou processos de normalização.

O capítulo 2, denominado “A Educação efetua-se com encontros”, problematiza a forma de pensar a ideia de encontro como uma possibilidade para produção de um plano de consistência, ou mapa das experiências educacionais. Nesse sentido, mostra-se “um encontro Educação e Cidadania” como uma política de normalização e como algumas questões tornam-se visíveis, possíveis ou bloqueadas, a partir deste real nas macropolíticas educacionais.

O capítulo 3, intitulado “Um encontro: Educação e o pleno desenvolvimento”, é referido como uma questão de plenitude, aliando-se à globalidade dos direitos humanos. Mistura a este ideal um sentido de real ou realidade com faltas, e assim, de certa forma, pode-se dizer uma atualização de agenciamentos platônicos, iluministas, bem como a ideia do duplo individual-social do pleno desenvolvimento. Produz e estabelece, com maneiras essenciais ou comuns a todos, bem como construindo seleções, classificações e diferenças a partir do ideal ou modo de vida plena.

O capítulo 4, “Proposições gerais sobre a pesquisa”, aponta e ressalta discussões sobre as quais as descrições propostas com a tese foram referenciadas.

Por fim, o capítulo 5, “Conclusão”, expõe, sem apontar conclusões fixas, uma problematização nas políticas de normalização na Educação como algo criado no real, como uma máquina abstrata, ou fábrica de si mesmo.

Portanto, este estudo se apresenta não como um resultado de uma análise das macropolíticas educacionais, mas como uma maneira rizomática de situar e questionar a realidade educacional a partir da problematização das políticas de normalização produzidas pela macropolítica educacional no campo da educação escolar. Para isso, são analisados alguns documentos e agenciamentos que fazem falar políticas de normalização na Educação e seu funcionamento. Assim, além do uso das ferramentas conceituais de Foucault e Deleuze, a pesquisa é feita com os documentos da macropolítica educacional (Declarações, Leis, Planos Nacionais de Educação e outros), como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Constituição Política do Império do Brasil (1824), Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e 1996, Declaração Mundial sobre Educação para todos (BRASIL, 1998), Plano Nacional de Educação para todos de 1993, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/2001). Também são utilizados agenciamentos platônicos, iluministas, entre outros. Esse percurso torna possível pensar o nosso presente no que tange ao campo da Educação Escolar a partir das políticas de normalização, como um modo de produção de subjetividades, mediante formas de governo ou governamentalidade pela Educação.

Para isto pensa-se com o rizoma, algo que produz e cria direções em aliança e simbiose, aproximando-se ou não desta ou daquela linha ou determinação conceitual, misturando-se entre encontros e criações contínuas. Isto é afirmar o “entre” na escrita desta tese. E assim será a relação com os documentos e agenciamentos aqui trazidos ou aproximados, uma relação de encontros, com aproximações ou distanciamentos conforme o direcionamento do que se quer iluminar ou mostrar dentro do foco de políticas de normalização na Educação. Não há sequências nem continuidades, mas uma relação de interesses estratégicos.

1 A EDUCAÇÃO COMO MÁQUINA: TERRITÓRIOS E
AGENCIAMENTOS

Esta é uma escrita sem introdução, desenvolvimento e conclusão; é uma escrita entendida como processo inacabado, como movimento constante; esta escrita não sabe onde vai chegar, mas sabe que não pode chegar à parte alguma porque não há onde chegar, porque o mais interessante sempre está no meio, nunca no início ou no fim. De modo que para mover-nos escrevemos e para escrevermos nos movemos (KOHAN, 2002, p.124).

A presente tese sobre políticas de normalização na Educação se constituirá com as discussões de Deleuze e Guattari (1995), na compreensão da realidade enquanto máquina abstrata e do pensamento rizomático, bem como o pensamento de Michel Foucault, com suas problematizações das relações de poder (2008; 2010a) que constituem subjetividades. Trata-se de uma pesquisa para problematizar e descrever um mapa das macropolíticas educacionais que o campo da Educação Escolar vem traçando, além de sua conexão com ações de normalização.

O interesse desta pesquisa emerge no meio de experiências como aluna, como professora da Educação Básica e Coordenadora Pedagógica na rede pública de ensino do Estado do Acre, bem como nas minhas relações de mestrado e doutorado; e ainda, na relação de mãe de um filho que se encontra nos espaços escolares. Talvez sejam esses meus invisíveis intercessores pelos quais me expresso, mas também eles se expressam por mim (DELEUZE, 1992), no sentido que uma tese ou escrita sempre se faz em vários intercessores, mesmo quando isso não é visível; e ainda mais quando são visíveis, como a proposta de aproximar Deleuze e Foucault para uma análise da problemática de normalização no domínio da Educação Escolar.

Mas, sobretudo, a escrita desta tese é feita no cotidiano das aulas ministradas pela professora Anita Bernardes, na disciplina de Tópicos do Doutorado e no convívio das aulas do Laboratório de Psicologia da Saúde, Políticas da Cognição e da Subjetividade, principalmente as leituras e discussões das obras “Os anormais”, de Michel Foucault (2010a) e “Mil Platôs”, de Gilles Deleuze (1995), com os quais pude avizinhar e criar alguns agenciamentos.

Com a obra “Os anormais” (1975/2010a), e os detalhes das análises na constituição de como são criados os que eram chamados “anormais” (que levantaram tantos problemas nos

séculos XVII, XVIII e XIX), em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de vigilância e distribuição, Foucault mostra como certo tipo de poder, que não é mais o da lei, nem do direito, mas outro poder que vai emergindo e influi diretamente nas atividades e nos pensamentos cotidianos do homem, que é o poder de normalização. Assim, essa obra vai basear os estudos iniciais no qual este trabalho de pesquisa é articulado, buscando então, uma proposta de pensar como talvez a Educação esteja sendo atravessada por um poder de normalização, com suas normas, objetivos e metodologias, e ainda talvez uma atualização do conceito de anormalidade, conceito que se formou com a história da sociedade moderna.

Além disso, com a leitura de Mil Platôs (1995), ocorreu como que uma reativação ao interesse e sensibilidade que começou com a leitura de Michel Foucault (2010a). Partindo de uma maneira de pensar o real escolar como algo que foi construído com relações de forças, no meio de muitos saberes, poderes e instituições, Deleuze e Guattari o imaginaram como uma máquina abstrata que “é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, ou melhor, em toda a relação de um ponto a outro” (DELEUZE, 1988, p.77). Ou seja, o real escolar é edificado continuamente com uma multiplicidade de linhas, no qual as relações de forças que constituem o poder colocam-se em continuo movimento, porque estão em todos os lugares e direções, ou ainda, “é constituído por matérias puras, não formadas, e por funções não formalizadas” (MACHADO, 2010, p.170). Assim, esta tese distancia-se da maneira de pensar a Educação com fundamentos, objetivos e finalidades apenas, passando a olhar o real educacional como um acontecimento que reflete multiplicidades de experiências e, por isto, encontra-se num plano de imanência (Deleuze, 1988). Desta forma, justifica-se pensar a Educação como uma máquina abstrata, ou fábrica que produz continuamente.

Também contribuíram para esse trabalho as obras “Vontade de Saber- História da Sexualidade I” (1976/1988), “Em defesa da Sociedade” (1999) e “Segurança, Território e População” (2008), por entender que em tais obras, Foucault apresenta o real, o social a partir de uma rede de poderes, ou uma multiplicidade de mecanismos que possibilitam a criação do social. Dessa forma, “os mecanismos de poder² são parte intrínseca de todas essas relações

² “Foucault vai definir uma nova concepção de poder que se volta contra o marxismo e as concepções burguesas, o que caracterizava uma crítica sobre a visão tradicional referente à natureza do poder, em que ele quebra com alguns postulados que eram tradicionalmente aceitos, mostrando uma nova maneira de se ver o poder não mais como algo que tem uma centralidade, mas como algo que funciona de forma difusa e microscópica agindo em todo o campo social” (ORLANDI, 2010, p.54).

[de produção, familiares, sexuais, etc.], são circularmente seu efeito e sua causa” (FOUCAULT, 2008, p.4), pelos quais ele busca com suas diversas exposições e detalhes problematizar sua atualidade e produzir uma luz sobre o presente e sobre os acontecimentos (FOUCAULT, 2010a).

Nesta direção, o uso da compreensão das relações de poder e a noção de dispositivos de poder em Foucault (2008; 2010a) e o pensar com a máquina abstrata e o rizoma de Deleuze e Guattari (1995) e outros, são conjugações reais para a analítica das conexões das políticas de normalização em que se busca descrever da máquina Educação. “Tudo isso se conjuga no agenciamento constitutivo de desejo. É o próprio desejo que passa e que se move” (DELEUZE, 1998, p.15).

Entre os pensadores da constelação do pós-estruturalismo aqueles cujos projetos filosóficos apresentam maiores convergências são Foucault e Deleuze. Da matriz nietzscheana à insatisfação com a arquitetônica teórica da filosofia da consciência (em especial na sua versão fenomenológica), da identificação com a nova agenda de lutas políticas pós maio de 68 à crítica da sociedade de controle, as obras desses dois contemporâneos marcaram definitivamente uma certa forma de pensar o presente (MAIA, 2010, p.167).

Mesmo considerando que os autores diferem em alguns pontos e com algumas formas de pensar contraditórias, eles convergem no sentido de buscarem problematizar a realidade como uma conjunção de forças imanentes de elementos que se conectam e desconectam, de agenciamentos... E fazem uma crítica do presente. Por isso, tais criações do pensamento podem ser consideradas fluxos de um campo de experiências numa concepção epistemológica, no interior da filosofia moderna e contemporânea, que virá a ser chamada Ontologia do Presente e que constituirá um dos campos da Psicologia Social. Com outros modos de interrogar a modernidade e com outras questões, essa articulação da Psicologia Social por um pensamento da Ontologia do Presente permitirá outro modo de análise dos processos sociais, entre os quais, as diferentes políticas de normalização que constituem subjetividades como um problema da nossa atualidade. Esclarece Foucault sobre o que chamou Ontologia do Presente:

De fato, a questão que, parece-me, surge pela primeira vez nos textos de Kant - não digo a única vez, encontraremos outro exemplo um pouco depois - é a questão do presente, é a questão da atualidade, é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse "agora" dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo? [...] Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? É o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso, parece-me, que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade (FOUCAULT, 2010b, p.15).

Partindo, então, dessa impossibilidade de buscar ou interrogar algo fora do presente, mas percebendo um pertencimento de tudo que é o presente, de todas suas relações e conexões de fatos, propõe-se interrogar o domínio educacional como algo que é próximo e atual. E assim questiona-se: Como a Educação constrói-se e relaciona-se com o espaço em que vive, com o presente? Como a Educação produz atos e ações de normalização?

Tais questões unem-se, portanto, ao problema inicial de pesquisa, mas que no caminho da tese podem aliar-se às outras questões que possam surgir a partir dos elementos, das linhas trazidas, combinadas, ou seja, das conexões que aqui forem feitas. Como essa pesquisa é feita de agenciamentos e “o agenciamento é o co-funcionamento, é a “simpatia”, a simbiose” (DELEUZE, 1998, p.43). Assim, a presente tese é efetuada a partir do sentido deleuziano de máquina abstrata.

Com isso, considera-se a Educação como uma máquina que se conecta a outras máquinas, no sentido que produz atos e ações e, portanto, fatos inéditos, e improváveis (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O conceito deleuziano de máquina refere-se a uma compreensão sobre as articulações que se estabelecem entre elementos heterogêneos de modo a produzir algo; a máquina, na realidade, é a própria produção. Por máquina abstrata o autor aponta as relações no plano dos jogos de forças, ou seja, das articulações entre ações que ao se avizinham de formas/saberes, de agenciamentos, constituem formas de subjetivação. Isso torna possível uma aproximação com o conceito de dispositivo foucaultiano e não uma justaposição, ao pensar certos acontecimentos do presente por aquilo que eles constituem como um domínio de práticas e suas efetuações em termos de modos de condução de condutas e modalidades de subjetivação.

Portanto, para esta problemática de tese é permitido aproximar-se ou não de diferentes elementos ou corpos, de heterogêneas linhas, fluxos nesses corpos ou sobre esses corpos. “Os corpos podem ser físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais, são sempre corpos ou corpus” (DELEUZE, 1998, p.43). E aqui cabe marcar os caminhos e movimentos de corpos educacionais que passam a ser aproximados na composição de políticas de normalização na Educação: o jogo das territorializações, reterritorializações e desterritorializações.

Isso posto, considera-se que as linhas educacionais usadas aqui não são entendidas como uma realidade ou algo dado, *a priori*, mas uma realidade que não para de produzir-se, como uma máquina ou fábrica de si mesmo, bem como os elementos que a ela são aliados. Ou seja, em vez de seguir uma lógica de causas para entender as conexões, os encontros da

Educação, mostram-se aqui formações coexistentes na produção de encontros educacionais que causam efeitos, e assim, continuar problematizando: Com quais linhas a máquina abstrata educacional é agenciada? Qual o real das macropolíticas educacionais? Como ações de normalização são efetuadas com as macropolíticas educacionais?

Retomando as questões iniciais e relacionando-as com as perguntas acima, acredita-se que a Educação é construída a partir dos agenciamentos que a máquina abstrata produz. Então, a possibilidade de políticas de normalização só se torna possível a partir dos encontros realizados com os agenciamentos; ou ainda, só existem como mecanismos dos agenciamentos macropolíticos educacionais. Com isso, é importante dizer que a construção dessas questões acima, juntamente com aquelas colocadas inicialmente como problema de pesquisa, alia-se simultaneamente a partir do que se aproxima ou se afasta, do que se conecta ou não, elaborando diferentes linhas ou pontos de conceitualizações. Isto é dizer que as perguntas iniciais não são primeiras no sentido de princípios fundamentais ou centrais na maneira de funcionar rizomática de um pensamento ou tese. Não existem perguntas primeiras, fundamentais ou centrais e outras que derivam das primeiras, mas questões que emergem a partir dos agenciamentos, encontros que são efetuados. Assim, todas as questões que emergem no campo desta pesquisa de tese e as já colocadas não aparecem como desdobramento umas das outras, mas das aproximações, conexões que são realizadas ou não com elas.]

Com esse processo de operacionalização rizomático busca-se criar um mapa das políticas de normalização nas macropolíticas educacionais; um mapa real que seja feito de diferentes linhas ou encontros, para desconstruir e ultrapassar fundamentos macropolíticos. Daí, então, colocar novos problemas para as macropolíticas educacionais. Ora, se a natureza das macropolíticas não é algo dado, *a priori*, mas um real que não para de produzir a si mesma, também as partes ou linhas que a compõem e dela participam não param de ser produzidas e participar da produção de si mesmas. E assim, o problema das políticas de normalização na Educação é colocado como algo criado no real, como uma máquina abstrata, ou fábrica de si mesmo, com seus agenciamentos e produções de normalização.

Com efeito, aproxima-se a discussão deleuziana sobre o problema para o pensamento proposto por Bergson “a verdade é que se trata, em filosofia e mesmo alhures, de encontrar o problema e, por conseguinte de colocá-lo, mais ainda que resolvê-lo” (DELEUZE, 1999, p.9).

Com isso, nesta tese, ao invés de descobrir problemas e soluções educacionais busca-se problematizar realidades educacionais e encontrar-se com problemas.

Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17).

Portanto, para construção de um mapa nessa pesquisa de tese foram utilizadas as macropolíticas educacionais na materialidade de suas leis, declarações, planos de Educação, mas também de materiais da mídia, justiça, dados estatísticos de instituições, grades filosóficas da Educação e outros, bem como os campos filosóficos de Deleuze e Foucault. Fazer um mapa é pensar com o rizoma enquanto ideia de realidade, de mundo e até de construção de uma pesquisa científica, como esta tese. O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio entre as coisas, adquire velocidade no meio, no processo. “É isso agenciar: estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE, 1998, p.43).

Inicialmente, tais materialidades Educacionais foram aproximadas por fazer parte da experiência de muitos espaços escolares na década de 90, uma vez que o material aqui escolhido emergia como o campo de possibilidades do qual se podia dizer algo sobre a Educação e suas macropolíticas educacionais. Mas, também outros documentos unem-se no meio da pesquisa, sendo, pois uma criação constante, com diferentes caminhos, mas com o trajeto de mostrar um mapa das políticas de normalização. Nesse sentido, mostra-se a conveniência que os diferentes corpos passam a emergir nas macropolíticas educacionais em meados do século XX, principalmente.

Segundo Deleuze,

O autor cria um mundo, mas não há mundo que nos espera para ser criado. Nem identificação nem distância, nem proximidade nem afastamento, pois, em todos estes casos, se é levado a falar por, ou no lugar de [...] Ao contrário, é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. Não há juízo algum na simpatia, mas conveniências entre corpos de toda natureza (DELEUZE, 1998, p. 43).

Desta maneira, ao pensar um mapa das macropolíticas educacionais, que no campo educacional é entendido como as diretrizes e propostas nacionais para Educação (Planos Nacionais da Educação, Parâmetros ou Bases Curriculares Nacionais, Leis Educacionais,

dentre outros), aqui será constituído também pelo pensar de Foucault sobre o sentido de estratégias políticas:

Nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhe servissem, não de aplicação e consequência, mas de suporte e ponto de fixação. Entre elas nenhuma descontinuidade, como seria o caso de dois níveis diferentes (um macroscópio e o outro microscópio); mas, também nenhuma homogeneidade (como se um nada mais fosse do que a projeção ampliada ou a miniaturização do outro); ao contrário, deve-se pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através da especificidade das táticas possíveis e, das táticas, pelo involucro estratégico que as faz funcionar (FOUCAULT, 1988, p.95).

Sendo assim, ao propor um olhar para as macropolíticas educacionais, estas não devem ser entendidas como algo acima, superior ou descontínuo das políticas, e por assim dizer, micro no cotidiano das escolas, como por exemplo, os projetos políticos pedagógicos educativos escolares ou até mesmo a própria aula do dia a dia. Mas também não podem ser colocadas como um reflexo ou projeção ou ampliação das políticas escolares cotidianas. Não é a macropolítica educacional uma teoria geral e a escola a aplicação ou prática desta teoria. Não é assim. Seu funcionamento é outro. Devemos entendê-la ou olhar para ela como algo ou um conjunto estratégico, que seja elaborado e organizado de diferentes modos, com distintas linhas ou pontos conceituais (saberes/práticas sociais); sem continuidades ou estruturas fixas, mas feita a partir das noções que se misturam das alianças conceituais que a faz funcionar, das relações de saber-poder que produzem, construindo a um só termo, poderes e territórios. Assim, algumas territorializações são definidas no campo educacional; mas, ao mesmo tempo, são agenciadas pontas de desterritorialização, linhas de fuga, movimentos de modificação a partir da entrada de outras alianças e estratégias.

Então, com a aproximação das macropolíticas educacionais e suas conexões com as ideias Educação para Todos, Educação para Cidadania, Universalização da Escola, Uma Base Comum Nacional para Qualidade da Educação e Formação da Cidadania, principalmente no final do século XX (BRASIL, 1996), não se busca compreender se essas propostas políticas realmente foram alcançadas ou não, mas entender se elas funcionam ainda assim com seus resultados ou não como estratégias, mecanismos e regulação do social e das condutas. Assim, pretende-se mostrar as políticas de normalização nas macropolíticas educacionais, como um real que é construído por uma série de instrumentos, saberes, estratégias, técnicas, cuja formação é contemporânea à arte de governar (FOUCAULT, 2014).

Os educadores Veiga Neto e Traversini (2009) realizam estudos para mostrar essa relação da Educação com mecanismos de governo de condutas, regulação social, ou espaço de

conexões entre poder e saber num sentido de relações de forças imanentes que constituem o social. É importante destacar que essa maneira de pensar a Educação no Brasil ocorre a partir do domínio foucaultiano do saber-poder³ e suas pesquisas. Com isso, vale dizer que talvez foi a partir das obras de Michel Foucault, principalmente a publicação de *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1975/2002), que no Brasil, em meados da década de 90⁴, começou-se a olhar e produzir estudos sobre a Educação. O objetivo era mostrar que as diversas instituições, e principalmente a Escola, passam a atuar de maneira decisiva nas sociedades modernas, como uma maquinaria capaz de produzir condutas disciplinares e dóceis (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009). Também é o mesmo autor que diz que as publicações das transcrições dos cursos que Foucault ministrou no *Collège de France*, na segunda metade da década de 1970, forneceu condições de olhar para uma Educação que atua também com práticas de governo na Modernidade.

Atualmente, o tema da Educação como governo das condutas ou até mesmo como mecanismo de regulação social e de governamentalidade, tema criado pelo próprio Foucault (2008), é de grande interesse de vários pesquisadores, educadores, tais como Alfredo Veiga Neto, Silvio Gallo, Tomaz Tadeu da Silva, Silvio Gadelha, Sandra Corazza e outros, bem como atravessa discussões em grupos de pesquisa, principalmente nos cursos de mestrado e doutorado. Ainda encontramos referências a esse assunto em publicações de artigos em revistas científicas na área educacional, como por exemplo, a Revista Educação e Realidade, onde predominam discussões da Educação e Práticas de Governo como as séries: Governamentalidade; Dossiê Educação e Foucault; Dossiê Deleuze. Essas discussões contribuem assim de grande maneira para as questões da Educação e governamentalidade, regulações de condutas, bem como práticas de normalização a partir das práticas educacionais. Portanto, o tema desta pesquisa “Políticas de Normalização na Educação Escolar” coloca-se também em meio a tais discussões contemporâneas como possibilidade de mais uma problematização no que diz respeito à arte de governar com a Educação.

³ Foucault (1975/2002, p. 30) reconhece o liame estreito entre saber/poder afirmando que “não há constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”.

⁴ Embora na década de 90 houvesse um predomínio de estudos sobre a Educação e as políticas Educacionais com os autores Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Marilena Chauí e Paulo Freire, com um enfoque mais marxista, além do uso das ideias de Vygotsky e Piaget. Veiga Neto e Traversini (2009) afirmam que nos anos 90 passa a crescer também uma produção teórica com o domínio foucaultiano para análise e problematização dos processos de subjetivação na Educação Escolar, sobretudo em decorrência das pesquisas de Larrosa (1994); Silva (1994); Veiga Neto (2006).

Todavia, torna-se necessário esclarecer também que a Educação e suas macropolíticas, aqui, não são entendidas como imagem ou representação das ações micropolíticas na Educação e vice-versa, mas no sentido de rizoma, feito pelas macropolíticas com o mundo. Não há uma relação linear ou de raiz posicionando que um estaria anterior ao outro, como explica Deleuze e Guattari (1995), “há evolução a-paralela”.

Com isso, pode-se dizer ainda que a macropolítica educacional territorializa o mundo, mas o mundo opera uma desterritorialização das macropolíticas educacionais, que se reterritorializam, se existem possibilidades para isso. Ou seja, com as políticas educacionais em meados do século XX, a Educação territorializa-se com estratégias de normalização para a Educação Escolar tornar-se fundamental na construção de um social, de uma cidadania, de um progresso, de uma igualdade social (BRASIL, 1998). Mas, ao mesmo tempo em que isso fica dito e visível no real das macropolíticas, pontas de desterritorialização ou linhas de fugas escapam do que é fixado, capturado nas políticas de territorialização. Nesse sentido, as políticas de normalização tornam-se territorialização efetuando capturas de desejos e fixando códigos, maneiras de viver, o normal para uma cidadania: “Nada de agenciamento sem território, territorialidade, e reterritorialização que compreendem todas as espécies de artifícios. Mas, tampouco agenciamento sem ponta de desterritorialização, sem linha de fuga, que o carrega para novas criações” (DELEUZE, 1998, p. 59).

Assim, a ligação Educação e Cidadania (BRASIL, 1988) pode ser tratada como um enunciado coletivo e parte da máquina abstrata educacional, e por ele torna-se possível um conjunto de regras que vai agir na Educação. Então, ao mesmo tempo em que modifica as regras que agiam na Educação, vai também fixar e orientar para outras regras. Com isso, busca-se dizer que em todo agenciamento maquínico há relações de poder ou agenciamentos coletivos de enunciação, mas também agenciamento social do desejo⁵, com constantes movimentos de montagem (reterritorialização) e desmontagens (desterritorializações).

Sobre os movimentos reterritorialização e desterritorialização que coexistem em um agenciamento maquínico, Deleuze afirma que:

Os dois movimentos coexistem em um agenciamento, e, no entanto, não se valem, não se compensam, não são simétricos. Terra, ou antes, reterritorialização de artifício que se faz constantemente, pode-se dizer que ela dá determinada substância ao conteúdo, determinado código aos enunciados, determinado termo ao devir, determinada efetuação ao acontecimento. Mas, desterritorialização simultânea, embora de outros pontos de vista, pode-se dizer que ela não afeta menos a terra: [...]

⁵ “desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto” (DELEUZE; PARNET, 1995).

ela desfaz os códigos, carrega as expressões e os conteúdos, os estados de coisas e os enunciados, sobre uma linha de fuga em zig-zague, quebrada (DELEUZE, 1998, p.59).

Desse modo, a Educação, suas macropolíticas e seus procedimentos de normalização tornam-se possíveis de serem entendidos aqui como agenciamentos que coexistem em constantes movimentos de reterritorializações e desterritorializações, produzindo códigos aos enunciados educacionais, mas também desfazendo os códigos, criando práticas de normalização. Ou seja, uma proposta de pensar a Educação sob a inspiração desses movimentos de desterritorialização, territorialização e reterritorialização criados por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), é experimentar olhar a Educação feita de “matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A partir daí, seria possível mostrar um mapa educacional, agenciando um sentido de normalização e Educação, com seus termos de territorialização e suas linhas de fuga que carregam os códigos e territorialização para um caminho de desterritorializações. Num pensar e criar rizomático, objetiva-se trazer como funcionam os territórios educacionais, contrapondo-se ao pensar da metafísica tradicional.

Nessa proposta, a Educação é constituída por uma multiplicidade de linhas e conexões, num constante devir positivo. Poder-se-ia ainda dizer que é formada de movimentos de territorialização e desterritorialização. Desta forma, a criação de políticas de normalização na Educação aqui não tem o sentido de algo fixo, definido, mas um caminho que é percorrido com entradas e saídas, um devir educacional. Neste sentido, a territorialização é compreendida como um modo de estabilização da articulação de linhas heterogêneas (no caso desta tese, as linhas analisadas são as relações entre poder-saber), em que elementos distintos perdem suas bordas de diferenciação e passam a operar como algo natural. A territorialização como efeito da própria máquina estabiliza certas relações e modos de subjetivação de forma a torná-los naturais. A desterritorialização e a reterritorialização são conceitos-ferramenta que permitem considerar, então, que a territorialização não é um processo encerrado em si mesmo, opera por capturas e desvios que fazem com que se desfça, reforce, reinvente a partir de outros deslocamentos das relações de força e forma.

Portanto, procura-se pensar como agenciar a Educação em meados do século XX, por meio de uma espécie de ação de normalização, no formato de territorialização do nosso presente. Então, como caminho para o problema de pesquisa, entender como a tecnologia de ações normais encontra toda uma série de conexões e processos de normalização na escola brasileira atual, isto é, do século XXI, mas criando visibilidade no século XX. Para tal,

consideram-se os processos de normalização a partir de Foucault (2010a), com sua noção de norma, no qual o critério da norma como padrão definirá e classificará as ações sociais como normais ou anormais. Segundo Foucault (1999), a norma é um poder que surge no final do século XVIII, para, no século XIX tomar posse da vida, possibilitando uma sociedade de normalização.

O critério da normalidade/anormalidade aqui visto com as macropolíticas educacionais não está no sentido da doença, do patológico, mas no sentido de norma, de regras e saberes, que constituem e regulam o padrão das condutas, regulação dos corpos, das subjetividades. E, mesmo que essa norma possa como efeito produzir uma subjetividade da doença, nesta tese a doença em si não é tomada como análise, mas o normal como produção de normalizações nas ações, nas condutas, ou seja, o normal no campo educacional como produção de condutas.

Também se pode dizer que a Educação e suas macropolíticas aqui são entendidas como um agenciamento social que vão atuar para produzir o “ser normal”, ou as ações de normalização possíveis do ser cidadão, das subjetividades cidadãs. Isso oferece um território dentro do qual os cidadãos podem viver, construir relações, produzir ações e assim, tornar dito/visível tudo que é possível. A esse ato de distribuição de maneiras ou comportamentos adequados para o social, para a vida, Deleuze e Guattari denominam de subjetivação, ou produção de subjetividade (GALLO, 1998).

Deste modo, a Educação no Brasil, em meados do século XX, passa a inscrever-se como modelo e instrumento de exercício e formação da cidadania a partir de uma série de linhas que se aproximam, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (1971), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação para todos (1993), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de (BRASIL, 1998), e outros. Também se conectou com diversas questões, além dos tradicionais domínios do saber (Português, Matemática, Ciências, Geografia), tais como: meio ambiente, saúde, sexualidade, questões éticas relativas à igualdade de direitos, dignidade do ser humano e solidariedade (BRASIL, 1997/2001a), organizando-se de diferentes maneiras e com diferentes linhas, o que pode ser dito como normal, como condutas normais.

Entretanto, também de outras maneiras podem aparecer as territorializações educacionais:

Justiça condena prefeitura de Natal a indenizar aluno que fez cocô na calça. Professor negou três vezes o pedido do menino de 11 anos para ir ao banheiro⁶. Administração terá de pagar R\$ 5 mil ao jovem por danos morais; Cabe recurso [...] O magistrado disse, no texto da decisão, que o professor afirmou que estava cumprindo as normas da escola, que consta no ofício juntado em audiência (BRASIL, 2012, p.02).

Percebe-se assim que uma conduta, como as necessidades fisiológicas, torna-se possível de ser falada no campo educacional e no campo da justiça num mesmo plano de governo da vida, numa territorialização das políticas de normalização educacionais. E que fique nítida, nesse ato educacional acima, uma ação de constrangimento. O que se busca chamar a atenção aqui é mostrar tanto a aproximação da escola quanto da justiça, da questão da possibilidade de poder ir ou não ao banheiro e de ambas se colocarem como diferentes maneiras de regulação das condutas, mas talvez agindo pelo mesmo plano social que as sujeita e que alcance a cidadania, ideia que se une à Educação e outros campos sociais no século XX (BRASIL, 1996). Assim, uma ação de normalização ou governo das condutas “leva em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p.294).

E por que se aproxima aqui esta prática educacional que é correlacionada ao real do Judiciário? Para mostrar e ressaltar que não apenas as questões já de grande visibilidade e comentadas na Educação (como a aprendizagem e ensino dos conteúdos, a educação sexual; meio ambiente, e outros), mas também as ações sutis ou ações até possivelmente consideradas irrelevantes apresentam-se como políticas de normalização na Educação, atuando com bloqueios e possibilidades para as ações educacionais, produzindo efeitos de controles às condutas. Também se aproxima dessa experiência educacional para mostrar como são diversas as linhas funcionando ao mesmo tempo na Educação e suas macropolíticas, pois assim é o mapa Educacional, ou o real da máquina abstrata educacional e suas ações de normalização.

Então, a normalização ou políticas de normalização no âmbito educacional, com suas produções de um normal, ou normais, a partir de suas aproximações e possibilidades tem como justificativa a própria governamentalidade, ou seja, uma regulação das condutas. E ainda é preciso o entendimento da normalização como “um poder que, na verdade não é

⁶ Caso semelhante de não poder ir ao banheiro aconteceu em Americanas- SP, bem como já em outras cidades. (<http://educacao.uol.com.br/noticias/mobile/2013/08/09/sem-poder-ir-ao-banheiro-aluno-faz-coco-dentro-da-sala-de-aula-em-sp.htm>).

repressivo, mas produtivo, a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam mecanismos que criam e produzem” (FOUCAULT, 2010a, p.44).

Portanto, compreende-se que, para ser efetuada com políticas de normalização, a Educação percorre caminhos não lineares, mas em forma de labirintos ou novelos de lã, onde saberes e poderes constituem-se, impõem-se, atualizam-se num jogo de forças agonísticas. São linhas em diferentes direções e sentidos que se conectam em determinado momento e espaço e podem se desconectar em outro momento, constituindo assim, o que poderíamos chamar de mapas ou redes da Educação. Nesse sentido, entende-se que as codificações ou estratos de normalização educacional, na constituição de significantes de normalização, ou seja, tornar algo normal no domínio educacional, somente pode ser produto de relações ativas e temporárias a serem recomeçadas. Isso é refletir com o rizoma, com as multiplicidades.

Por isso, a partir da consideração da Educação como máquina e do foco nas políticas de normalização que produz, a pesquisa analisa os elementos e relações (ligações) que concernem aos jogos de forças dos acontecimentos que envolvem o campo de normalização com as macropolíticas educacionais. Um acontecimento é aqui entendido como “uma questão de vida, viver dessa maneira, segundo tal plano, ou, antes, sobre tal plano” (DELEUZE, 1998, p.70). Assim, a escrita desta tese mostra como a normalização na Educação cria um espaço no qual o normal pode passar, circular, ter um determinado sentido, uma determinada justificativa, uma determinada forma de circulação, como cria um espaço de territorialização com um mecanismo de normalização educacional. Com isso, reafirma-se que as macropolíticas e suas normalizações aqui, são entendidas como fluxos, algo no meio, entre as coisas. “Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.110).

1.1. UM MAPA DA MACROPOLÍTICA EDUCACIONAL: Multiplicidade de linhas

Fazer um mapa é pensar com o rizoma enquanto ideia de realidade, de mundo e até da construção de uma tese. Por isso, este escrito inscreve-se numa possibilidade de desestabilização e desnaturalização dos fundamentos das macropolíticas educacionais e sua

produção de normalização com um ideal de evolução e homogeneidade. E assim, pretende-se uma intervenção no social.

A Educação não é constituída de forma homogênea por suas ideias e finalidades, como muitas vezes pode-se imaginar, e ainda como algumas vezes surge sendo dito nos espaços e cotidianos escolares: “minha escola ou atuação escolar é coerente com as Propostas Pedagógicas da Educação escolar⁷”. Também não avança por conta apenas do progresso no sentido de questões econômicas, sociais e científicas: “minha escola introduz mudanças nas propostas curriculares porque existiram avanços econômicos”⁸.

As propostas curriculares de uma instituição escolar (contendo questões de conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas) consistem no terceiro nível de concretização curricular, considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro atual. O primeiro nível consiste nas diretrizes curriculares elaboradas pelo governo (uma referência nacional para o ensino), que entre os anos de 1990 e 2000 chamaram-se Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS. A partir de 2015, elabora-se o documento que se designa Base Nacional Comum Curricular⁹– BNCC, que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação. O segundo nível consiste nas propostas curriculares dos estados e municípios com base ou fazendo adaptações ao que se propõe nas diretrizes curriculares nacionais.

Constrói-se aqui, portanto, outra atitude na constituição da Educação. Uma atitude de construir um mapa das macropolíticas educacionais como um emaranhado de linhas que a partir de encontros, estratégias, negociações políticas ora se aproximam ora se afastam, constituindo territórios de normalização, ou seja, relações de poder-saber na máquina abstrata educacional.

⁷As aspas expressam comentários cotidianos que costumam ser dito nos espaços escolares.

⁸As aspas indicam como muitas vezes ouve-se ou fala-se nos espaços escolares a respeito das mudanças que ocorrem nas propostas, planos ou cotidiano educacional.

⁹ “[...] a Base Nacional é uma ferramenta que visa orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. Isso significa que a base estabelece os objetivos que quer alcançar, por meio de definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas. Sendo assim, a BNCC não consiste em um currículo, mas um documento norteador e uma referência para que as escolas elaborem os seus currículos” (<http://appprova.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>).

A relação do poder de normalização e os dispositivos deste com os movimentos da máquina abstrata tornam-se possíveis de serem aproximados e agenciados nesta tese, na medida em que são compreendidos como parte e funcionamento da máquina abstrata educacional pelas linhas segmentares, relacionando-se com os códigos e territorialidades, mas não menos com as descodificações e desreterritorializações.

Segundo Deleuze (1998, p.101),

Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa. A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura. [...] E a cada vez, de um segmento a outro, nos dizem: agora você já não é um bebê; e na escola, aqui você não é mais como em família; Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares. [...] fluxos moleculares a limiares. [...] Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha. [...] É a linha de fuga e de maior declive [...] Em todo caso, as três linhas são imanentes, tomadas umas nas outras.

Nesse sentido, na medida em que agencio entre essas ferramentas conceituais (os movimentos da máquina abstrata e o poder de normalização), isso é também um tipo de multiplicidade de linhas, isso é fazer política. “Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.99).

Então, aqui, pode-se desde já trazer uma experiência educacional que emerge no século XXI como linha de segmentaridade, que é o Programa Escola sem Partido, uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio um cartaz com os conteúdos citados abaixo, dentre outros:

O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas¹⁰ (<http://www.programaescolasempartido.org/>).

Com isso, a proposta vai fazer-se visível com uma discussão que faz com a escola (quem não se lembra da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, bem como a Pedagogia Libertadora, estudos obrigatórios nos cursos de Pedagogia na década de 90 no Brasil e outros debates anteriores), que é: A Educação pode ser um ato político ou não?

Nos anos 80 e 90, as discussões em torno da Educação no Brasil pautavam-se em uma preocupação com uma Educação que tenha pressupostos de agir para uma reflexão crítica,

¹⁰ Segundo o Programa Escola sem Partido “esses deveres já existem, pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores já são obrigados a respeitá-los embora muitos não os façam” (<http://www.programaescolasempartido.org/>).

política, em que se critica uma ação neutra da Educação; ou ainda, o que se considera uma ação alienada na Educação de apenas atuar com ações de reproduzir uma sociedade capitalista de classes, influência do pensamento de Karl Marx e outros de uma sociedade de classes. Segundo Aranha (1996),

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências (ARANHA, 1996, p. 216).

Dessa forma, considera-se que a Educação deve ter como característica primordial o questionamento da sociedade em que ela está inserida. Então, surgem as tendências pedagógicas de cunho progressista que percebem e evidenciam os aspectos sociopolíticos da Educação, dentre as quais se encontram incluídas a tendência Crítico-social dos conteúdos, pensada por Dermeval Saviani e a Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. Embora com enfoques diferentes, essas duas tendências que predominaram no campo educacional, defendem a apropriação dos conteúdos escolares como possibilidade de discussão crítica e política da realidade dos alunos e do modo de produção vigente do capitalismo. Assume a escola, então, uma postura de superação das ações dominantes, e ainda coloca-se como uma ação que favorece a consciência crítica dos sujeitos e a superação do senso comum através da apropriação de conteúdos/conhecimentos com uma análise crítica. Vale lembrar também que tais questões emergiam juntamente com as ideias de redemocratização e a construção da Constituição Federal de 1988, dentre outros.

Contudo, agora também por um viés de sentido democrático, coloca-se a proposta Escola sem Partido, mas com outras articulações, pois defende que para informar e conscientizar os estudantes faz-se necessário desvinculá-los de interesses políticos, partidários, ideológicos. Assim funciona a máquina abstrata educacional, embora as propostas das tendências educacionais progressistas e a proposta Escola sem Partido aproximem-se, uma vez que ambas buscam debater um sentido de democracia de direitos. Também se apoiam em artigos da Constituição Federal, em defesa da liberdade de consciência e do pluralismo de ideias, mas distanciam-se em suas orientações, devires, no modo que fazem seu uso e defesa. Ou seja, ainda que se use um mesmo artigo de uma lei, as estratégias e alianças com ele podem ser diversas. Assim, atua-se com o jogo das territorializações e desterritorializações. Em uma direção, a política de normalização é ter uma Educação como ato crítico e político; e em outra, o normal é ter uma Educação desvinculada de um

pensamento político e desligada aos movimentos sociopolíticos. O caminho da ideia de política com a Educação é, pois, transversal; e embora as linhas se cruzem, ou atravessem um ponto comum, as propostas educacionais têm objetivos diferentes e não são feitas da mesma maneira sempre.

A Escola sem Partido atravessa o domínio educacional e coloca-se em defesa de uma Educação sem doutrinação, pela descontaminação e desmonopolização de políticas e ideologias nas escolas. Mas não estaria nessa mesma proposta de despolitização escolar uma atitude política? Não teria o ideal de neutralidade do conhecimento da Educação Escolar nessa proposta, uma justificativa política? Ao dizer que a escola atual cerceia, intimida ou discrimina alunos ao colocar-se como marxista ou política, ou defender determinadas bandeiras consideradas partidárias como a defesa de um ensino que discuta as relações de gêneros e homossexualidade, não estaria ela própria colocando-se como política ao prescrever-se com proibições, impedindo a possibilidade de expressão e lutas coletivas a serem consideradas no cotidiano das escolas? Ou seja, compõem-se linhas de segmentaridade duras, na medida em que indicam a passagem de um estado a outro (ideológico-não ideológico), onde o espaço escolar torna-se um plano de composição de distintas estratégias que operacionalizam modalidades de regulação, em que está em jogo o ser político ou não.

A segmentaridade dura faria parte de um jogo em que a máquina abstrata produziria a possibilidade de naturalização de certas ações “sem partido”, de modo que ao passo que aproxima, cria a ideia de distanciamento: aproxima da política-partido para dizer que não deve ser política-partido. A heterogeneidade da máquina abstrata é justamente tornar possível operar com escola e partido no mesmo jogo político. E assim é o jogo das políticas educacionais, políticas aqui entendidas como estratégias, relações de forças. Para Foucault, “O problema político essencial para o intelectual não é o da crítica do conteúdo ideológico [...] O problema não é o da mudança da conscientização das pessoas nem do que há em suas cabeças, mas do regime político, econômico e institucional da produção de verdades” (FOUCAULT, 1979, p. 47). E assim, emerge um governo das condutas.

Então, não é ser contra ou a favor de uma doutrinação, nem dizer que uma doutrinação é boa ou ruim, pois que toda política, de certa maneira, é uma doutrinação, uma vez que se coloca como um campo de possibilidades e limites. Mas sim, dizer que toda política organiza-se como um viver, assegura diferenças ou não, limita-as. Nesse sentido, Deleuze e Guattari

(1997, p.57) contestam uma política de consensos ou que age harmoniosamente e afirma que “[...] é a discórdia que implica um acordo, é a diferença que articula ou reúne”.

Segundo Foucault (2010a, p.23), no curso do século XVIII e da Idade Clássica, surgem as técnicas de normalização com os poderes que lhes são ligados, “essa emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como se instalou, sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu a soberania em nossa sociedade”. O que se quer percorrer é a construção desse mapa educacional, a partir dos jogos possíveis das políticas de normalização, de modo a fazer ver e falar as diferentes linhas que operam no campo da educação escolar, produzindo formas de territorialização e desterritorialização. É o mesmo caso quando acontece, por exemplo, a mudança de uma Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, da Pedagogia Libertadora para uma Escola Sem Partido.

Neste sentido, é que se percebe o jogo e técnicas do poder de normalização no domínio educacional brasileiro, em meados do século XX, em conjunto com a proposta de um governo de República Federativa do Brasil ou Nação republicana em oposição a uma Soberania Imperial. Portanto, talvez não mais uma soberania como única capaz de um exercício de poder, ou soberania suprema como nos agenciamentos sociais de monarquias e reis, mas um governo com outros agenciamentos, que desenvolve múltiplas maneiras e mecanismos do poder e seus dispositivos.

[...] “O rei reina, mas não governa”; essa inversão do governo em relação ao reino e o fato de o governo ser no fundo muito mais que a soberania, muito mais que o reino, muito mais que o império, o problema político moderno creio que está absolutamente ligado à população (FOUCAULT, 2008, p.99).

Assim, surge o governo dos Estados Modernos e o poder de normalização torna-se, portanto, no nível de estratégias, mecanismos, jogos de forças imanentes às práticas sociais, uma forma de governo. Tais estratégias de normalização são um modo ou maneira de uma civilização ou nação funcionar, estratégias de funcionamento do Estado Moderno. “Portanto, há ao mesmo tempo, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado, multiplicidade e imanência dessas atividades” (FOUCAULT, 2008, p.286).

Igualmente, com essa concepção positiva dos mecanismos do poder de normalização em Foucault (2010a) e os movimentos da máquina abstrata de Deleuze e Guattari (1995) que se busca problematizar a maneira pela qual a macropolítica na Educação brasileira no final do

século XX relacionou-se com práticas de normalização. Assim, considera-se que a Educação é sempre um agenciamento social, antes de ser técnico (função social). A Educação supõe um “corpo sem órgãos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012), no qual se inscrevem suas linhas e eixos, todo um funcionamento maquínico distinto das funções sociais educacionais tanto quanto das relações mecânicas. “Somos compostos de linhas variáveis a cada instante, diferentemente combináveis, pacotes de linhas, longitudes e latitudes, trópicos, meridianos etc. Não há mono-fluxo” (DELEUZE, 1998, p.17).

Por isso, um mapa educacional constitui-se de diversas linhas, fazendo e remanejando o que é iluminado e o que é escurecido - uma escola sem partido - o que torna visível e o que pode ser dito do que se torna visível. Dessa maneira, o mapa pode mostrar aquilo que em determinado agenciamento torna-se visível e dito, além de efetuar-se como ações ou estratégias de normalização do social, de condutas, produzindo normas ou modelos de assegurar e conservar estados ou modos de relações sociais, ou estados de normalidade e anormalidade entre as relações sociais. Mais ainda, é possível mostrar como o poder ou uma rede de poderes (ou dispositivos de poderes) das sociedades modernas relacionam-se com mecanismos e técnicas educacionais ou políticas de normalização na Educação Escolar. Isso determina uma série de condutas ou maneiras de viver, mostrando e instituindo um poder que tem existência própria e formas específicas no nível mais elementar. Além disso, essas formas de poder encontram-se e relacionam-se ou são utilizadas e transformadas pelas formas de governo, pelo aparelho de Estado, ou até mesmo mantêm e sustentam o Estado, embora muitas vezes não sejam capturadas ou confiscadas pelos aparelhos de Estado.

Com isso, a Educação e suas macropolíticas serão dialogadas, não numa sequência de ações que se desenvolvem como uma linha vertical ou arborescente de evolução, mas segundo uma lógica dos múltiplos singulares ou puros (a lógica do rizoma). A linha vertical ou arborescente é vista como uma maneira de pensar de acordo com a ontologia da metafísica, acreditando que as coisas, as relações existem dentro de uma linearidade, com origem, desenvolvimento, formas, apoiadas em pontos ou posições fundamentais. O poder de normalização é uma maneira de produção arborescente. Todavia, a lógica dos múltiplos singulares ou maneira de pensar rizomática apoia-se numa outra lógica, na qual as realidades se constroem entre linhas, fugindo de toda e qualquer forma ou totalização da existência das coisas, de toda e qualquer construção ou sequência fixa e predeterminada. É com lógica do rizoma que incidiremos os lineamentos que atravessam o funcionamento das macropolíticas e, portanto, da construção de um mapa educacional que não é fixo, imutável ou preexistente.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto com outro qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32). Mas como é visualizar uma Educação e suas macropolíticas como múltiplos puros ou singulares, sem referências a um começo ou mesmo natureza, sem um crescimento sequencial de início, meio e fim predeterminado ou preexistente? É visualizar relações que não são pessoais (como coisa interna) nem tão pouco datadas no sentido cronológico da história, mas seus “nomes pessoais” como exemplo, O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (BRASIL, 1990a) e “datas” são efeitos de encontros e expressões do que pode ser visto e dito de um composto de linhas que atravessam a realidade, e são agenciados numa distribuição dinâmica, num jogo de relações de forças, relações de poder, efeito e funcionamento da máquina abstrata.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (BRASIL, 1990a) foi um dos programas expressos no qual foi criada uma visibilidade social das propostas de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Desenvolvido por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais, para reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos cinco anos seguintes, como maneira fundamental para o alcance da cidadania, e assim, mostrar uma emergência de conectar Educação e Cidadania.

Portanto, com um olhar para as coisas, para a realidade num sentido de uma superfície plana, uma superfície geográfica que vai se construindo num plano de imanência por diferentes segmentos, elementos, substâncias, jogos de forças que se agregam e formam determinados estratos é possível aproximar Deleuze, Guattari e Foucault e com eles buscar uma problematização, um outro olhar para a Educação, um olhar para uma multiplicidade de linhas numa superfície plana e não um olhar numa linha vertical, uma superfície que pode, no caso da análise desta tese, compreender os jogos que tornam possível aproximar cidadania e Educação como um mecanismo das políticas de normalização. Neste caso, o PNAC (BRASIL, 1990a), ao apontar a cidadania como foco educacional apresenta a diminuição do analfabetismo como estratégia para esse investimento. A diminuição do analfabetismo aparece, assim, como uma linha de composição da máquina abstrata em que se torna possível a normalização desses indicadores para ascender à cidadania. A cidadania articula-se a elementos heterogêneos a ela: alfabetização e educação, assumindo consistência justamente ao se aproximar desses elementos, ou seja, territorializa-se com eles, tornando-se aquilo que foi escrito anteriormente: um múltiplo singular.

Com isso, é possível refletir não o que é a Educação, nem qual sua essência como na ontologia da metafísica tradicional, mas quais as circunstâncias da Educação das macropolíticas educacionais. Por isso, é necessária outra perspectiva, uma ontologia da multiplicidade, do devir, do presente, que não aceita unidade natural, nem transcendência e relaciona-se com novas distribuições dos seres e das coisas. Com outras maneiras de questionar o social, a atualidade, a educação a partir da máquina abstrata e dos mecanismos de normalização, temos, portanto, uma geologia como uma Ontologia do Presente. Para corroborar essa assertiva, cito François Ewald:

Deleuze e Guattari dão mais privilégio ao espaço do que ao tempo, ao mapa do que à árvore. Tudo é coextensivo a tudo. Assim as divisões só podem corresponder a placas, a estrias paralelas, com diferenças de escala, correspondências e articulações de platôs, datados mas co-presentes (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p 5).

Trazendo para uma análise macropolítica educacional, é possível compreender divisões e estrias num mapa educacional como sendo as diferentes estratégias, mecanismos de orientações e atualizações para a Educação. Por exemplo, em um dado momento, a alfabetização é mais enfatizada; já em outro, o foco maior pode ser uma educação tecnológica; ou uma definição de aluno e professor, aprovação e reprovação, divisões em série ou áreas de ensino, conteúdos, objetivos e estratégias de ensino. Mas essas placas, estrias e diferenças são sempre agenciamentos sociais. “Assim se constitui uma tal trama que tudo o que não passa pela trama não pode, materialmente, ser ouvido” (DELEUZE, 1998, p.47).

Essa rede refere-se a uma multiplicidade de linhas na construção de realidades, uma composição heterogênea dos acontecimentos, datados muito mais pela expressão e força de seus conteúdos do que por uma data histórica. Todas essas divisões que correspondem às relações binárias (definições e modos de agir) não param de ser estremecidas, balançadas, inscrevendo movimentos de fuga e mudanças. Há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis, segundo as significações dominantes (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.93). Isso ocorre quando se ilumina, por exemplo, uma atuação do professor como o principal agente das transformações educacionais: “O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada” (BRASIL, 1997/2001).

Assim, pode-se continuar perguntando de que maneira e com quais técnicas a normalização surge como prática educacional? Como ações normais e anormais se relacionam com a Educação? Entende-se que tais questões mostram a maneira de pensar rizomática do problema aqui proposto. Segundo Deleuze e Guattari e Guattari (1995), todas as realidades podem ser vistas como multiplicidades de linhas que constituem máquinas e a terra, máquina de todas as máquinas. Assim é a lógica da mecosfera: realidades que se constituem em simbiose e aliança, realidades em constantes devires.

Ao trazer a lógica da mecosfera ao processo de construção desta pesquisa, entende-se que de diferentes maneiras e formas infinitas constroem-se práticas de normalização no campo ou máquina abstrata educacional: o real da Educação. Dessa forma, mesmo em se tratando de uma lei educacional como a própria Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), ela não é a mesma sempre, embora se mostre como um poder, mas constitui-se de diferentes maneiras a cada aliança ou encontro que se aproxima. Como quando, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, no Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996) alia-se ao artigo 249 do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA¹¹ (BRASIL, 1990b) e ao artigo 246 existente no Código Penal de 1940¹² (BRASIL, 1940). Consequentemente, ela se posiciona em algumas experiências escolares ao afirmar que é crime a família (os pais) que não matriculam os filhos na idade escolar, acompanham ou estimulam seus filhos a formação e estudos escolares, ou talvez ainda falte à reunião de pais na escola; em suma, o que considera abandono intelectual. "Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês ou multa." (FABRINI; MIRABETE, 2011, p. 40).

Segundo Dower (2006), professor e especialista em direito civil, o Estado pode intervir no poder familiar quando este não estiver zelando pelo bem estar dos filhos, bem como pelos estudos escolares conforme pedido à legislação vigente. “Quem exerce o poder familiar responderá pelos atos do filho menor não emancipado que estiver em seu poder e em sua companhia, pois, como tem obrigação de dirigir a sua educação deverá sobre ele exercer vigilância” (DOWER, 2006, p. 210). Nesse sentido, mostra-se uma territorialização

¹¹ Segundo o artigo 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os pais que não efetuarem a matrícula de seus filhos na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade podem ser multados, pois estariam desconsiderando as leis vigentes do País referentes à obrigatoriedade da Educação Escolar.

¹² O artigo 246 no Código Penal, referente ao abandono intelectual, permanece o mesmo desde o decreto de lei nº 2848, 7 de dezembro de 1940. (http://www.oas.org/juridico/mla/pt/bra/pt_bra-int-text-cp.pdf).

educacional, em que o normal, de certa maneira, é a culpabilização da família, considerando que a mesma é vista como responsável e que exerce um poder sobre os filhos.

Então, a Educação alia-se a diferentes linhas (LDB, ECA, Código Penal) e efetua algumas implicações jurídicas quando se refere ao dever da Educação a crianças e adolescentes à Educação Básica. Também com outras alianças e interesses, pode-se emergir a Lei de diretrizes e Bases da Educação- LDB e suas orientações educacionais; bem como: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 04), produzindo assim, processos de subjetivação.

Portanto, com diferentes relações de forças e técnicas ou mecanismos de produção a Educação alia-se. Ou seja, a realidade educacional metamorfoseia ou modifica-se a partir dos encontros ou máquinas que se aproximam, como, quando se alia ou não à máquina jurídica ou da psiquiatria ou psicologia, ou até mesmo a máquina da mídia. Isso pode ser descrito mais adiante (no encontro Educação e Cidadania; no encontro Educação e o pleno desenvolvimento), na abordagem sobre os encontros que a Educação Escolar efetua.

As realidades não podem ser resumidas a representações e significações, mas sempre entendidas como ato e ação; são máquinas de produzir fatos, tornando a existência sempre improvável e renovada. Como torna-se visível no desejo de gratuidade na Educação no século XIX, ainda que num agenciamento social de maneira escravista, cito a Constituição de 1824, no Art. 179: “A inviolabilidade dos Direitos Cíveis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império [...] XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, p.16). Por outro lado, no século XX, as estratégias para a Educação concentram-se nem tanto numa ênfase de gratuidade na Educação, mas, e principalmente, no acesso para todos. A Educação cria uma expressão de educação para todos: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (BRASIL, 1998, p.05).

As multiplicidades, portanto, são:

A própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas *multiplicidades* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8).

Assim, o real das macropolíticas com as políticas de normalização é efetuado nesta tese a partir das seguintes multiplicidades: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/2001a), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948), a Declaração Mundial sobre educação para todos de (BRASIL, 1998) e outros. É importante considerar que cada uma dessas multiplicidades funciona a partir das aproximações ou campos conceituais que se aproximam ou não para construção do real da máquina abstrata educacional.

Com isso, entende-se que diferentes saberes com formas e direções diversas, possíveis em agenciamentos, podem servir também ao campo das macropolíticas educacionais, funcionando como políticas de normalização para educação não sendo, portanto, possível fixá-los como algo próprio (da natureza) da educação ou transcendental (aquém e além do espaço geográfico), mas como relações de poder, possibilidades, agenciamentos com capturas, entradas e saídas. Tornam-se peças de um jogo de relações de forças (relações de saber-poder), efetuando restrições e permissões na máquina abstrata educacional, também se relacionando com linhas de fuga. Eles ainda exercem funções ou estratégias como forma de um aparelho de estado moderno efetuando códigos, territórios e normas.

Considera-se relevante, portanto, a criação de um mapa educacional que possibilite a descrição de linhas e movimentos que atravessem tanto as instituições e grupos sociais, como suas práticas de normalização. Isso porque a educação e suas macropolíticas movimentam-se a partir dos encontros que fazem e dos mecanismos ou técnicas que produzem, criando a si mesmas, bem como os seus domínios educacionais e o que a elas aliam-se.

“Para haver pensamento é preciso um encontro contingente com o que força a pensar. O pensamento não nasce de seu próprio interior; o pensamento vem sempre de fora”.

Deleuze e Guattari (1997, p.34)

Vários encontros estabelecem relações/conexões ao mapa ou trama que compõe os agenciamentos educacionais e os territórios da Educação, produzindo os estados das coisas, os estados das políticas de normalização para e nas macropolíticas da Educação. Os estados das coisas não ocorrem no sentido de unidade, mas como dito anteriormente referem-se à multiplicidade de linhas, a estados maquínicos “com suas paixões de corpos, desejo e com seus agentes coletivos” (DELEUZE, 1998, p.58).

Pretende-se, pois, apresentar a Educação e suas políticas de normalização com uma positividade que permite pensá-las num emaranhado de linhas, encontros sempre “fora” e “entre” corpos produzindo muito mais com conjunções *e* em educação do que o verbo ser, como é sempre evidente. Pensar com a ideia de encontro é possibilitar a criação de um plano de consistência das experiências com educação, das conexões que constituem o que torna essas experiências visíveis, possíveis ou bloqueadas. No caso desta tese, procura-se mostrar ações de normalização que constituem territórios de normalização na realidade macropolítica educacional e por isso, pode ser uma criação de um mapa educacional. Sobre um plano de consistência, diz Deleuze (1998, p.45):

É o próprio desejo¹³ que passa e que se move. O desejo é inseparável de um plano de consistência que é preciso, a cada vez, construir peça por peça, e de agenciamentos sobre esse plano, *continuums*, conjugações, emissões. Sem falta, mas, certamente, não sem risco nem perigo. O desejo, diz Félix: um ritornelo.

Tais relações encontram-se no sentido em que surgem como estratificação na máquina abstrata educacional. A estratificação é uma criação contínua de um mundo a partir do caos (DELEUZE; GUATTARI, 1995), compondo as máquinas de sobrecodificação e máquinas mutantes que constituem a máquina abstrata. A máquina de sobrecodificação mostra as linhas

¹³ Segundo Deleuze “só se pode desejar em um conjunto [...] vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre um conjunto. Não é complicado. Nossa questão era: qual é a natureza das relações entre elementos para que haja desejo, para que eles se tornem desejáveis? [...] Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto [...] Não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol...” (DELEUZE; PARNET, 1995, p.04).

de segmentariedade duras, lineares, segmentos determinados em sua forma e relações, bem como um espaço caracterizado como homogêneo, uniforme, onde o todo parte de uma única fonte ou questões centrais. Mas, também há uma máquina mutante, na qual o seu espaço é plano, formado por uma heterogeneidade de elementos, campos, substâncias, assegurando a criação-conexão dos fluxos e agindo por descodificação e desterritorialização. É ela que traça as linhas de fuga e os fluxos de quanta (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Então, o uso da ideia de encontro nas relações educacionais desta tese encontra-se com as escrituras de Deleuze (1998) no sentido de corpos ou algo que se mistura com outro algo; não que um torna-se o outro, mas de algo que está entre dois, fora dos dois, que corre em outra direção (devires). Um encontro “designa um efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois como sob uma diferença de potencial” (DELEUZE, 1998, p.15), como pode ser dito quando se articula no campo educacional um encontro: “Educação e Cidadania”.

A Educação não é a cidadania e nem sempre se relacionou com cidadania. A cidadania também não é Educação, porém com as relações nas macropolíticas educacionais no século XX, uma passa a compor a imagem da outra, sem que cada uma deixe suas imagens características. Mas também houve a formação de outras imagens, como “Educação e Cidadania”, conforme é visto, no Art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996, p. 07), quando as seguintes diretrizes são colocadas aos conteúdos curriculares da Educação Básica: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Com isso, a ênfase nos encontros educacionais nos possibilita pensar no que se passa ou acontece entre os encontros, nos movimentos que passam entre a Educação e a (re) posicionam ou reterritorializam com a Cidadania: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.02). Surge então, uma criação e descrição de ações de normalização ou políticas de normalização. Portanto, a partir da apresentação dos encontros educacionais aqui nesta tese, constrói-se um mapa das macropolíticas educacionais e suas políticas de normalização. Sendo assim, busca-se mostrar que tais realidades só existem em variações contínuas, encontros contínuos ou por que não dizer platôs contínuos, criação contínua. “Um platô não é nada além disso: um encontro entre devires, um entrecruzamento de linhas, de fluxos, ou uma percolação – fluxos, que ao se encontrarem, modificam seu movimento, sua

estrutura” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.05). Por isso, esta tese considera-se a partir dos seus operadores uma criação contínua, pretendendo agora problematizar o seguinte platô, encontro ou coordenadas: Educação e Cidadania.

Como um encontro, Educação e Cidadania buscam relacionar o que a vida em cidadania faz com as políticas de normalização na Educação ou a arte de governar a população com a Educação, usando-a como instrumento privilegiado a alcançar a cidadania. Então, é com as relações entre Educação e Cidadania produzidas continuamente que a Educação vai sustentar-se, manter-se, além de produzir uma ideia de cidadania, mas também buscará a manutenção da sociedade democrática de direitos ou sociedade capitalista.

2.1. UM ENCONTRO EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Um¹⁴ encontro entre Educação e Cidadania é percorrido a partir de algumas linhas que o torna possível no final do século XX, no Brasil. Desde então, vai aparecer nas macropolíticas educacionais um encontro da cidadania na educação e a educação misturada à cidadania, no qual busca-se problematizar como foi possível relacionar a Educação pelo viés da cidadania. Quais os encontros e linhas têm possibilitado ligar e objetivar a “educação como um exercício e formadora da cidadania” (BRASIL, 1997/2001a) e compor movimentos de desterritorialização e reterritorialização do mapa educacional como uma política de normalização?

Portanto, desde o gerencialismo da população no Brasil, a Educação de diferentes maneiras alia-se à cidadania, ou cidadanias, pois também no Brasil diferentes propostas de cidadania são efetuadas com o que se torna possível agenciar-se. Mas, ao que parece, é com o processo de redemocratização que são ampliadas as inúmeras estratégias e técnicas de regulação e o controle da população, com a Educação e do sentido de cidadania que a ela alia-se.

Pinto (1999), numa análise das Constituições Brasileiras a partir das noções de inclusão e exclusão de Michel Foucault, com um foco na luz da inclusão de sujeitos, explora quais foram os grupos incluídos e excluídos ao longo da história do Brasil. É possível falar de

¹⁴ Usa-se aqui o artigo indefinido neste encontro “Educação e Cidadania”, e em muitos outros momentos da escrita desta tese não para marcar algo como indeterminado, indiferenciado, mas no sentido de Deleuze e Guattari, o qual “exprime pura determinação de intensidade, a diferença intensiva” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.28). E, portanto, afirma-se como uma singularidade impessoal, com um campo de devires.

um Brasil de cidadanias, em que a autora se refere aos contínuos de Constituições de 1824 a 1988, como dois processos de governo: o primeiro, de exclusão que surgiu com a Constituição de 1824 até 1934 e o segundo, de inclusão, que se inicia com a Constituição de 1934 até 1988. Para Pinto (1999), é no processo de redemocratização, bem como pelo que é dito pela Constituição de 1988, que mais é ampliada a inclusão no sentido democrático, na qual se buscava incluir os sujeitos que anteriormente colocavam-se fora das outras constituições, reconhecendo-os como sujeitos de direito. “É ao mesmo tempo a Constituição mais democrática e a que mais incluiu, no sentido de Foucault: A população brasileira na Constituição é classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados” (PINTO, 1999, p.38).

Nesse sentido, emergem as discussões do pesquisador Martins (2016), no campo das ações coletivas e das políticas públicas, com foco na gestão democrática educacional. Em seu ensaio, “Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial” (MARTINS, 2016), afirma que a formação do Estado moderno deve ser entendida com sua função de codificador dos fluxos e produtor de territórios vinculados à sociedade de controle. Sociedade de controle aqui entendida no sentido de Deleuze (1992), o qual buscava situar que depois da Segunda Guerra Mundial deixávamos de ser sociedades disciplinares¹⁵ e que novas forças se instalavam: as sociedades de controles, passando a integrar mecanismos de controle que competiam com os mais duros confinamentos. “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (DELEUZE, 1992, p.2). Além disso, para ele, a sociedade de controle assume um sentido de que nunca se termina nada, sendo a empresa, a formação e o serviço os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal. (DELEUZE, 1992).

Segundo Martins (2016, p.454), “A gestão pela democracia (gerencialismo democrático) vem sendo dispositivo de controle e produtividade ao promover a formação para

¹⁵ “Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos VIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. [...] Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida)” (DELEUZE, 1992, p.4).

expansão do capital e ao territorializar os fluxos/fugas não adequados”. A Educação Escolar, em seus aspectos organizacionais e formativos, é atravessada pelo controle e múltiplas direções da racionalidade econômica liberal, bem como por fluxos de desterritorialização desta racionalidade (MARTINS, 2016). Influenciado por Deleuze, a seguinte análise é colocada: “[...] a função do Estado moderno é a regulação de fluxos descodificados, desterritorializados, um dos principais aspectos desta função consiste em territorializar, de modo a impedir que fluxos descodificados fujam por todos os cantos da axiomática social” (MARTINS, 2016, p 459.). Agindo assim, portanto, combina-se a democracia com a Educação.

Igualmente, talvez o que se busca mostrar aqui quando a Educação alia-se à Cidadania, e com este encontro, produções de normalização. Um encontro que se alia ao processo de inclusão social, uma inclusão que se faz com classificações “[...] III- atendimento educacional¹⁶ especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.02), mas, também com um processo de territorializações de fluxos “[...] Art. 9º A União incumbir-se-á de: V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação (BRASIL, 1996, 04)”. Dessa forma, a Educação, ao colocar-se com uma proposta de igualdade de condições a todos para o acesso e permanência da escola, organiza-se com distinções e propostas de conteúdos (um comum) a todos de maneira a assegurar uma Educação voltada para formação da cidadania democrática de direitos (BRASIL, 1996).

De acordo com Martins (2016), o campo educacional atravessado pela democracia deve ser entendido pelos enlaces neoliberalizantes que atravessam as políticas educacionais atuais. “Os novos súditos (as vítimas) produtivos ao capital por meio de suas inteligências, fundamentais ao incremento da riqueza, devem estar vinculados aos aspectos formativos da educação flexível pós-fordista, tanto no momento inicial quanto na permanência da formação ao longo da vida” (MARTINS, 2016, p.256). Por isso, os mecanismos participativos e colegiados emergidos no contexto educacional, embora apontem as expressões dos

¹⁶ Segundo a LDB no seu “Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, p.02).

movimentos em defesa da Educação pública, não podem ser desconectados das orientações de um gerencialismo contemporâneo.

Segundo Martins (2016, p.462),

[...] não seria forçoso nem inadequado admitir, bem longe disso, que as reformas que se constituem a partir dos anos 1990 no Brasil introduzem elementos alinhados ao neoliberalismo, transformando pautas históricas das lutas dos movimentos, em defesa da educação pública, em mecanismos vinculados ao gerencialismo.

Assim, o que um encontro “Educação e cidadania” tem produzido? Que efeitos tem possibilitado? O que tem tornado possível dizer e ver? Quais as relações com o poder de normalização?

Nesse sentido, um agenciamento maquínico da Educação no Brasil e suas conexões com uma cidadania que atravessa o enunciado coletivo das leis e documentos no final do século XX (mais especificamente na década de 90), fazem-se no meio de movimentos e linhas que constituem o território educacional. Por enunciado coletivo entende-se como “o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos” (DELEUZE, 1998, p.43). Nesta direção, as ações de normalização educacional ou as macropolíticas de normalização surgem nos dispositivos no meio dessa materialidade da máquina abstrata. O rizoma é a materialidade dessa máquina abstrata e a possibilidade de uma construção de um mapa do poder de normalização na Educação. E o mapa abstrato e aberto é a criação de uma descrição das conexões e linhas de força (agenciamentos) imanentes à máquina abstrata e que constituem os territórios e desterritorializações da normalização na Educação.

Eis, portanto, algumas linhas e movimentos que ligam a Educação e a Cidadania na produção da normalização da Educação, ou do enunciado coletivo da normalização da Educação e constituem um rizoma educacional: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1971 (BRASIL, 1971) e sua reafirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o Plano Decenal de Educação para todos - PNE de 1993¹⁷ (BRASIL, 1993), a Declaração Mundial sobre Educação para todos (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁸

¹⁷ O Plano Decenal de Educação para Todos (1993), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. E assim, continuamente, a cada dez anos, novos planos decenais para educação são propostos.

¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, tornaram-se um documento para servir de referencial ou subsídio na composição do programa curricular de uma instituição educativa e de seu projeto político pedagógico. Elaborado de maneira coletiva com diversas instituições, universidades, e escolas. Eles

(BRASIL, 1997/2001a) entre outros, que criam um campo de visibilidade para se pensar um encontro “Educação e Cidadania”.

Aproxima-se e recorre-se destes documentos/materialidades educacionais, porque eles atravessaram e ainda atravessam as experiências de muitos educadores, uma vez que o material aqui escolhido foi colocado em um campo de possibilidades no qual era viável dizer sobre a Educação e suas macropolíticas educacionais. Mas, também outros documentos podem ser juntados no meio da pesquisa, sendo uma criação constante, com diferentes caminhos, mas com um trajeto de mostrar um mapa das políticas de normalização na Educação. Com isso, os documentos/experiências educacionais aqui apresentados tornam-se um campo de visibilidade, na compreensão desta tese, uma das direções e orientações das macropolíticas, um dos devires educacionais que conformam um território educacional. “Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho [...] de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997/2001a). Deste modo, este território passa a ser constituído pelo que produz nas experiências das leis, dos documentos oficiais, entre outros elementos, que vão dando consistência, substância, ao encontro Educação e Cidadania.

Seguindo essa lógica, é interessante pensar as linhas com Deleuze e Guattari,

Estas linhas não param de remeter umas às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar de bom ou do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que se reestratificam o conjunto (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.13).

Assim sendo, busca-se reafirmar que as linhas ou materialidades educacionais aqui trazidas, linhas de visibilidade, atravessam umas às outras, sendo construídas com rupturas, mas também com capturas e códigos. Um campo de políticas de normalização na medida do que se torna possível ser dito ou circular como normal, atua como norma para o campo educacional, mas também para o social, para vida em cidadania.

emergem nas políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em meados de 1995. Os PCNS foram transformados num conjunto de 10 livros, primeiramente para as turmas de 1ª a 4ª série e posteriormente, elaborados outros para 5ª a 8ª série e depois, para o ensino médio. Toda a sua construção visou ajudar a escola a cumprir seu papel para o exercício e fortalecimento da cidadania (BRASIL, 1997/2001a). Contudo, atualmente elabora-se um novo referencial para construção dos currículos escolares o qual se denomina Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outrossim, na década de 1990, emerge um acontecimento ou evento que é a ideia de educação para todos (BRASIL, 1998): “A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.06). Aqui, a ideia de educação para todos não é vista na ordem ou evolução da Educação, mas nesta configuração designada presente, a qual se coloca e obriga-nos a pensar, a reconhecer e distinguir em meio de todos os outros elementos (FOUCAULT, 2010b). Logo, a Educação emerge com mais ênfase e de maneira mais específica que permite certo governo da população, mas principalmente na forma de um problema, uma urgência, “como um tipo de formação que em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2014, p.164). Isso porque não se trata apenas se há ou não Educação para população, mas o que é possível, pela educação, conhecer-se e governar-se. É bem visível nos vários documentos e na literatura educacional, e principalmente na Conferência de Educação para Todos e no documento Declaração Mundial sobre Educação para todos (BRASIL, 1998) o efeito desse evento que é a problemática de educação para todos.

Nessa Conferência de Educação para Todos em 1990¹⁹, em Jomtien, na Tailândia, com a participação do Brasil, foi produzido um conjunto de metas e consensos a respeito da Educação, repercutindo no contexto educacional como um todo, bem como nas macropolíticas educacionais, propondo direções e orientações a mais de 150 nações que participaram da conferência. Determinou-se nesse encontro uma organização e funcionamento da Educação para todos, como uma problemática. “A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos” (BRASIL, 1998, p.02). Perceba-se que a Educação torna-se uma problemática mundial das nações. Segundo Rech (2011, p.19), a proposta do programa “Educação para Todos”, construída com a Organização das Nações Unidas - ONU, é um lema já defendido há muito tempo, desde Comenius no século XVII, mas “ainda hoje guardada as proporções, mantém-se atual e gera muitas contradições e debates no âmbito escolar”.

¹⁹ “O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1993, p.02).

Então, tornou-se possível uma emergência de Educação a todas as nações e de princípios universais de educação a todas (ou maioria) as nações da terra? Sim, pois esses eram os comentários, a tagarelice²⁰ em vários lugares e espaços educacionais na conferência e posteriormente, na criação do documento “Declaração Mundial sobre Educação para todos” (BRASIL, 1998). Seria uma visão de educação para todos ou educação universal, uma reafirmação dos ideais proclamados pela burguesia na Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789? E com essa ideia de educação para todos, a educação universal poderia gerar a possibilidade de uma cidadania burguesa universal? Assim, talvez como dito acima em Pinto (1999) e Martins (2016), surge um governo de maior inclusão da população, mas também de capturas e controles das condutas por uma territorialização educacional, para circular o que pode ou não nas condutas, naquilo que é viável para uma nação. No entanto, o que mais nos interessa não é a ideia em si de universalização na Educação, construída por um ideal de consenso por todas as nações ou a maioria delas, mas a materialidade da ideia de Educação para todos no domínio educacional brasileiro, e como essa ideia de educação universal liga-se a uma ideia de normalização.

Segundo Foucault (1999, p.302), as práticas do poder de normalização tornam-se características das formas de governar das sociedades ocidentais iniciadas no século XVIII e mais fortemente praticadas ou aperfeiçoadas nos séculos XIX e XX, uma vez que “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”. Não seria essa a ideia do evento Educação para Todos: Normas para regular a população e disciplinar as condutas (FOUCAULT, 1999) para um melhor convívio social nas nações e entre as nações pela Educação? E com isso a possibilidade de governamentalidade dessa população? Com a palavra governamentalidade busca-se dizer:

O conjunto constituído das instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2014, p.291).

A ideia de governamentalidade aqui, portanto, é a de um governo com objetivos para a população, para as cidades, e com o evento “Educação para Todos”, de forma específica, o pensamento é de um governo para o exercício da cidadania nas cidades, nas sociedades civis, nas nações: “A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do

²⁰ Tagarelice no sentido de Foucault: Do que se fala, do que se torna possível ser dito...

acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.5). Ou seja, quando a Educação permite certo governo da população, torna-se uma problemática desse mesmo governo, aparecendo, portanto como o que falta, o que é urgente para cidadania da população: “[...] oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo para o indivíduo ou para a sociedade dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (BRASIL, 1998, p.05). Deste modo, a Educação atua, então, de diferentes maneiras com mecanismos de governamentalidade.

Assim, é importante ressaltar ainda que, a população, quando se torna o foco das formas de governo de sociedade, não é mais apenas um conjunto de pessoas que habitam um espaço. Segundo Foucault, uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi a aparição, como problema econômico e político, da população: “a população-riqueza, a população-mão-de-obra ou capacidade de trabalho, a população em equilíbrio entre o seu crescimento próprio e os recursos de que dispõe” (FOUCAULT, 1988, p.28). Desta maneira, a população começa a ser conformada como objeto com características próprias: taxas de natalidade, morbidade, mortalidade, condições de saneamento, localização e distribuição no espaço. Mas, além disso, também se caracterizará por uma relação específica com o Estado, que é a cidadania. Bem, como meta da governamentalidade neoliberal que é a de garantir que haja o capital humano, “[...] uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo” (BRASIL, 1998, p.03).

Para Lopes- Ruiz (2007) apud Costa (2009), o capital humano caracteriza-se:

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que o “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista (LOPES- RUIZ (2007) apud COSTA, 2009, p. 175).

Desse modo, a partir da governamentalidade, a população se caracteriza um conjunto de indivíduos constituídos pela figura do cidadão, indivíduo da cidade que possui direitos civis, políticos e sociais, pois com a modernidade a população torna-se um cidadão de

direitos. Isso é afirmado e declarado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948, p.04): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Vale lembrar também que a “República Federativa do Brasil formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, torna-se uma emergência de um novo tipo de ação política na modernidade, aquela que se dirige a conjuntos populacionais, mas também de uma governamentalidade democrática (GALLO, 2012).

A cidadania entra, assim, como segmento e objetivo de um governo, de um governo do Estado Democrático de direitos. “Os segmentos implicam também dispositivos de poder, bem diversos entre si, cada um fixando o código e o território do segmento correspondente. São dispositivos cuja análise Foucault levou longe, recusando ver neles simples emanções de um aparelho de Estado preexistente” (DELEUZE, 1998, p.106). A Educação, nessa forma de governamentalidade, torna-se parte de um dispositivo de segurança, ou seja, a Educação, quando tomada como um acontecimento pela governamentalidade, se torna uma questão social, uma problemática a ser respondida, a ser governada, um mecanismo de governo, para uma normalização da nação, da sociedade sobretudo, para uma normalização e circulação de uma cidadania.

A noção de dispositivo de segurança usada nesta tese faz-se a partir de Foucault, com o que foi dito na quarta lição do curso Segurança, Território e População (1978/2008), oferecido no College de France, o qual entendia governamentalidade como um conjunto de práticas de governo que “tem na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos mais básicos” (MACHADO, 1992, p.23). Nesse sentido, na medida em que a emergência de uma estratégia de Educação para todos (universal) surge atrelada a problemas de um governo das cidades e da população das sociedades modernas (os cidadãos), torna-se possível situá-la como um dispositivo de segurança e uma governamentalidade para população.

Segue-se como se torna visível o sentido de necessária e urgência à Educação:

A Educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (BRASIL, 1998, p.03).

Então, não é apenas produzir uma Educação para Todos; essa Educação coloca-se como intimamente ligada a uma formação de cidadania. Cria-se uma passagem para o alcance

de níveis de desenvolvimento humano e social. Segundo Veiga-Neto, faz-se importante reconhecer que “a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez mais do que isso, sugiro que ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 35). Assim, pode-se dizer que a ideia “Educação para todos” emerge com um governo neoliberal, como elemento estratégico básico para seu funcionamento. “Agir sobre a população com o objetivo de estimular e garantir que haja capital humano é a meta da governamentalidade neoliberal” (VANDRESEN, 2010, p.24). Por isso, além de outros mecanismos (como políticas de saúde, assistência social, polícia e outros), é preciso assegurar principalmente, investimentos em políticas educacionais.

Assim, Educação e suas macropolíticas educacionais entram como estratégias de um dispositivo de segurança. Esses dispositivos, aqui entendidos a partir de Foucault (2008), não trabalham com a ideia de uma soberania fechada, mas com governos abertos e contínuos, muito diferentes dos dispositivos disciplinares, embora também façam uso de disciplinas, mas de uma maneira diferente dos dispositivos disciplinares.

Mas também, o evento Educação para Todos, além de incluir e definir a Educação como estratégia de um dispositivo de segurança, mostra-nos também os movimentos da máquina abstrata educacional a partir de certos encontros. Seria esse evento uma das direções e existência dos encontros da máquina mecanosfera? Ou seja, da máquina abstrata educacional com outras máquinas abstratas? Mas com quem? Com a Conferência Mundial de Educação para Todos; com os domínios da Organização das Nações Unidas (ONU); com a Unesco; a Unicef; o Banco Mundial e, com uma ideia de Educação que satisfaz a aprendizagem; com uma ideia de Educação para criança, jovens e adultos (para todos); com pessoas (representantes) de diferentes países, e, nesse sentido percebe-se que a Educação efetua-se muito mais por conjunções, ligações com o atual, com o presente, que por essências e *a priori* no sentido da realidade.

Como pode ser visto:

Entendendo que a Educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; [...] Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, e que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível (BRASIL, 1998, p.02).

Com o exposto acima, busca-se, mostrar as linhas que atravessam a Educação na década de 90, dentre outras: questões econômicas, sociais, culturais, progresso social e assim, a problemática de uma máquina abstrata educacional de pensar e organizar a sociedade, o mundo. Funcionando como um dispositivo de segurança que além de formação da população, opera com um sentido de segurança e controle, pois que se justifica em defesa do social, do progresso mundial. Então, com a Educação cria-se uma regulação e controle da vida. “O dispositivo de segurança, assim, constitui-se como uma rede de relações constituída por elementos heterogêneos cuja formação atende à função de responder a uma urgência: a passagem da norma ao risco²¹. O dispositivo, assim, tem uma função estratégica” (FOUCAULT, 2008).

E ainda, a democracia, na versão voltada à gestão educacional, em sua organização de escola, vem sendo “dispositivo de controle e produtividade ao promover a formação para expansão do capital e ao planejar territorializar os fluxos/fugas em desacordo” (MARTINS, 2016, p.459).

Desta maneira, considerou-se que todas as nações deveriam emergir esforços para: alcançar o máximo de pessoas na escola, uma universalização da Educação Escolar, uma Educação para todos. “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.03).

Mas também poder-se-ia relacionar o evento Educação para Todos como uma proposta ou movimento da máquina abstrata educacional. Isso com o objetivo de reterritorialização, na maneira que estabelece uma reorganização da Educação, propondo metas e modos de agir para Educação com o dispositivo de segurança, no intuito, segundo o próprio documento, não apenas de alcançar sua consistência de direito de todos defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos²² (BRASIL, 1948) proposta de um Estado Moderno, mas também como as propostas refletidas e lançadas no evento: quando a Educação passa a aliar-se a todos os problemas ou questões sociais. Esse raciocínio pode ser reafirmado e mostrado, conforme segue abaixo:

²¹ Para Castel (1987, p.114) apud Lemos (et al., 2015), “O risco é virtual, não existe em si, é uma abstração por meio da proposição do cálculo de probabilidades, é ferramenta em uma racionalidade de segurança, fundamentada em supostas regularidades sociais: “O risco é definido pela presença de um ou de uma associação de critérios, uns de ordem médica, outros de ordem social”.

²² A declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948) integrou a Educação como direito humano básico para o pleno desenvolvimento da pessoa.

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. A violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (BRASIL, 1998, p.2).

Ou ainda, o evento “Educação para Todos” poderia ser entendido em um movimento de desterritorialização, simultaneamente, se pensarmos nas relações e experiências da educação ocidental, anteriores ao Estado Moderno ou modernidade. Era uma Educação que se relacionava com religiosos e familiares e com restrições para determinados grupos sociais (BRASIL, 1549; 1827).

No Brasil Império, até meados do século XIX, a Educação relacionava e impunha as seguintes orientações aos cidadãos (sem considerar cidadãos os negros, estrangeiros e artesãos):

A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos (art. 179, § 32); Colégios e universidades serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes (art. 179, § 33). [...] Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro: I O que se naturalizar em país estrangeiro. [...] Art. 92. III. Os criados de servir, em cuja classe não entra os Guardalivros e primeiros caixeiros das casas de comercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco e [...] V. Os que não tiverem de renda liquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comercio, ou Empregos (BRASIL, 1824, p.3).

Entretanto, é importante dizer que pensar a máquina abstrata educacional por meio desses movimentos de desterritorialização e reterritorialização não é retornar a uma maneira de pensar uma realidade com dualismos ou dicotomias, não é um retorno ao dualismo da maneira de pensar da metafísica. “Não, os dois movimentos são tomados um no outro, o agenciamento os compõe a ambos, tudo se passa entre os dois” (DELEUZE, 1998, p.54).

Assim, a Educação é definida pelos agenciamentos que entram, seja um agenciamento do tipo religioso-educação-meninos, no Brasil Império, seja nação-universalização-educação-cidadania, mediante ações de normalização no Brasil República/Democracia. Então, um agenciamento “se define por seu grau de potência ou de liberdade, seus afetos, sua circulação de afetos: o que pode um conjunto de corpos” (ibidem, p.57).

Desse modo, com foco em acesso e aprendizagem básica para todos, que deveria ser buscado por todas as nações, o evento “Educação para Todos” marca maneiras ou

funcionamento para Educação de todos os países, para educação brasileira, para a sociedade brasileira. Estaria aí também uma proposta de “essência” do modo de funcionar da Educação?

E nessa proposta de “essência” do funcionamento educacional, temos uma continuidade ou aproximação dos propósitos de uma ciência positivista, surgida no século XVIII com ideários de criação de um progresso e bem-estar positivista para todas as sociedades e civilizações, ou seja, a busca de um bem comum a todos. Não seria essa a justificativa de um dispositivo de segurança com a Educação, pois ao acessar a Educação, um básico de aprendizagem, um comum a todos, estaria buscando um bem comum, uma cidadania a todos. Além disso, busca-se também a regulação de uma sociedade democrática cidadã e uma construção de possibilidade de segurança a todos.

Vale lembrar também que o lema de um dos símbolos da nação brasileira, a bandeira brasileira diz muito disso, desse ideal brasileiro ou doutrina positivista: “Ordem e Progresso”. E talvez, a Educação também, pelo dispositivo de segurança. “Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da Educação é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade” (BRASIL, 1998, p.3).

Nesta direção, além da ideia de universalização da Educação, esse acesso à escola a todos, torna-se necessário promover uma equidade: “Para que a Educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (idem). Assim, pelo dispositivo de segurança com a Educação e encontro Educação-Cidadania torna-se fundamental apresentar um padrão mínimo de Educação a todos, para então, relacionar as ações de cidadania.

Segundo Giovini (1988) apud Santos (2010, p.67), a cidadania constitui um dos conceitos básicos do Estado liberal, o que chamamos Estado-Nação, que concede direitos e obrigações aos indivíduos, e para tal ideia que os estados adotaram, a escola coloca-se então, como “[...] instituição encarregada de transmitir sua cultura civilizatória homogênea. Assim, a educação sistemática constitui-se em um dos seus direitos fundamentais”.

Assim, o evento Educação para todos circunscreve nas macropolíticas educacionais uma Educação com a garantia de acesso para todos, principalmente, mas também a garantia de um mínimo, de uma igualdade no tipo de Educação escolar (um padrão de qualidade mínima). Isso seria um básico comum na aprendizagem de todos, mas também é uma

territorialização educacional, à medida que cria um espaço no qual circula o que é básico, necessário à aprendizagem, à cidadania e passa a ter um determinado sentido, uma determinada justificativa com o próprio dispositivo, tal qual pode ser visto abaixo:

[...] (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (BRASIL, 1998, p.5).

Então, falar em um comum básico com a Educação, uma equidade para Educação por um dispositivo de segurança, não é colocar algo como fixo, permanente, determinado, imutável, mas é atribuir outro sentido, que é feito com um comum variável, mutável. Como dito acima, isso ocorre de diferentes maneiras, que variam a cada cultura, mas que é colocado como um normal, ou uma identidade proposta para cidadania. E assim, embora atue com a diversidade cultural e social e a possibilidade de ampliação do que se torna comum, o objetivo continua o mesmo: circular um necessário a todos, um comum a todos, um normal para a população, para o alcance da cidadania, para a construção de uma identidade nacional (BRASIL, 1997/2001a), e assim, ter um controle e territorialização dos fluxos, das ideias, da população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, p.2), que se circunscreve às normativas da Educação, ainda hoje, no século XXI, afirma um comum da seguinte maneira: “A Educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Com isso, a criação de um comum, de valores comuns, de um padrão mínimo de qualidade, de uma formação comum indispensável no social ou na sociedade torna-se uma linha abstrata a ser traçada pela Educação para ela e para os outros.

Com o que é agenciado nas linhas macropolíticas educacionais no final do século XX (especificamente a década de 90), da “educação-universalização-cidadania” emerge uma nova simbiose para Educação. Essa simbiose se define por suas práticas sociais, pelo que é dito e pelo o que é deixado de lado, pelo que circula ou não, enfim, do que é possível ou não aos corpos educacionais, daquilo que é proposto como educação universal, educação para cidadania.

Assim, a Educação e suas macropolíticas são efetuadas em um agenciamento com práticas de normalização, em um dispositivo de segurança, de modo que um dispositivo de segurança com a Educação é posto como um bem, o melhor para a população, para o alcance da cidadania. Então, não é apenas governar uma população, mas é circular a ideia de uma educação que visa melhorar as condições sociais de vida, atender às necessidades e aspirações da população, o que é dito como direitos dos cidadãos, além de colocar-se de maneira mais eficaz para o fim dos conflitos sociais e das desigualdades sociais. Portanto, não emerge como algo determinante, que disciplina e corrige, mas como arte ou táticas e técnicas que asseguram uma liberdade, segurança e proteção a partir de regulação de normas para um melhor convívio social. Portanto, a Educação escolar funciona com uma natureza essencialmente estratégica, relações de forças, em que o real é construído e organizado, agindo para desenvolver certas direções e orientações, seja para atuar com possibilidades e restrições, seja para estabilizar (FOUCAULT, 2008).

É importante ressaltar ainda que um dispositivo de segurança criará sempre um comum, um mínimo básico e comum, a busca de um comum, como dito no parágrafo acima “valores culturais e morais comuns”, ou como dito no art. 210 da Constituição de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p.63). Mas tais “comuns” não existem para funcionar como um determinante (é permitido ou não é permitido) das realidades sociais e condutas sociais, mas para funcionarem como reguladores destas realidades e assim atuarem para governar com segurança a população, os cidadãos, e assim, colocam-se com um sentido de segurança em defesa da população, do social.

Dessa forma, ouve-se, comenta-se, espalha-se no cenário educacional, por um dispositivo de segurança que os conduz, a visão de que é necessário proporcionar o acesso à Educação e definir diferentes programas educacionais e os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos. Isso é corroborado pelo que é dito a seguir: “Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais” (BRASIL, 1998, p.3).

Além da grande ênfase dos programas de alfabetização, também outros programas educacionais surgem, tais como: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional; Educação Indígena. Todos eles buscam, com isso, desfazer todos os

tipos de discriminação no acesso escolar, incluir mulheres, negros e deficientes para que todos, então, possam ter o acesso e o exercício à cidadania.

Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo. [...] Os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (BRASIL, 1998, p.3).

Então, por esse plano de organização de uma nação, por este dispositivo de segurança com a Educação que emerge no século XX e suas macropolíticas, o funcionamento da máquina abstrata educacional torna-se conteúdo de uma cidadania ou de uma normalização de uma cidadania: a garantia ao acesso à Educação básica e aprendizagens necessárias, principalmente a leitura e a escrita (uma alfabetização), e outras aprendizagens consideradas básicas para o exercício da cidadania. Além disso, também no século XXI, parece continuar essa ligação Educação e Cidadania, conforme é possível ver no discurso da diretora da UNESCO, proferido no dia 08 de setembro de 2015, Dia Internacional da Alfabetização:

Cidadão livre é um cidadão educado, é o cidadão que sabe ler, que sabe escrever e que tem acesso ao mundo maravilhoso do conhecimento. [...] Não tenho dúvidas de que, em conjunto com a UNESCO, poderemos construir um programa de educação ao longo da vida que seja o fio aglutinador de todos esses desafios.

Nesse sentido, a Educação correlaciona-se a um modo neoliberal, o que possibilita condições de ser dito que viver é ser cidadão educado e ir para escola adquirir o “mundo maravilhoso do conhecimento” (BRASIL, 2015a, p.01). Ser educado também é entrar no mercado de trabalho, e depois, continuar mais uma formação educacional, pois uma formação continuada é o que se torna possível ao longo da vida de um cidadão. É uma vida na qual a nossa condição de cidadania está sujeita ao acesso e ao que circula na Educação Escolar.

Assim também pode-se dizer de um governo federal brasileiro, que define como slogan de seu governo “Brasil: Pátria Educadora”, relacionando-o a mais acesso à Educação, com outras estratégias (ênfatizando mais acesso por meio de creches e universidades), mas continuando a se aproximar da Educação como formadora e exercício da cidadania:

Ao bradarmos “BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA” estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano.[...] Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa também levar a todos os segmentos da

população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade (BRASIL, 2015b, p. 01).

Logo, uma Educação e cidadania para todos são linhas que se encontram, atravessam e constituem um desejo de educação no século XX e ao que nos parece, também para o século XXI. E aqui é preciso dizer que não se nega a Educação escolar, a importância da construção do conhecimento e nem a cidadania. A questão é: Como essa ligação Educação e cidadania é colocada? Com quais mecanismos e estratégias? O que se percebe com a citação acima, e com o que foi exposto até o momento é que a cidadania passa a ser um padrão, algo normal para a sociedade no século XX, e para existir e justificar-se, alia-se à Educação como fundamento, algo que permite sua possibilidade, sua circulação de ideias, seu sentido. São criados assim, mecanismos de universalidade e um mínimo comum de qualidade para todos pela Educação e para cidadania. Uma Educação como um modelo/exercício para cidadania é estabelecida para, a partir daí, governar as condutas com um padrão de cidadania, de Educação. E assim, governa-se com um tipo de dispositivo de segurança, que regula a população a partir das discussões/debates de acesso e possibilidades de aprendizagem pela Educação, como o que é dito abaixo, sobre as macropolíticas educacionais:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes (BRASIL, 1998, p.2).

2.2. EDUCAÇÃO E CIDADANIA: Produzindo Condutas

Nesta seção, torna-se possível reafirmar uma possibilidade de compreensão de que as leis e documentos oficiais da Educação escolar brasileira no final do século XX são linhas segmentares que atravessam e organizam as políticas educacionais constituindo um agenciamento social da máquina abstrata da Educação e um dispositivo de segurança. Tais linhas estabelecem uma segmentarização dos corpos educacionais, tornando possível o que pode ser dito como aceitável e inaceitável, bom, normal, cidadão, sociável, país, nação. Elas efetuam mais que conhecimentos sociais ou conhecimentos socialmente ou cientificamente elaborados (BRASIL, 1997/2001a) para ou na Educação escolar, mas condutas educacionais, códigos e territorialização dos corpos educacionais, controles e regulações na população da nação, da Educação.

Então, entende-se que as macropolíticas, num plano de organização de um dispositivo de segurança, são efetuadas com políticas de normalização, pois se constituem a partir de um normal. E por isso, emerge a pergunta: Como ocorre uma normalização a partir de um normal do ponto de vista de um dispositivo de segurança, pensado a partir de Foucault?

Temos, portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório (FOUCAULT, 2008, p.83).

Nesse sentido, a Educação é colocada e construída para a população, para formação da cidadania, principalmente no interior das diferenças culturais, bem como para a inclusão de todos (portanto, as diferenças), mas com uma distribuição do que pode ser considerado favorável, eficaz, adequado, normal. E assim, cumpre seu papel operacional de organização e distribuição das normalizações ou campo de ações possíveis no interior das diferenças sociais, ou seja, territorialização em relação à educação-cidadania. Entende-se também que com a construção de normas, a partir de um normal ou ações de normalização, as macropolíticas educacionais, seus dispositivos de poder (no caso, o dispositivo de segurança) atuam como máquinas de sobrecodificação no território educacional, como modo de efetuação do Estado Moderno.

A máquina abstrata de sobrecodificação assegura a homogeneização dos diferentes segmentos, sua convertibilidade, sua traduzibilidade, ela regula as passagens de uns nos outros, e sob que prevalência. Ela não depende do Estado, mas sua eficácia depende do Estado como do agenciamento que a efetua em um campo social (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.101).

Com efeito, o que tornou-se possível dizer das máquinas abstratas educacionais, de seu dispositivo de segurança com suas linhas, seus códigos, territorializações?

Um dos primeiros documentos em que se percebe essa ligação “Educação e Cidadania” num sentido de formação de cidadania, é o encontrado em um agenciamento na forma de governo do regime militar ditatorial do Brasil no art. 1º da LDB, de 1971: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento [...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p.01). No entanto, ao que parece, quando a democracia é (re)estabelecida, essa ligação continua e acentua-se conforme o Art.22 da LDB de 1996: “a Educação básica deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

(BRASIL, 1996, p.03). Embora atualizada por outras estratégias, com ênfases ainda maiores em minúcias, procurou-se definir essa relação (Educação e cidadania), especificando assuntos que devem ser da Educação, como pode ser observado a seguir:

O compromisso Nacional inclui tópicos considerados indispensáveis para compor uma agenda mínima de recuperação da educação básica nacional, destacando se, entre eles, a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e o engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da educação fundamental (BRASIL, 1993, p.15).

Seria a relação Educação e cidadania na democracia continuação de uma ação ditatorial? A continuação de uma soberania ditatorial, com outros mecanismos e estratégias? Ou de outra forma, poder-se-ia dizer que o “governo de forma democrática” reterritorializa as políticas educacionais (com novos encontros, estratégias e códigos para educação), mas não abandona o uso de políticas de normalização com a Educação e a aliança com a cidadania (estratégias também no regime militar). Ou ainda, dizer que as políticas de normalização “referem-se às técnicas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (BERT, 2013, p.124).

Vê-se então uma continuidade do poder de normalização pela Educação na democracia? Sim, mas, com descontinuidades na operacionalização e nos mecanismos da norma. Considerando que, cada uma com seus agenciamentos, ambas desejam uma formação necessária ao acesso e exercício da Educação e da cidadania. Pois a norma aplica-se tanto a uma ação disciplinar quanto regulamentar. E aqui, talvez no caso do governo ditatorial, poderíamos relacioná-lo mais a um dispositivo disciplinar de normalização ou normação:

A disciplina normaliza, e creio que isso é algo que não pode ser contestado. Mas é necessário precisar em que consiste, na sua especificidade, a normalização disciplinar. A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p.34).

Bert (2013) afirma que os processos de subjetivação produzidos do disciplinamento de corpos e comportamentos visam à normalização dos sujeitos, norteados por práticas reguladoras que tinham efeitos diretamente na construção de processos vinculados à norma. Para ele, “a sociedade disciplinar é tanto mais eficaz quando funciona no modo contínuo da vigilância e da correção dos comportamentos que se busca fazer coincidir com uma norma pela qual todo indivíduo é avaliado” (BERT, 2013, p. 123). Não era assim o cotidiano das

práticas educacionais, de modelos pré-estabelecidos e vigilância contínua? E ainda, com punições, suspensões e expulsões a toda e qualquer ação que não procedesse ou se adequasse às normas, além do ensino das disciplinas Organização Social da Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC).

Contudo, pelas estratégias do governo democrático no Brasil, é possível ligá-lo mais a uma normalização com um dispositivo de segurança, pois o que aparece como normal é o primeiro e fundamental, e a partir do normal, regular ações de normalização e anormalização. Além do disciplinamento individual, o que se deseja é a “segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 2002, p. 297).

Então, como é produzida essa relação “Educação, cidadania, normalização” e seu funcionamento nos caminhos da democracia do Brasil, por um dispositivo de segurança que os conduz? Primeiramente, com um código que de certa forma já apareceu no decorrer das linhas apresentadas que é a de uma escola que deve buscar a formação de cidadania. Segundo, o surgimento de uma ideia de necessidade de seguir uma programação educacional, um padrão de educação, um mínimo normal pela Educação para o país, e assim criar orientações normativas das ações educacionais no país; e, terceiro, por meio de uma escola ou Educação Escolar produtora de um desenvolvimento individual e social, construtora de uma sociedade democrática. Trata-se de linhas segmentares de um processo de territorialização, em que se desloca o sujeito de uma instância para a outra de forma contínua, e que se torna condição fundamental para diminuir as disparidades/desigualdades econômicas e sociais.

Com isso, pensar a Educação e políticas de normalização com um dispositivo de segurança “implica entendê-la no cômputo mais amplo da biopolítica²³ e das estratégias de governamentalidade” (SILVA; ASSMANN; SPECHT, 2014, 02) e assim, entender a Educação como um conjunto de técnicas, agenciamentos, estratégias de governo de condutas, ou seja, técnicas de governamentalidade. Ou seja, não se trata apenas de apontar o poder de Estado, mas entender como a governamentalidade se constitui como “um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros” (RAVEL, 2005, p.55). Temos então, uma tecnologia, novos agenciamentos de governo que têm como foco a normalização e a regulação do corpo social.

²³ “A biopolítica opera uma transformação da dinâmica disciplinar, não a excetuando, mas potencializando sua ampliação para além dos indivíduos. Trata-se de uma reestruturação das táticas de governo que passam a considerar a população, ou melhor, o corpo-espécie da população, focando a vida e seus desdobramentos para o controle social” (SILVA; ASSMANN; SPECHT, 2014, p.03).

Assim, faz-se importante ressaltar uma linha que se mistura e atravessa as outras linhas já citadas, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/2001a). Nele, é possível encontrar em mais detalhes a ligação e a existência do encontro Educação e cidadania, assim como seus códigos e territórios indicados acima. Também consegue-se mostrar que, apesar de a Educação tornar-se um direito humano e social do Estado Democrático (BRASIL, 1948; 1988) e a cidadania princípio fundamental pela Constituição Federal de 1988, ambas aparecem conectadas com uma ênfase maior na construção de conduta social e padrões sociais. Cito os Parâmetros Curriculares Nacionais:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997/2001a, p.45).

Como se observa acima, a Escola é colocada como *locus* principal na formação de condutas (com a ideia de desenvolvimento das capacidades e aprendizagem de conteúdos necessários) para participação de uma sociedade democrática (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Assim, os conteúdos escolares necessários e suas aprendizagens tornam-se os instrumentos ou mecanismos que acessam a cidadania. A norma, o padrão social, aparece na Educação nos e pelos conteúdos escolares. Assim sendo, os conteúdos fixam um ponto de relação com eles próprios, que deve ser de interesse, de busca de aprendizagem, pois com estes torna-se possível exercer a cidadania. É dito que eles são os instrumentos capazes de desenvolvimento, socialização, e cidadania. Os conteúdos são considerados estratégias de normalização da Educação para a cidadania. Pelos conteúdos escolares conecta-se à norma, à Educação e à cidadania.

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborado socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e petrificações de valores (BRASIL, 1997/2001a, p.44).

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), a escola se tornaria (desde a modernidade) a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. “Ela funcionou e continua funcionando como o lugar privilegiado para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população” (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p. 958).

Sendo possível uma regulação social pela Educação, pelos conteúdos escolares, torna-se possível dizer de ações sociais normais e anormais. Ou seja, por meio de linhas de normalização, constitui-se pelos conteúdos estratégias de normalização do cidadão e cria-se o que seria uma Educação para a cidadania: “Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997/2001a, p.34).

Com isso, a forma de ser social, ser cidadão, ser aluno são linhas que atravessam e constituem um mapa educacional, a partir de um mecanismo de normalização que se engendra pelo estabelecimento do normal e do anormal. Por isso, é frente à regularidade e irregularidade de certos eventos – neste caso, o acesso à Educação – que se constituirá um conjunto estratégico de ações de normalização que permitem o controle do normal/anormal. Do normal partirá a normalização como exercício de produção da Educação para a cidadania e que compõe um mapa educacional.

Se antes, no Brasil, os significados éticos eram definidos pela Igreja e os interesses da Corte Imperial relacionados a uma moral (BRASIL, 1827); agora a escola, e suas relações com os conteúdos escolares passam a defini-los relacionando-os a uma cidadania ou uma moral cidadã (BRASIL, 1996). E isso mostra a maneira de operar da máquina abstrata por codificação e territorialização nas macropolíticas educacionais, procedendo simultaneamente por códigos e territorialidade.

Assim também, com os conteúdos escolares são definidas as intensidades que podem passar na realidade educacional. Ou então, por eles pode ser dito o que é bom, qualificável, admirável, necessário, desnecessário, saudável, normal e anormal para a sociedade. No dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a que e como avaliar. [...] efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997/2001a, p.37).

Eleger e associar critérios em meio a variáveis para escolha do que é viável, adequado, para o bem comum, para defesa do social é a maneira de operacionalização de um dispositivo de segurança, haja vista que a construção do social é coletiva e com liberdade (RAVEL,

2005). Então, é possível dizer que para exercer a cidadania é preciso ir à escola e vai-se à escola para exercer a cidadania como uma estratégia de normalização, em suma, a regulação de condutas sociais. Mas isso também é uma maneira de territorialização, ou ainda, estratégias de um governo moderno e democrático para as condutas sociais.

Mas outras relações podem aparecer ligadas às relações acima ou de diferentes maneiras e com outras linhas constituindo substâncias escolares. Como o que a imagem de um jornal apresenta:



Fonte: (<https://extra.globo.com/capas-jornal-extra/2015-05-20-16230867.html>).

Com essa imagem e o conteúdo da notícia publicada no Jornal Extra do dia 22/05/2015, é relatada a morte de um médico esfaqueado na Lagoa-Rio de Janeiro e a prisão do suspeito de assassinato foi relacionada às questões de Educação Escolar e familiar quando diz “Menor suspeito de morte na Lagoa deixou a escola aos 14 anos, só viu o pai duas vezes e era negligenciado pela mãe” (BRASIL, 2015c, p.03), tornando possível mostrar o movimento do dispositivo de segurança com a Educação. Pelo que foi noticiado, a ação de um assassinato pode ser relacionada com a falta de escola, além da falta de família. Com isso, ressalta-se aqui o quanto a Educação Escolar passa a circular como base para todas as explicações dos

problemas sociais, reafirmando o acesso e a formação escolar, para circulação de todas as justificativas e possibilidades sociais. O jornal faz uma correlação de fatores independentes: não ter ido à escola e não ter muitos contatos com o pai como fatores (de riscos) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis. Isso torna a descrição de tais fatores o suficiente para dizer que “sem família, sem escola” pode-se construir sujeitos criminosos.

A aproximação desse material midiático e do que foi possível ser dito em um jornal, serviu para mostrar como a normalização educacional ou a política de normalização educacional atravessa diversas práticas sociais, instituições, não sendo possível colocá-la ou classificá-la como algo apenas da realidade escolar. Ela também é algo que se mistura com diversas linhas e estratégias e que se mantém e talvez se reafirme com um encontro Educação e Cidadania. Isso tudo mostra o rizoma funcionando na máquina abstrata educacional, pois, com a imagem acima, busca-se mostrar a multiplicidade do real, da construção de normalização que pode ser vista nas macropolíticas educacionais, mas que também se espalha e se desloca, emergindo em diferentes lugares, instituições, não sendo possível, portanto, tomá-la como uma tática apenas da Educação Escolar. Mas, é importante afirmar que o dispositivo de segurança com a Educação Escolar e suas macropolíticas faz-se com diferentes linhas. Desse modo, alerta-se também para o fato de que não é apenas a Educação Escolar que educa, regula ações, normaliza, mas também diferentes linhas que atravessam o social, a Educação, como os veículos de comunicação, e correlatamente o social, a sociedade que se subjetiva por tais informações organizadas e editadas para organização de um tipo de segurança.

Então, quem não vai para escola como visto acima, pode tornar-se um criminoso? Pelas informações do Jornal Extra, sim. Seriam esses os anormais, os que não acessam a escola ou não conseguem permanecer na escola? Segundo Freitas (2011), o normal e o anormal encontram-se constituídos pelos mesmos dispositivos, “as duas formas coexistem em um mesmo tempo de existência e fazem funcionar as normas de um determinado grupo social” (FREITAS, 2011, p.75). Com isso, questiona-se: O que pode acontecer com quem não vai para a escola, ou até mesmo não quer ir para a escola? Pode acontecer talvez, o que a imagem acima apresenta? Pela mídia (meios de comunicação) é possível relacionar um crime à falta de escola e família. Seria o caso aqui de lembrar o que diz o artigo 205 da Constituição Brasileira, de 1988: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.52). Ou seja, além da responsabilização da Escola (como figura do Estado), ressalta-se também a da família. Então, além da responsabilização da família (que já atuava com um governo das condutas desde o século XIX), alia-se e exalta-se a Escola no governo das condutas.

O que dizer ainda, de educandos que não conseguem realizar atividades ou não têm interesses em alguns conteúdos propostos, como por exemplo: “escrever textos com domínio da separação em palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir as frases” (BRASIL, 2001b)? Eles seriam também os anormais²⁴? Os desviantes das normas escolares? Os que desviam da curva do normal criado para Educação? Os que não atendem ou correspondem aos critérios de avaliação estabelecidos, às práticas educativas organizadas com seus valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997/2001a)? Para Lemos et al., (2015): “Falar de normas é tratar de afrontamento de valores, de negociação e constituição de regras de juízos que igualizam e diferenciam, ao mesmo tempo, os indivíduos em um grupo”. Podem surgir ações desviantes, ações difíceis para a escola, com diferentes nomeações e relações: ações de desinteresse, ações de falta de atenção, preguiça, falta de responsabilidade. Dislexia, disgrafia, déficit de atenção, hiperatividade, hipoatividade, mesmo amparadas em normas neurobiológicas, não deixam de surgir como desviantes de uma norma, de um padrão de comportamento.

Com isso, a aprovação, reprovação e evasão escolar são problemas escolares, mas também problemas de cidadania, elementos que impedem o acesso à cidadania e impedem a participação democrática social, uma vez que o exercício da cidadania consiste em ir para escola e se apropriar dos conteúdos da escola. Esses problemas fazem parte de uma explicação binária da realidade educacional e da realidade social apresentando dualidades como forma de entender a Educação (acesso/permanência/evasão; aprovação/repetência). Ideias de aprovação, evasão e repetências tornam-se codificações e territorializações escolares, pois são constituídos de juízos das ações educacionais, por meio de estratégias de normalização e de linhas de segmentaridade duras. Ou seja, a normalização não estabelece apenas ações que permitam as regularidades num dispositivo de segurança, mas também ações que controlem as irregularidades.

²⁴ Para uma maior discussão do tema alunos anormais, pode-se encontrar no ensaio de Lockmann e Traversini (2011): “Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar”; bem como na obra: “Alienígenas na sala de aula” (SILVA, 2012).

Deste modo, aquilo que desvia da norma também será focalizado, porém, com outros mecanismos: insuficiências, deficiências, atrasos. Isso permitirá, a partir da relação entre Educação e cidadania, num dispositivo de segurança, a composição com outros campos, tais como o da medicina, da justiça, da psicologia, da assistência social, da família.

Entretanto, esses desvios também podem ser linhas de fugas em movimentos de desterritorialização, se pensarmos que “evasão” e “repetência” tornam-se ações que não se deixam capturar ou não conseguem ser organizados pelos padrões da norma, não conseguem ser encaixados nos códigos ou prescrições normativas escolares. Não se encaixam aos padrões ou ações de normalização determinantes das macropolíticas, mesmo sendo efeito delas. Se no sentido de territorialização educacional podem ser ditos como os anormais da escola; num olhar de desterritorialização da máquina abstrata podem ser os nômades da Educação aqueles que buscam sempre diferentes conexões, encontros com outras modalidades de existência. Também podemos considerá-los como aqueles que apresentam uma diferença dentro da norma, ou ainda, aqueles que dizem não a algumas ou a todas as normas escolares e saem em busca de outras realidades para si e para o seu coletivo.

Segundo Deleuze (1998, p.12),

O que é esmagado e denunciado como nocivo é tudo o que pertence a um pensamento sem imagem, o nomadismo, a máquina de guerra, os devires, as núpcias contra natureza, as capturas e os roubos, os entre-dois-reinos, as línguas menores ou as gagueiras na língua etc.

E por buscarem andar em caminhos não lineares (como muitas vezes solicitados nas linhas duras segmentárias) ou qualquer que seja a maneira de se relacionar das reterritorializações (relações binárias, codificações, normas), podem se tornar os anormais da escola? Da sociedade? Na verdade, é esse movimento de saída dos códigos e das normas que também dirigem as reterritorializações. Como movimento de desterritorialização, a evasão e a repetência podem funcionar não como anormalidade educacional, mas como uma linha de fuga da máquina abstrata educacional que tem a emissão do “quanta de desterritorialização”, desejos de novos agenciamentos numa máquina de guerra que não tem a guerra como objeto, mas a desterritorialização, sua potência de mudar.

O que se percebe é que, mesmo ocorrendo o acesso à escola e ainda que haja aprovação em todos os níveis escolares, isto não se torna de fato um acesso à igualdade aos direitos sociais, ou até mesmo o fim das desigualdades sociais: “os 0,9% mais ricos do país detêm entre 59,90% e 68,49% da riqueza, [...] e 91,88 são considerados os mais pobres”

(BRASIL, 2014a, p. 02). Contudo, considera-se que se a Educação escolar não pode alcançar o fim das desigualdades, das guerras, ou da igualdade de direitos sociais, conforme é proposto em seu funcionamento, no funcionamento da máquina abstrata, como é possível então, seu funcionamento?

Isto acontece porque o seu funcionamento, a sua organização, a organização do conhecimento, da aprendizagem, daquele que busca conhecer torna-se estratégia da condição de cidadania, ações de governamentalidade de uma sociedade democrática e ações de governo de condutas. Então, as linhas da Educação e suas macropolíticas com seus encontros, dentre eles o encontro Educação e cidadania, traz uma maneira de pensar e agir para a escola, para a sociedade e para a cidadania, que por sua vez, estabelece não só um direito, mas uma prática de normalização para Educação Escolar, para a existência do cidadão. E para manter-se tal dispositivo de segurança e eficácia a que se propõe, bem como das ações de normalização de condutas, alia-se e aproxima-se de outras linhas e jogos de poder ou estratégias, como é mostrado com a Educação e o Pleno desenvolvimento, um outro encontro que agencia-se nesta tese. Então, não basta um acesso e uma Educação universal para segurança da população e exercício da cidadania, a ideia de Educação precisa ser plena.

3 UM ENCONTRO: EDUCAÇÃO E O PLENO DESENVOLVIMENTO

As questões, em geral, estão voltadas para um futuro (ou um passado). O futuro das mulheres, o futuro da revolução, o futuro da filosofia etc. Pensa-se demais em termos de história, pessoal ou universal. Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. (DELEUZE, 1998, p. 09).

Busca-se neste capítulo mostrar um encontro “Educação e o pleno desenvolvimento” que se conecta ao dispositivo de segurança e emerge dessa reterritorialização das macropolíticas educacionais no século XX: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, p.01). É mais uma estratégia ou tecnologia de governo de normalização da população, dita de outra maneira, uma estratégia para marcar uma maneira de governo das condutas numa nação democrática.

Considera-se, portanto, uma máquina abstrata realizada a partir de seus agenciamentos, bem como de seus dispositivos de poder, tal qual o dispositivo de segurança em que entra a Educação do Brasil no final do século XX, fazendo emergir o encontro “Educação e cidadania” (descrito no encontro ou platô Educação e Cidadania, anteriormente). São produzidos também outros encontros com linhas abstratas que são encontrados e inscritos na realidade das macropolíticas educacionais: um encontro Educação e o pleno desenvolvimento.

Com isso, além do encontro Educação e Cidadania, que é um dos encontros da governamentalidade, ou princípio fundamental no cálculo da razão de Estado ou arte de governar do século XX no Brasil, surge também o encontro Educação e o pleno Desenvolvimento. Como arte de governar, busca-se pensar como Foucault (2008, p.420), ao afirmar que “a arte de governar se desenrola num campo relacional de forças”. Seguindo também Deleuze e Guattari (1995), são analisadas as relações de poder que atravessam as máquinas abstratas, constituídas em maneiras de governar, territorializações, subjetivações.

Atravessado pelas linhas e políticas neoliberais construídas pela Organização das Nações Unidas, por meio do evento Educação para todos e por um sentido de marcar melhor diferenças com relação ao governo ditatorial, o sentido do pleno desenvolvimento emerge com a Educação como a condição para o alcance de todos os direitos numa sociedade

democrática brasileira. Ou seja, o pleno desenvolvimento é entendido como uma possibilidade de acesso global dos direitos de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, o encontro Educação e o pleno desenvolvimento é compreendido como estratégias ou tecnologias políticas que atravessam e constituem as macropolíticas educacionais na produção de normalizações, bem como a maneira de governar da sociedade democrática brasileira. Assim como a máquina abstrata educacional agencia o encontro Educação e cidadania, agenciam-se também outros encontros como a Educação e o pleno desenvolvimento. Embora este último coexista com o encontro Educação e cidadania, ele se alia ao dispositivo de segurança de outras maneiras.

Isso é denominado o que Deleuze (2015, p.197) refere à “singularidade ou acontecimentos constitutivos de uma vida”, o que, nesta tese, relaciona-se a acontecimentos constitutivos das macropolíticas educacionais e suas práticas de normalização no final do século XX. E ainda, no dizer do professor e filósofo Fuganti²⁵ (2009, p.669), é “a forma é efeito do encontro de forças. Essencialmente, somos compostos de forças. Há forças que singularmente criam o modo humano de ser”. Delineia-se assim, o encontro Educação e o Pleno Desenvolvimento, permitindo desfazer o sentido de naturalização das macropolíticas educacionais e afirmá-las como um emaranhado de linhas ou multiplicidades de linhas que se filiam a uma reterritorialização da Educação no século XX, no âmbito do estado democrático de direito.

Reconhece-se que o estado democrático de direito, a partir da Constituição de 1988, possuía um conjunto próprio de procedimentos políticos, constituídos como “união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal [...] E seus poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (BRASIL, 1988, p.01). Embora isso assegurasse a legalidade e autoridade para governar no século XX, não é a esse conjunto de estratégias de governo que esta tese se refere. Busca-se aqui uma problematização de uma governamentalidade da população (de um governo das condutas) e não uma governabilidade; uma governamentalidade com domínio educacional e uma operacionalização pelas macropolíticas educacionais.

²⁵ Luiz Fuganti é o criador da Escola Nômade de Filosofia. Para Fuganti “A Escola Nômade de Filosofia é uma associação sem fins lucrativos que funciona como um meio de agenciamento de movimentos de arte, cultura e pensamento que, desde 1998, vem promovendo ações focadas especialmente no pensamento afirmativo das diferenças, na descoberta, no cultivo e na experimentação das forças ativas que atravessam e constituem os homens” (<http://escolanomade.com/sobre>).

Com isso, o encontro Educação e o pleno desenvolvimento, ainda que esteja entre esses campos relacionais de forças, é efetuado por outras estratégias que o dos poderes da União, embora seja relacionado também com a população, com os cidadãos, com a realidade de cidadania do Estado Democrático de Direito, e talvez agrupando com outros modos, uma ideia de ordem, bem-estar e segurança à população, aos cidadãos. Atuam com estratégias de normalização que não são a lei do direito, mas empregam forças como lei, constituindo assim, o dispositivo de segurança com a Educação (LE MOS et al., 2015).

Com outras palavras, busca-se mostrar como a linha do pleno desenvolvimento é inscrita e efetuada na máquina abstrata educacional. Lembrando “que as linhas e as velocidades mensuráveis, constituem um agenciamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.18). Então, como um sentido de “Educação e o pleno desenvolvimento” torna-se estratégia de políticas educacionais e de cidadania ou estratégias de políticas de normalização para Educação e para cidadania?

Isso posto, talvez fosse interessante trazer primeiramente um sentido do pleno na sua etimologia e então prosseguir fazendo seus lineamentos, suas conexões com a Educação. Segundo o site de Etimologia (<http://origemdapalavra.com.br/site/>), o pleno deriva de uma raiz Indo-Europeia *ple*-estar cheia, em que *plenus* significa “cheio, completamente preenchido, felicidade plena, repleto, aquilo cujo espaço interior se encontra ocupado”, coincidindo, portanto, com os sinônimos do pleno no dicionário Aurélio (2002): completo, cheio, repleto, absoluto, perfeito.

É preciso dizer que a criação desta tese e os autores que se agencia para a criação dela não fazem análise com base em etimologias, significados, conceitos definidos. Isso porque a proposta da escrita é construída numa direção sem significados ou definição, mas com direções diversas, devires, ou seja, uma criação na multiplicidade, portanto, uma criação rizomática. Contudo, os materiais (site de etimologia e o dicionário) podem ser usados, pois entram como uma linha segmentária que se aproxima do sentido de pleno das macropolíticas educacionais. Isso permite provocar algumas construções para problematizar o encontro Educação e pleno desenvolvimento e suas tecnologias de normalização na Educação.

Assim, é possível, a partir de uma racionalidade binária (como por exemplo, o dicionário), pensar o pleno com um sentido de cheio, repleto e completo e, o seu inverso, como vazio, incompleto, imperfeito. Igualmente, com o encontro da Educação e pleno desenvolvimento pretende-se o sentido de preencher vazios, algo que se considera

incompleto, realidades com faltas. Foi a partir das macropolíticas educacionais no final do século XX, que houve uma aproximação do sentido de viver com dignidade (BRASIL, 1988), de ter uma vida digna, a partir de relações com a Educação e cidadania (como visto no encontro Educação e Cidadania). Consequentemente, a Educação passou a ser a condição à possibilidade de formação de cidadania e de uma plenitude de cidadania, ou seja, uma vida cidadã completa. Por outro lado, a falta da Educação passou a ser vista como justificativa da não cidadania plena, conforme exposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo 1º:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (BRASIL, 1998, p.04).

Nesse sentido, a ideia de pleno no domínio educacional apresenta-se a partir de necessidades de aprendizagens e de um desenvolvimento pleno, uma vez que as ações humanas e sociais possuem necessidades, faltas e, portanto, devem buscar desenvolver-se plenamente/completamente. Então, um cidadão ou ação de cidadania encontra-se com faltas, com necessidades de aprendizagens (como o cálculo e a leitura, por exemplo, e outras), e somente na satisfação dessas necessidades e outras que possam vir a surgir poder-se-á, então, viver plenamente/completamente uma vida de cidadania.

Contudo, questionando esse sentido de pleno como falta, necessidade, diz Deleuze (2015, p.196):

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui. Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena.

Sob o mesmo ponto de vista, é possível concordarmos com Deleuze, ao pensar as realidades sem faltas e num processo de atualização, afirmando que o encontro Educação e pleno emerge do meio de diversos acordos internacionais e nacionais e documentos no Brasil no final do século XX tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1998); a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem

como os Planos Nacionais de Educação, a partir da década de 90. Mas também, esse encontro se aproxima com outras realidades, outros agenciamentos, outras formações coexistentes.

Aqui, portanto, mais uma vez é importante salientar que dizer que um encontro emerge no meio de documentos ou outras linhas não quer dizer que tem essas linhas como causas ou origens, mas no sentido de acontecimentos (FOUCAULT, 2010b). Sua construção é feita a partir de um conjunto de relações de forças que o possibilitam, ou seja, suas condições de visibilidade, bem como em função das suas condições de enunciado coletivo (DELEUZE, 1998, p.87).

Então, busca-se agora aproximar e agenciar a ideia do pleno desenvolvimento nas macropolíticas educacionais no final do século XX, com a ideia de pleno nos agenciamentos platônicos na Grécia Antiga; pois com Platão, a ideia do pleno também se tornou uma emergência, uma problemática a partir do que foi agenciado com suas ideias (PLATÃO, 1965). O uso da ideia de pleno em Platão é feito aqui para continuar a problematizar a ideia de pleno desenvolvimento que se mistura com a Educação.

Assim, nos agenciamentos e ideias platônicas, foi criada a ideia de um pleno relacionada com uma ideia de vida superior, de um bem superior, de uma vida plena (ideal), de uma alma virtuosa, um ideal de humano, de vida humana com ideais de conhecimentos divinos e transcendentos. Busca-se pensar o humano com uma ideia de pleno, de plenitude (num sentido divino), mas também de uma direção a tal ideal ou plenitude. Cito um diálogo retirado da República, obra de Platão, no qual ele afirma que:

[...] a capacidade de pensar pertence muito provavelmente a algo de mais divino, que nunca perde a sua força e que, segundo a direção que se lhe imprime, se torna útil e vantajoso ou inútil e prejudicial. Não notaste ainda, a propósito das pessoas consideradas más, mas hábeis, como são perscrutadores os olhos da sua miserável almazinha e com que acuidade distinguem os abjetos para que se voltam? [...] E, contudo, se tais temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendores, que são como pesas de chumbo, [...] e que fazem a vista da alma se voltar para baixo; se, libertos desse peso, fossem orientadas para a verdade, esses mesmos temperamentos vê-la-iam com a máxima nitidez (PLATÃO, 1965, p.302).

Com o senso de pleno platônico, de uma plenitude divina e transcendente (pois todos deveriam ter o propósito de buscar a verdade, que é o pleno, o ideal de vida) alia-se também um sentido de distinguir semelhanças e diferenças (entre pessoas consideradas más ou não a partir da direção que os aproxima ou não do pleno, do ideal divino). Mas, para tal distinção, torna-se possível o dizer de um pleno, um ideal, uma verdade a todos, bem como conhecimentos que teriam o valor de verdades (pois que surgidos de uma relação com o

divino) e por isso também um sentido de universais (para todos). Isso é relacionado aos dias atuais e, por isso, questiona-se: Não seria essa proposta do capitalismo produzir verdades, buscar um valor de verdade com as ciências humanas?

Percebe-se também, com os agenciamentos platônicos descritos acima, que a orientação ou uma maneira de educar torna-se fundamental como disciplinamento desde a infância, para “cortar as más influências” ou “maus temperamentos” que afastam do alcance do pleno/ ideal. Ou seja, a Educação serve para orientar a verdade, ao bem supremo, ao pleno do ser. Segundo Platão (1965, p.302),

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por educá-lo na boa direção. [...] Agora, as outras virtudes, chamadas virtudes da alma, parecem aproximar-se das do corpo. Porquanto, na realidade, quando não se as tem desde o princípio, pode-se adquiri-las depois pelo hábito e pelo exercício.

Desta maneira, Platão (1965) cria sua teoria das Ideias e sua teoria do Bem: a ideia de um ser pleno (a partir de um ideal divino), e de um humano que se divide em dois, num mundo Inteligível e num mundo Sensível, construído na relação entre esses dois mundos. Não estaria aí um dos princípios da metafísica clássica? Uma forma de pensar o que Deleuze e Guattari (1995) denominam de lógica arbórea. Um uno que se divide em dois. Um centro ou raiz que se ramifica (neste caso platônico, um humano que se divide em Inteligível e Sensível).

Segundo Deleuze (2000, p.262),

Uma primeira determinação do motivo platônico: distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro. [...] A distinção se descola entre duas espécies de imagens. As cópias são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais. É neste sentido que Platão divide em dois o domínio das imagens-ídolos: de um lado, as cópias-ícones, de outro os simulacros-fantasmas.

Assim sendo, o sentido de pleno construído nos agenciamentos platônicos, torna-se, portanto, uma oposição às condições de opiniões diferentes ao modelo proposto de plenitude, ou condições de vida que não se assemelham a verdade, como por exemplo, as ideias dos gregos sofistas-filósofos (designados de simulacros por Platão) e a criação de uma semelhança a partir de um comum a todos, de um pleno. Uma semelhança da cópia com um original.

Continuando com Deleuze (2000, p.264),

Podemos então definir melhor o conjunto da motivação platônica: trata-se de selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias, ou antes, as cópias sempre bem fundadas e os simulacros sempre submersos na dessemelhança. Trata-se de assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se "insinuar" por toda parte [...] O objetivo da divisão não é, pois, em absoluto, dividir um gênero em espécies, mas, [...] selecionar linhagens: distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro. [...] a dialética platônica não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade, uma dialética dos rivais ou dos pretendentes.

Muito mais que a criação de um pleno platônico, tais agenciamentos platônicos constroem seleções, divisões e diferenças a partir de um ideal ou modo de vida humana plena. Pode-se assim dizer que almas ou seres são bons ou maus, úteis ou inúteis (PLATÃO, 1965), pois que são vistos a partir de um pleno, de um ideal que deve ser comum a todos.

É claro que a Educação do século XX não busca a conversão da alma, nem a plenitude divina, mas quem sabe, a conversão do sujeito em cidadão, em uma vida de cidadania plena, no qual o transcendente talvez seja a cidadania e seu ideal de plenitude. Ou seja, uma forma de subjetivação a partir da territorialização da relação entre cidadania e o pleno desenvolvimento no campo da Educação escolar, conforme o proposto nas metas Educacionais e suas macropolíticas educacionais:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida (BRASIL, 1996, p.1).

Com isso, procura-se mostrar aqui não uma atitude de subordinação da Educação a uma proposta de formação da cidadania, mas mostrar que as práticas sociais educativas efetuam-se com uma estratégia política de acesso à vida cidadã. Uma estratégia de territorialização de uma vida plena, em que o pleno desenvolvimento segue como linha de segmentaridade dura, na medida em que se passa do vazio/falta ao cheio/pleno por meio do domínio da capacidade de aprender; da compreensão dos ambientes e sistemas que fundamentam a sociedade; da aquisição de habilidade, conhecimentos, atitudes e valores; e do fortalecimento de vínculos. Isso possibilitou a construção de procedimentos na maneira de

agir e comportar-se, ou seja, técnicas de um poder normalizador ou governo das condutas (FOUCAULT, 2014).

Entretanto, é possível dizer que tanto lá nos agenciamentos platônicos como aqui nos agenciamentos macropolíticos educacionais o pleno alia-se à Educação para o alcance de um ideal. Talvez o que mais atualize os agenciamentos platônicos nas macropolíticas educacionais ou na sua máquina abstrata educacional é a condição de ambos agirem na direção/orientação das ações humanas. Isso produziu distinções dos homens, da vida humana, das ações sociais, capturando e tornando possíveis diferentes e variadas classificações e julgamentos e, por que não dizer ações normais ou anormais a partir de um ideal de cidadania, comum a todos, propostas de um pleno desenvolvimento. É o que se vê nas propostas curriculares abaixo:

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensinar na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes (BRASIL, 1997/2001a, p.51).

Cabe ainda registrar que as macropolíticas educacionais atualizam os agenciamentos platônicos. Não se fala de uma atualização como algo superior aos agenciamentos platônicos, mas como acontecimentos, singularidades sempre no interior de um campo, ou plano de imanência, isso porque se compreende que os agenciamentos educacionais não seguem uma construção evolutiva linear e transcendente, mas plana e rizomática. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p.198), “O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça”. Assim, o real das macropolíticas educacionais, ainda que aproximado dos agenciamentos platônicos, somente o faz com e a partir da sua diferença, das condições que a possibilitam e não por semelhanças no sentido platônico. É como diz a Lei de Diretrizes e Bases, ao fomentar uma prática educativa no seu Art. 2º: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.02); e ainda, “Por mais longa que seja sua história, o platonismo não ocorre senão uma só vez e Sócrates cai sob o cutelo. Pois o Mesmo e o Semelhante tornam-se simples ilusões, precisamente a partir do momento em que deixam de ser simulados.” (DELEUZE, 2000, p.268). Assim, os agenciamentos macropolíticos educacionais, com o encontro Educação e

pleno desenvolvimento, apresentam-se com as seguintes propostas de existência do ser humano/ser cidadão:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de áreas ²⁶quanto de Temas Transversais²⁷, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola (BRASIL, 1997/2001a, p.52).

Portanto, é possível notar que o que é aprendido ou ensinado torna-se um problema para o alcance do pleno cidadão, da vida cidadã. Pode-se dizer que a Educação e o pleno desenvolvimento conectam-se a uma orientação do ser ideal divino (no caso, platônico) e do ser cidadão (no caso, da democracia de direito no Brasil), estabelecendo e produzindo maneiras ou conteúdos essenciais (como conteúdos, valores, normas, atitudes educacionais pelas propostas curriculares) na direção do pleno desenvolvimento, do ideal de vida plena.

Segundo Ó (2009, p.13),

[...] em conformidade com a analítica foucaultiana, a minha hipótese é que tanto o figurino institucional quanto as categorias identitárias que a instituição escolar pôs a circular desde finais do século XIX – conjuntura que coincide com a autonomização da ciência pedagógica e com o arranque da escolarização massiva das populações são, no essencial, produtos e instrumentos de um estilo liberal de governo das populações que não cessa de fundir a dimensão política com a ética.

Isso é fazer um dispositivo de segurança, ou seja, garantir e orientar o que pode ou não ser dito, as vontades, as ações sociais, um modo de regulação das diferentes formas de circulação. O dispositivo de segurança, por meio de uma política de normalização da Educação Escolar, não opera apenas sobre a circulação da população em um determinado espaço, mas também sobre a circulação de ideias e ideais como estratégia de subjetivação e controle pela norma. Desse modo, as orientações dos Parâmetros Curriculares, por exemplo, tornam-se possíveis de serem vistas e ditas como um interesse de todos, um interesse comum, estratégias que permitem certos modos de segurança, circulação e investimento na população, são “parâmetros” para as subjetividades que se territorializam pelo dispositivo. Um normal, um comum a todos os cidadãos.

²⁶ “Os blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem” (BRASIL, 1997/2001a, p.53).

²⁷ “Foram incorporados como Temas Transversais às questões de Ética, Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Isso não significa que tenham sido criados novas áreas ou disciplinas. [...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola” (BRASIL, 1997/ 2001a, p.31).

Afinal, quem se atreveria numa sociedade democrática cidadã de direitos não desejar uma vida cidadã plena? Ou então, não desejar uma Educação que vise seu pleno desenvolvimento “amplo, harmônico e equilibrado” (BRASIL, 1997/2001a) para ligar-se a cidadania plena? Assim, tais essências ou conteúdos essenciais “as experiências educativas que os alunos devem ter acesso para o seu desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 1997/2001a, p.58) tornam-se códigos e territórios e maneiras de regulação e governo das condutas. Todavia, também são movimentos de desterritorializações à medida que, práticas sociais distanciam-se dos conteúdos essenciais da proposta ou orientação de um ideal cidadão.

Por isso, esta forma de constituição de um dispositivo de segurança nas sociedades democráticas torna-se o que o filósofo Fuganti (2009) chamaria de “autoridade humanista ou humanismo despótico”, uma vez que todas as ações devem ser minuciosamente orientadas e autorizadas por um ideal de cidadão. Nesse sentido, os agenciamentos macropolíticos educacionais são descritos como:

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos (BRASIL, 1997/2001a, p.58).

Então, o encontro Educação e Pleno desenvolvimento é agenciado com conteúdos, expectativas de aprendizagem, critérios de avaliação e objetivos para cada situação vivida no sistema educacional. Mas, ao organizar uma lógica interna aos conteúdos explicitando as condições, “as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação” (BRASIL, 1997/2001a, p.58), não estariam criando também aí seleções, diferenças, classificações e julgamentos nas condutas, nos comportamentos daqueles que buscam desenvolver capacidades, uma vez que tais condutas educacionais estariam sendo analisadas, justificadas a partir do alcance dos objetivos e expectativas de aprendizagem de determinada situação? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências” (BRASIL, 1997/2001a), o que pode criar, talvez, um normal de aprendizagem, a partir de critérios de avaliação, conforme é dito na proposta curricular:

Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados. [...] Do contraste entre os critérios de avaliação e os

indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação. [...] Um outro lado na questão da avaliação é o aspecto normativo do sistema de ensino que diz respeito ao controle social. À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, estabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento (BRASIL, 1997/2001a, p.61).

Com essa maneira de efetivação na formação dos cidadãos, “notas, conceitos, boletins, recuperações, reprovações, diplomas, etc.” (BRASIL, 1997/2001a, p.61), torna-se possível dizer, distinguir, selecionar e diferenciar ações de cidadania, tais como: “aprovado, reprovado, repetente”. Ou ainda, considerar os conceitos suficiente, insuficiente, eficiente e deficiente; ótimo, bom e regular em ações de cidadania, e isso são relações de governo de condutas, são os mecanismos de normalização de uma governamentalidade com um dispositivo de segurança pela Educação e suas macropolíticas.

Conforme Ó (2009, p.15):

As regras da arte de governo foram-se impondo sem resistências na escola. A palavra-chave não será tanto a aprendizagem mas o exame – e são vários os sentidos que a palavra pode adquirir – a que toda a sua população permanece vinculada. Nessa operação formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reativa os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da classe.

Assim, a prova, o exame, a lógica linear e a rotina de inúmeras tarefas apontam sempre para uma figura de avaliação, um juízo educacional. As práticas educacionais, portanto, relacionam-se sempre às ações viáveis a partir de certo tipo de percurso considerado adequado, um normal: “Quando se mede uma realidade a partir duma tabela universal, está-se unicamente a utilizar uma técnica de hierarquização correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias que estabelece médias e infere normas do comportamento populacional”(Ó, 2009, p.17).

Também, tal consciência ou atitude de aprovar e reprovar é típico de uma consciência moral. Para esta reflexão, busca-se a obra “Empirismo e Subjetividade: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume”, de Deleuze (1953, p.45),

A essência da consciência moral é aprovar, é desaprovar. [...] Mas, o que é que pode fazer-nos abandonar sem inferência um ponto de vista que nos é próprio e, “a uma simples inspeção”, fazer-nos considerar um caráter em geral ou, dito de outra maneira, fazer-nos apreendê-lo e vivê-lo como sendo útil a outrem ou à própria

pessoa, agradável a outrem ou à própria pessoa? A resposta de Hume é simples: é a simpatia. Porém, há um paradoxo da simpatia: [...]A simpatia é também um fato: ela existe, ela se estende naturalmente. Mas essa extensão não se afirma sem exclusão: é impossível dobrar a simpatia sem a ajuda de uma circunstância presente que nos toque de maneira viva, excluindo os casos que não a apresentam.

De acordo com o exposto acima, pode-se dizer que a maneira de governar do dispositivo de segurança com a ideia de Educação e o pleno desenvolvimento é feita ou organizada com uma moral de julgamento a partir de um ideal, que não é um ideal qualquer, mas um ideal que funciona como fundamental ao governo da população, da cidadania. É algo que se torna simpático aos olhos da população, como por exemplo, a ideia de um cidadão de direitos plenos, ou ainda, a ideia de avaliação escolar como controle social do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, constrói-se um pleno desenvolvimento, que não é apenas um modelo, um normal de plenitude, mas um instrumental ou um conjunto de instrumentos, técnicas, mecanismos, que passam a ser fundamentais nos atos e ações a partir do final do século XX. Ele se mostra como algo natural para Educação, para cidadania. Agindo assim, o sentido da Educação e o pleno desenvolvimento efetuam-se na afirmação de um desejo de cidadania e bem estar social, mas com diferentes maneiras de governo da população, das condutas. Eles se aproximam de diferentes linhas, instituições, como o domínio jurídico, a partir do que é descrito a seguir:

Alunos terão que reparar danos cometidos nas escolas estaduais. O promotor da infância e juventude [...] foi até a Assembleia explicar os detalhes do projeto de lei, que penaliza e faz os alunos reparar danos nas escolas. Ele ponderou que a medida vai dar respaldo aos professores e diretores, além de educar os estudantes. "Se ele (aluno) quebrar conserta, se suja irá limpar, se ofende terá que se retratar". [...] "A ideia é simples, não consigo compreender a resistência, o ambiente escolar virou campo de guerra, onde não há autoridade, isto só aumenta a evasão escolar, porque a molecada apronta e não tem limites, depois vão para as ruas, se envolvem em crimes e acabam na cadeia ou até morto" (BRASIL, 2016a, p.01).

Busca-se dizer aqui que não apenas o contexto escolar em seus critérios de avaliações e objetivos de metas e conteúdos tornam-se mecanismos de avaliação escolar, de regulação das condutas. Também de outras maneiras, com outras atividades ou ações (como do promotor da infância) os mecanismos de avaliação ou julgamentos e regulação emergem como a reparação de danos nas escolas, uma necessária autoridade escolar e limites nas condutas e ainda procuram relacionar a falta dessas condições com a possibilidade de crimes e prisões.

Desta maneira, vale destacar também que um dispositivo de segurança, com a Educação e suas macropolíticas educacionais, não se limita a lugares específicos, como a Escola e seus espaços institucionais, mas age e é construído por meio de uma disseminação e de um desmantelamento próprios da máquina capitalista, que melhor funciona quão maior for seu nível de esfacelamento e dispersão (HARDT, 2000, p.254). Além disso, conforme foi explorado na imagem do jornal, a Educação une-se às questões de crime. Dito de outra maneira, colocando-se em foco a necessidade de reparação de danos e autoridade escolar, mas ressoando o que diz a Educação e suas macropolíticas por um dispositivo de segurança, quando se alia ao exercício e formação da cidadania de direitos, bem como ao pleno desenvolvimento humano e social. Cabe à Educação, de maneira primordial, a responsabilização e quase a supremacia de tudo que diz respeito aos problemas, crimes, transgressões. Isso também é uma política de normalização.

Vê-se, pois, que tais mecanismos ou relações de força, embora atuem como disciplinas não são algo no nível da imposição ou repressão, mas algo que se cria como útil, um interesse necessário, a partir das condições de possibilidades, das relações que se aproximam e se distanciam das práticas políticas de um dispositivo de segurança. São políticas que se tornam normais em certo plano de vida, e assim produzirão garantia, segurança, ordem e controle para uma cidadania plena, para um normal de cidadania plena. Segundo Araújo, “[...] devemos atentar para os atuais processos de subjetivação do capitalismo contemporâneo e suas estratégias modulares de intervenção, sedução e captura que, a um só tempo, equacionam liberação e dispersão dos corpos com adesão voluntária e produtividade controlada” (www.revista.criterio.com.br).

Então, pode-se dizer até aqui, que essas seriam as formas de existência para efetuar um encontro Educação e o pleno desenvolvimento: construir com critérios de avaliações, de julgamentos de outrem; atender expectativas de outra instituição e com elas compartilhar simpatias; selecionar e julgar diferenças entre ações de cidadania, a partir de uma essência ou características essenciais para ações de cidadania. Assim, é possível operacionalizar a máquina abstrata educacional, podendo dizer o que as ações educacionais e de cidadania podem ou não executar, o que é normal ou não a uma cidadania, constituindo-se assim, verdades a serem seguidas por todos. “É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo” (BRASIL, 1997/2001a, p.37). Ou então, por que não dizer, com critérios de um normal (figura emergente a partir do século XVIII) entre os cidadãos a partir do

funcionamento da máquina abstrata educacional, construir territorializações de normalização na Educação no final do século XX?

A Educação e o pleno desenvolvimento, tanto lá (entre os gregos platônicos) quanto aqui (nos agenciamentos macropolíticos educacionais), torna-se uma estratégia ontológica do Ser, ou seja, uma vida que depende de um Ser como um ideal, uma plenitude, obviamente, cada um com suas linhas e diferentes agenciamentos. Porém, ambos construindo-se com dimensões gerais ou condutas universais ao social, as práticas sociais. É uma dimensão de Uno na composição do social, do humano, no qual todas as ações humanas devem ser semelhantes, tornando-se desta maneira a condição para ações humanas de sucesso ou não; ou ainda, ações de cidadania plena, ou não, numa perspectiva democrática de cidadão pleno a partir de um encontro Educação e pleno desenvolvimento. “É preciso considerar que nem todas as pessoas tem os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial ao professor a um ou outro aluno, para que todos possam integrar o processo de aprender” (BRASIL, 1997/2001a, p.69).

Segundo Deleuze,

Como conduta e como ponto de vista, a repetição diz respeito a uma singularidade não permutável, insubstituível. Os reflexos, os ecos, os duplos, as almas não são do domínio da semelhança ou da equivalência, e assim como não há substituição possível entre os verdadeiros gêmeos, também não há possibilidade de se trocar a alma (DELEUZE, 2000, p.270).

Nesse sentido, é possível compreender que o encontro educação e pleno desenvolvimento, com seus códigos e territórios educacionais, remetem a um espaço de pura imanência, ou seja, uma vida, uma maneira de organização de uma vida, “a escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem as várias vivências a que são expostos em seu universo cultural” (BRASIL, 1997/2001a, p. 69).

Segundo Deleuze (2015, 196),

O Uno não é o transcendente que pode conter até mesmo a imanência, mas o imanente contido em um campo transcendental. O Uno é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma singularidade, uma vida... Pode-se sempre invocar um transcendente que recaia fora do plano de imanência ou mesmo que atribua imanência a si próprio: permanece o fato de que toda transcendência se constitui unicamente na corrente de consciência imanente própria a seu plano. A transcendência é sempre um produto de imanência. [...] Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso.

Analisando a citação acima, cabe acentuar que a Educação, ao se construir para todos, com critérios universais, a partir de conteúdos, objetivos, expectativas de aprendizagem e critérios de avaliação, acaba produzindo um real de plenitude para Educação, para cidadania. E assim, ao que parece, a história das macropolíticas, no final do século XX, confunde-se com a história do platonismo (e quem sabe, com a história da metafísica clássica), à medida que é apresentada e organizada por meio de diferentes maneiras, a partir de um Uno transcendental.

3.1. A RELAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS COM A EDUCAÇÃO E O PLENO DESENVOLVIMENTO

A intenção agora é buscar aproximar um encontro (Educação e o pleno desenvolvimento) a outro agenciamento, pois, a partir de um pensar rizomático, é possível conectar-se um ponto, ou linha ou ideia a qualquer outra, pois se caminha com a multiplicidade, a diferença e não com a lógica linear do desenvolvimento. Nesse sentido, é apresentada a ideia dos direitos humanos. Especificamente, essa linha de direitos alia-se à Educação e ao pleno desenvolvimento. Assim segue-se:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997/2001a, p.03).

Vê-se, então, a partir das propostas educacionais de humanismo e liberdades (BRASIL, 1996), um ideal de cidadania que se alia a um ideal de direitos, proposta de ideal de um Estado Democrático de direitos, pois não é qualquer cidadania, busca-se uma cidadania plena relacionada à Educação e à conquista de direitos. Mas, seria possível uma cidadania sem uma igualdade de direitos? Sim, nos agenciamentos com o governo da ditadura militar, a cidadania conectava-se com a Educação (BRASIL, 1971), mas não se conectava com um ideal de igualdade de direitos, com um ideal de plenitude, mas uma cidadania com censuras de direitos. Vale lembrar o documento:

Considerando que a Revolução Brasileira de 31 de março de 1964 teve, conforme decorre dos Atos com os quais se institucionalizou fundamentos e propósitos que visavam a dar ao País um regime que, [...] assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à

subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo, na luta contra a corrupção [...] Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais (BRASIL, 1968, p.02).

É importante destacar também que, com os agenciamentos do Brasil Império, a cidadania relacionava-se principalmente com a renda financeira, uma vez que para exercer os direitos de cidadão, necessitava-se de certa quantia financeira. Isso mostrou que a territorialização da cidadania no Império conectava-se muito mais com o que se podia ter ou não a partir de sua renda, do que com questões de Educação à população. Cito a Constituição do Império de 1824,

Art. 1. O Império do Brasil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Eles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se oponha á sua Independência. [...] Art. 90 As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembleia Geral, e dos Membros dos Conselhos Gerais das Províncias, serão feitas por Eleições indiretas, elegendo a massa dos Cidadãos ativos em Assembleias Paroquiais os Eleitores de Província, e estes os Representantes da Nação, e Província. [...] Art. 92. São excluídos de votar nas Assembleias Paroquiais: [...] Os que não tiverem de renda liquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comercio, ou Empregos (BRASIL, 1824, p.04).

Desta forma, continuando a problematização da linha de direitos humanos iguais com a Educação e o pleno desenvolvimento, ocorre também a aproximação de outro agenciamento. E pergunta-se: Não estaria o ideal de direitos humanos próximos a uma atualização dos agenciamentos iluministas no século XVIII, na defesa da valorização de um ser humano livre, com direitos e ideais de um direito natural do homem, bem como os ideais políticos franceses da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²⁸ (1789)?

O ideal iluminista contrapõe-se aos poderes absolutistas e, com ênfase no ato de reflexão, de refletir da razão, foi construído outro tipo de humanidade. Uma vida humanista, com uma condição humana, longe dos apelos ou explicações transcendentais religiosas, mas com outras maneiras de produzir-se uma existência humana.

A burguesia iluminista precisava derrotar a nobreza e o clero, impor-lhes limites, e ao mesmo tempo precisava conter as massas pobres que sonhavam com uma república livre, igualitária e fraterna. O poder precisava atualizar-se, não punir menos, mas punir melhor, com a eficácia do utilitarismo econômico (BATISTA, 2008, p.95).

²⁸ Com base nos pensamentos dos iluministas, bem como na Revolução Americana (1776), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), foi definida em dezessete artigos e um preâmbulo dos ideais libertários e liberais da primeira fase da Revolução Francesa (1789-1799), tornando-se assim, a primeira a proclamar as liberdades e os direitos fundamentais do homem de forma econômica, visando envolver toda a humanidade (<https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>).

No Brasil, o ideal de direitos humanos (plenos) constituiu-se como uma oposição ao governo de ditadura militar e uma atualização do liberalismo. E assim, construiu-se um movimento de reterritorialização da Educação, que se une ao encontro Educação e cidadania no sentido de construção de um novo território educacional e por assim dizer novos códigos, territorializações, direções, orientações. Esses códigos se colocam, não como uma política ou poder centralizador, dominante, determinante de uma norma para população, mas, que opera por políticas ou poderes de normalização, no sentido de assegurar uma circulação de condutas, modos de agir, atitudes de maneira que possa garantir a própria realidade e existência de uma sociedade democrática e cidadã. “O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 2001c). Então, não é normalizar ou assegurar normas, primeiramente, de forma a proibir ou obrigar de forma negativa, mas atuar com o real de maneira que as ações ou elementos possam agir uns sobre os outros a favor ou contra (relações de força) e assim normalizar e regular ações. Isso é a positividade do poder normalizador e sua condição de mobilidade contínua, bem como a maneira de operar das políticas de normalização na Educação com um ideal de direitos humanos plenos.

Cito o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos,

A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e as suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores e atitudes em favor dos direitos humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social (BRASIL, 2003, p.10).

Percebe-se que em ambos os agenciamentos (Iluminista no século XVIII e as macropolíticas educacionais com um encontro Educação e o pleno desenvolvimento) iniciou-se um sentido de defender direitos iguais, direitos humanos universais, direitos universais de cidadão, como um ideal a ser alcançado, como um pleno para Educação e para cidadania. Segundo Fuganti (2009, p.7),

Desqualificando, em nome do ideal da lei ou da norma, toda ação (ou ideia) interessada e destituída de finalidade, em proveito da ação desinteressada -leia-se bem intencionada, isto é, conscientemente guiada pela utilidade passiva, pela justiça, pela verdade e pela bondade-, ele investe, na realidade, valores diretamente relacionados a seu próprio interesse de poder e ao interesse de conservação de uma comunidade que o sustenta, cujo impulso dominante (feito de vingança e ódio contra tudo que é potencialmente autônomo e livremente ativo) promove certo humanismo, em nome do qual, na prática, acaba por esmagar e violar as intensidades virtuais e suas multiplicidades qualitativas, forças mais sutis e mais nobres da vida.

Então, desde já é preciso chamar atenção de que se a cidadania é vista como um direito inerente ao homem: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948, p.01), coloca-se como algo que surge naturalmente ao homem, ao real da humanidade. Age também como uma direção ao homem e ao convívio em cidadania. É o normal, o comum ou uma das condições de comum a todos e desta forma, coloca-se como um mecanismo de segurança a todos, uma segurança para a plenitude da vida e para a cidadania, além de se tornar uma maneira de governo das condutas. Porém, igualmente, tal ideal de cidadania com direitos plenos apresenta-se com a seguinte realidade e outras²⁹:

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) prevê que o número de desempregados crescerá em 2,3 milhões de pessoas em todo o mundo este ano e em 1,1 milhão em 2017. Ou seja, em dois anos, 3,4 milhões de pessoas a mais farão parte do contingente global de desempregados. [...] Do total de trabalhadores que passarão a integrar as estatísticas do desemprego em 2016, 700 mil serão brasileiros (BRASIL, 2016b, p.01).

Com isso, pode-se dizer que o homem não nasce com os direitos e dignidade, mas acima disso, afirma-se que o homem é subjetivado a partir de uma crença em direitos humanos universais. E isso, segundo Foucault (2008) é mostrar uma prática de governamentalidade, na medida em que tem efeitos de objetivação e verdades na constituição do homem. Neste contexto, verifica-se que “as promessas feitas pelo iluminismo – de emancipação e liberdade social e política como resultada do uso da razão – mais do que nunca têm se mostrado distantes” (VEIGA-NETO, 1995, p. 09). Assim são produzidas e circulam as estratégias de Cidadania, Educação e Pleno, tornando reais as possibilidades de governo de condutas, a partir do ideal de direitos humanos.

Deleuze (1992) enfatiza que:

Não há dúvida, portanto, que esses direitos – proclamados pelas diferentes revoluções burguesas, contidos nas mais variadas declarações – tenham construído subjetividades que definem para quais humanos os direitos devem se dirigir [...] Ou seja, foram e continuam sendo defendidos certos tipos de direitos, dentro de certos modelos, que terão que estar e caber dentro de certos territórios bem marcados e

²⁹ O Brasil ganha outro título: o de país que mais comete homicídios no mundo. Para efeito de comparação, de cada 100 pessoas mortas no planeta, anualmente, 13 estão no Brasil. (BRASIL, 2014b); O total de pessoas que vivem na extrema pobreza passou de 10.081.225, em 2012, para 10.452.383 no ano 2014. A proporção de extremamente pobres subiu de 5,29% para 5,50%, também a primeira alta desde 2003 (BRASIL, 2014c); Do universo dos indivíduos que sofreram morte violenta no país entre 1996 e 2010 constatou-se que, para além das características socioeconômicas – como escolaridade, gênero, idade e estado civil –, a cor da pele da vítima, quando preta ou parda, faz aumentar a probabilidade do mesmo ter sofrido homicídio em cerca de oito pontos percentuais (BRASIL, 2013).

delimitados e dentro de certos parâmetros que não poderão ser ultrapassados (DELEUZE, 1992, p. 37).

Note-se que, a partir de agenciamentos da máquina abstrata educacional, com Educação é possível alcançar a plenitude dos direitos, criando a ideia de que quem estuda alcança cidadania plena, uma boa condição de vida e participa dos direitos de cidadão. Desta forma, pode-se operacionalizar uma governamentalidade das condutas, um governo da população, pois a vida cidadã é organizada a partir de tais orientações, produzindo políticas de normalização e normas para regulação das ações em cidadania. Isso pode ser confirmado no documento da Organização das Nações Unidas - ONU (BRASIL, 1948, p.01):

A assembleia Geral das Nações Unidas proclama a presente “Declaração Universal dos Direitos do Homem” como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

3.2. O DUPLO INDIVIDUAL-SOCIAL DO PLENO DESENVOLVIMENTO

Criou-se também entre os agenciamentos educacionais a ênfase em dois aspectos a serem considerados pontos fundamentais ou um duplo segmentarizado para o alcance da cidadania, do ideal de cidadania plena, da ideia de um comum a todos, um universal educacional, um normal ou ações normais para um melhor convívio social em cidadania. São eles:

[...] o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (BRASIL, 1997/2001a, p.46).

Entra em foco nos agenciamentos da Educação, nas estratégias da máquina abstrata educacional, uma atualização das discussões ou debates voltados para as questões da filogênese e ontogênese. Cria-se uma explicação para a vida, a partir de um desenvolvimento, de um progresso que, ao mesmo tempo em que é igual (características da espécie

humana/hereditariedade) para todos, individualiza cada um (filogênese). Explora ainda, a ideia de um desenvolvimento e modificação do ser humano a partir da dicotomia indivíduo e sociedade ou individual e social e a relação entre estes (ontogênese).

Portanto, entende-se que as políticas de normalização conectam-se com outro agenciamento. Temos agora, o agenciamento da lógica do desenvolvimento ou evolução do ser humano que se atualiza nas macropolíticas educacionais com o encontro Educação e pleno desenvolvimento a partir da possibilidade de um desenvolvimento individual e social. Sendo assim, compõe-se também o ideal de plenitude na Educação, pois para o alcance de uma cidadania plena faz-se necessário passar por esse duplo desenvolvimento. Não se trata apenas de assegurar os direitos, mas de conduzir a forma de acessar no que diz respeito ao desenvolvimento humano. Aqui as conexões se fazem pelo humano em relação ao desenvolvimento e não apenas ao direito. O humano aparece como modalidade de subjetivação que se territorializa pela cidadania, pelo pleno desenvolvimento, pelos direitos, mas também pelo desenvolvimento que possa atingir individual e socialmente.

Assim, as ideias de Educação e plenitude tornam-se também as discussões ou relações feitas a partir de ideais que buscam entender as relações de um desenvolvimento humano num campo científico, principalmente com explicações psicológicas e biológicas que objetivam o homem a partir das seguintes dicotomias ou binarismos: o homem e a sociedade; o indivíduo e o meio; e por que não dizer sujeito-objeto. São relações binárias que, a partir do século XIX, recebem um sentido e compreensão à luz dos estudos científicos sobre a espécie humana, partindo do evolucionismo, de modo a se constituir uma linha de segmentaridade dura do processo de territorialização da educação escolar. As ideias evolucionistas passam assim, a fazer parte de objetivação e veridicção do próprio homem. Segundo Foucault (2008, p.102),

O que se [produziu] no século XVIII e no início do século XIX foi toda uma série de transformações [...] Para pensar as relações entre o meio e o organismo, Lamarck era obrigado a imaginar algo como uma ação direta e como uma modelagem do organismo pelo meio. [...] Já Darwin encontrou o que era a população, que era o veículo entre o meio e o organismo, com todos os efeitos próprios da população: mutações, eliminações, etc. Foi, portanto a problematização da população no interior dessa análise dos seres vivos que permitiu passar da história natural à biologia.

As ideias evolucionistas de Charles Darwin (Século XIX) criaram a teoria da seleção natural, estudando as relações e interações do indivíduo e meio. A teoria considerava que os indivíduos de uma mesma espécie apresentam variações a partir das relações que se estabelecem entre organismo-meio ou indivíduo-população, efetuando então, seleções a partir das ideias de organismos mais bem adaptados e organismos menos adaptados ao meio.

Caberia à governamentalidade e ao dispositivo de segurança operar essa seleção natural, no que tange à relação entre população-cidadania-pleno desenvolvimento-direitos. As formas de governo colocariam em operação a própria seleção natural, naquilo que emerge com a governamentalidade: a sociedade. A cidadania e o pleno desenvolvimento passariam por um agenciamento de atualização produzido pela máquina abstrata, de modo que, estaria tal efeito de objetivação nas macropolíticas educacionais no final do século XX, ao selecionar e definir os cidadãos, diferenciando-os em mais ou menos adaptados ao meio? Ou seja, cidadãos aptos ou não aptos? Cidadãos eficientes e deficientes? Ou um normal ou não para cidadania? Cidadãos plenos ou não?

Mas também, tais ideias de um desenvolvimento humano, de pensar a vida e o pensamento humano, a partir do binarismo homem e meio, indivíduo e sociedade e interações funcionais entre estes, vão emergir no século XX, nas macropolíticas educacionais, a partir do uso de algumas ideias do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget e o psicólogo russo Lev Vygotsky, dentre outros. Assim, foram apresentadas propostas construtivistas ou sociointeracionistas de educação, ou ainda uma Educação ativa ou significativa, mas também uma proposta de Educação para o desenvolvimento humano pleno, que se organiza e articula com a ideia de um desenvolvimento individual e social:

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. [...] A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições [...] Outro fator que interfere na disponibilidade do aluno para a aprendizagem é a unidade entre escola, sociedade e cultura, o que exige trabalho com objetos socioculturais do cotidiano extraescolar, como, por exemplo, jornais, revistas, filmes, instrumentos de medida, etc., sem esvaziá-los de significado. [...] Mesmo garantindo todas essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável (BRASIL, 1997/2001a, p.99).

A partir de Foucault (2008, p.115), é possível afirmar que tais maneiras para um desenvolvimento pleno constroem uma “gestão dos processos biossociológicos das massas humanas, uma biorregulação pelo Estado” (FOUCAULT, 2008, p.520). Também ocorre uma biopsicorregulação pela Educação, quando se alia à ideia de evolução humana que se tornam possíveis por uma política de normalização da governamentalidade, por utilizar mecanismos ou estratégias de um desenvolvimento individual e social. “Esse é o objetivo central, pode-se dizer dos especialistas *psi*: ajustar, corrigir ou modificar as formas de ser do sujeito e transforma-lo em algo que não era no início, em algo sempre melhor e mais adequado aos princípios de uma vida coletiva” (LOCHMANN; TRAVERSINI, 2011, p.44). Como

exemplo, quando se justifica que uma ação realizada não conseguiu atender ou satisfazer as expectativas de sua aprendizagem por conta dos sentimentos que a envolveram, temos:

A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender. Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente (BRASIL, 1997/2001a, p.99).

Assim sendo, torna-se possível relacionar o plano orgânico ou organismo e a noção do meio nas macropolíticas educacionais, produzindo uma análise causal e consequências para o real, para a vida, bem como maneiras de governar as condutas. Portanto, a partir de todas as aproximações feitas nesse platô é que se vê construir a existência de um encontro Educação e o pleno desenvolvimento como suas múltiplas (pela linha dos direitos humanos, pela linha do duplo individual-social do desenvolvimento) maneiras de agenciar-se, de modo a efetuar uma política de normalização.

Em suma, um encontro ou plano é demonstrado com as seguintes codificações: todo cidadão deve aproximar-se ou assemelhar-se aos ideais propostos a ele e, portanto, aos critérios de julgamentos e ainda apresentar interesse, motivação, esforço (atividades consideradas intrínsecas e de desenvolvimento individual), bem como possuir condições materiais e sociais favoráveis à aprendizagem para um desenvolvimento individual e social. Por conseguinte, isso representaria uma cidadania plena. Mas, o que talvez seja mais importante neste encontro Educação e o pleno desenvolvimento, que também se alia a um dispositivo de segurança, é a efetuação de um tempo. É a criação de uma ideia de tempo que é o tempo do desenvolvimento de um processo de níveis, hierarquia, com a construção de signos como: séries (ou etapas), disciplinas (áreas de estudo), seleção e distribuição de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação ao professor e aluno.

Essa é a forma como o documento dos Parâmetros Curriculares - PCN é apresentado aos professores. “Há um documento para cada tema, expondo as questões que cada um envolve e apontando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, para subsidia-lo na criação de um planejamento mais eficiente” (BRASIL, 2001c, p.14), mas também que se multiplicam com outros signos chefe e empregado, níveis salariais... (DELEUZE, 2012). Enfim, um tempo que se efetua na máquina abstrata educacional, nas segmentarizações das linhas, nas subjetivações, na construção de uma cidadania plena, com diferentes maneiras de governo, ora com a ideia dos direitos humanos, ora com a ideia de

desenvolvimento humano e outros, organizando-se de maneira transversal, compondo-se de diferentes áreas ou domínios de saberes.

Um tempo que se constrói com um ideal, com um futuro, com um infinito que tem fim, pois o ideal de pleno sabe o que quer (por isso tem um fim), mas infinito, pois se volta para um futuro, que é variável e flexível (porque vai depender de um desenvolvimento individual e social) e contínuo porque é um tempo da aprendizagem. “Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração continua” (BRASIL, 1997/2001a, p. 37). Trata-se de uma aprendizagem contínua (daí a ideia de formação permanente) de educandos e educadores (BRASIL, 1997/2001a), mas também de uma disponibilidade para aprendizagem que é a ideia de desenvolvimento das capacidades. “Para garantir o desenvolvimento das capacidades é preciso uma disponibilidade geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte dos êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e determinado grau de motivação que apresenta em relação às aprendizagens” (BRASIL, 1997/2001a, p.68). Mas, tudo isso são estratégias de normalização, relações de forças, que agem umas sobre as outras, construindo modos de regulação, experiências de temporalidade que fazem parte do dispositivo de segurança e da governamentalidade, como pode ser visto abaixo:

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de autorregulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo [...] Delegar esse controle não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. (BRASIL, 1997/2001a, p.102).

Isso também é a regulação de um tempo com o dispositivo de segurança com a Educação para o alcance da cidadania plena, para o desenvolvimento da nação. Logo, com tal ideia de tempo, que se apresenta variável e de diferentes maneiras ou estratégias, busca-se construir e diferenciar ações sociais, ações de uma cidadania de direitos plenos. Assim, constitui-se como um referencial para os currículos nacionais:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997/2001a, p.13).

Ou seja, um tempo que diz muito da maneira de agir num dispositivo de segurança, que é um problema de circulação. É o senso do que pode ou não pode circular e como vai circular no social, do que vai ser dito e como se deve dizer, do que se aproxima ou se afasta, da distribuição de gestos e atitudes possíveis. Tal relação foi destacada, na aula de 25 de janeiro de 1978, de Foucault (2008, p.85), em que é definida a ideia de circulação:

[...] não mais estabelecer e demarcar o território, mas deixar as circulações se fazerem, controlar as circulações, separar as boas das ruins, fazer que as coisas se mexam, se desloquem sem cessar, que as coisas vão perpetuamente de um ponto a outro, mas de uma maneira tal que os perigos inerentes a essa circulação sejam anulados. Não mais segurança do príncipe e do seu território³⁰, mas segurança da população e, por conseguinte, dos que a governam.

Desse modo, esse tempo efetuado nas macropolíticas educacionais é um tempo da circulação e da territorialização dos diferentes agenciamentos. É o tempo de um processo de seleção e distinção. É um tempo com metas, ideais, objetivos, essenciais, um normal que se produz coletivamente, mas não como algo determinado, fixo, mas variável, flexível, contínuo, como são as propostas curriculares de um estado democrático moderno. Nesse sentido, torna-se possível dizer:

[...] é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno [...] A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados. [...] Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético (BRASIL, 1997/2001a, p.69).

Assim, construiu-se um espaço-tempo para Educação e o pleno desenvolvimento, para o processo de cidadania plena. Um tempo que constrói semelhanças, diferenças; aptos e inaptos. É o tempo de uma visão arbórea do ser humano, que produz subjetivações. Então, se um projeto ou ação pedagógica estabelece seu ideal ou seu normal para uma escola e algumas ações começam a se distanciar de tal ideal ou normal podem ser consideradas ameaças, os anormais, as que apresentam dificuldades, as que estão em faltas/carências ou deficiências de capacidades. Portanto, devem ser revistas, repensadas, reorientadas, sempre com vistas à

³⁰ “[...] tratava-se de algo que poderíamos chamar precisamente de segurança do território ou segurança do soberano que reina no território. E é esse, afinal de contas, o problema de Maquiavel. O problema que Maquiavel colocava era justamente o de saber como, num território dado, tenha ele sido conquistado ou recebido em herança, seja o poder legítimo ou ilegítimo, pouco importa, como fazer para que o poder do soberano não fosse ameaçado ou, em todo caso, pudesse, com toda certeza, afastar as ameaças que pesavam sobre ele. Segurança do príncipe: era esse o problema do príncipe, na realidade do seu poder territorial, era esse, a meu ver, o problema político da soberania” (FOUCAULT, 2008, p.85). Nesta aula, dentre outras relações, busca-se a descrição de normação e normalização num dispositivo de segurança.

circulação de um padrão, de um ideal, de um pleno, de um normal. Para Costa e Bernardes (2012, p.4):

Um desses mecanismos de medida e ordem é a concepção cronológica do tempo como fundamento do progresso da construção do humano e da civilização. Na perspectiva moderna, o humano e a civilização são forjados linearmente no tempo cronológico e no espaço ontológico e em expansão de ocidentalização dos costumes. Isso significa trabalhar com um modelo taxonômico que inscreve o humano e a civilização numa representação de escala temporal de ponto a ponto contínuo e progressivamente ascendente.

Esse é o tempo da normalização nas macropolíticas educacionais, na máquina abstrata educacional, a partir de um ideal de cidadania como elemento constituído por uma política de normalização. É o tempo do cronológico, do pensamento linear e da incessante imposição das linhas segmentares duras. Por fim, conforme Deleuze (1988, p. 32), “O Tempo passou a ser utilizado numa forma de controle dos seres humanos e, mesmo aqueles que de um modo ou de outro, estejam aparentemente distantes de seus tentáculos, de algum modo estão aprisionados por movimentos que constringem a vida”.

4 ALGUMAS PROPOSIÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A escola tornou-se a religião universal [...]. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora (ILLICH, 1985, p.25).

Com esta tese buscou-se mostrar a Educação e suas macropolíticas educacionais, com efeitos de políticas normalização na organização de um social, da cidadania, da nação. As políticas de normalização são efetuadas num sentido de rizoma e de uma máquina abstrata, que faz continuamente com os movimentos de territorialização e desterritorializações, produzindo possibilidades e limites com códigos e territórios. Portanto, não cabe uma maneira de pensar com formas, homogeneidade e universalização no que é proposto em seus planos educacionais, objetivos e conteúdos operacionalizantes.

Foram exploradas as seguintes experiências ou práticas sociais: o caso do aluno que não pode ir ao banheiro, a notícia do jornal, o acontecido com o judiciário na “reparação dos danos pelo aluno”, os fluxos acontecidos com os documentos das políticas educacionais. O objetivo da análise desses eventos nesta tese foi justamente provocar uma problematização para mostrar que a Educação e suas macropolíticas não é uma, mas múltipla, heterogênea, faz-se em devir. Então, com esta estratégia rizomática de apresentar materiais diversos, busca-se mostrar que a Educação é constituída por diferentes conhecimentos, instituições, linhas de força.

Nesse sentido, foi apresentado também um Encontro Educação-Cidadania para mostrar que com mais ênfase na década de 90, a Educação coloca-se como a formadora e o exercício da Cidadania, e isso também não se faz com formas, mas alia-se de diferentes maneiras quando se articula com os exemplos acima. Com isso, foi produzido um real que, paralelamente à formação e socialização de conteúdos elaborados (BRASIL, 1997/2001a), constrói-se uma regulação e controle das condutas. Para cada aprendizagem escolar, encontra-se uma expectativa, um objetivo, um juízo, uma avaliação e com isso organizações e classificações daquele que busca a aprendizagem, bem como do social, pois é para isso que a Escola se propõe na Modernidade. Então, a partir do momento que a Educação torna-se um problema para as cidades, sociedade, para o mundo, uma condição intrínseca e fundamental é assumida, tanto quando age na formação de cidadãos, quanto na promoção de segurança

(BRASIL, 1998). Porém, essa relação acaba por sujeitar a população à forma de cidadania plena, a se adequarem à normalização construída continuamente por diferentes forças ou relações de poderes.

O evento Educação para todos (década de 90, no Brasil) foi importante por ampliar e incluir muitos segmentos sociais na Escola, bem como a ideia de uma Cidadania a partir de um movimento educacional para todos, num sentido de dar condições e possibilidades de conhecimento a todos. Contudo, o que se viu foi uma inclusão social na Educação para melhor controle e justificativa do Capitalismo. Isso porque foram organizadas e criadas ações excluindo por si só as diferenças em si mesmas com suas condições de possibilidades, suas criações, seus coletivos e incluindo a diferença a partir do outro, do comum a todos, anulando-as a partir da perspectiva do desenvolvimento individual e social. Ou seja, de uma perspectiva que recai ou no individual ou em defesa da população, do social, de uma cidadania: “a pedagogia não pode ser vista como [...] um mero espaço de possibilidade para o desenvolvimento ou melhoria do autoconhecimento, da autonomia, etc., mas como produzindo formas de experiências de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p.57).

Então, nessa tese fala-se de uma relação Educação e cidadania, que é feita com propostas de identidade nacional, com base em um comum ou comuns. Também é abordada a entrada da diversidade (vários segmentos sociais, e cada vez mais populações buscam integrar seus debates/representações como as questões de orientações sexuais e questões de gênero sexual), desde que cada diversidade sujeite-se às propostas do que é colocado como comum, normal, viável à população. Embora o sentido Educação e cidadania seja apresentado de diferentes maneiras, o que se busca, de um modo geral, é o controle dos fluxos-fugas do real, da sociedade. Ou seja, a todo o momento o objetivo é a construção de identidades, de classificações do social, de modo a construir um governo das condutas, ou seja, uma política de normalização, a partir de um comum, um ideal (com sentido de um pleno desenvolvimento), de um bem comum a partir da Educação. Desta maneira, percebe-se que o objetivo da Macropolítica Educacional e suas políticas de normalização é sujeitar continuamente os sujeitos, as ações sociais e as demandas do capitalismo, bem como suas justificativas para manter-se.

Com isso, a ideia da própria Escola, a existência da própria Escola é vista como uma necessidade das pessoas, da população para viver em cidadania, para ser um sujeito do bem,

um sujeito melhor que vai alcançar os direitos plenos de cidadania, que com a Educação escolar pode assumir uma determinada modalidade de subjetivação, sendo que tudo isso continua agenciado, atualizado de diferentes maneiras, mecanismos, estratégias, com o que torna possível ser dito em diferentes espaços e práticas escolares.

Então, o que se buscou mostrar aqui é que a Educação e suas macropolíticas atuam com políticas de normalização, pois que a todo o momento busca-se uma condução da conduta a partir de um normal, um viável para o cidadão, para cidadania. Para isso, foram analisados documentos de grande visibilidade social (Constituição Federal, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros), mas também outras maneiras de agenciar a normalização na Educação, como dito anteriormente: a experiência com as normas escolares, mas também as relações com a mídia e a justiça.

Como é possível um sujeito não poder ir ao banheiro ou ter um horário para ir ao banheiro porque é norma da escola? Como afirma Foucault (2008), isso ocorre porque a lei passa a ser a norma. Então, não é apenas dizer que a Educação Escolar serve para formação do cidadão (BRASIL, 1996) ou que o aluno deve estudar e ir para escola. É nas minúcias das práticas escolares que é posto um comum a todos (não sendo apenas as disciplinas da base comum a todos), o qualificável, o normal e assim a criação do que se diz Educação de Qualidade, Educação para Cidadania. Tomando como exemplo, ocorre hoje no Brasil, quase que uma generalização nas escolas em relação ao aluno não poder ir ao banheiro (com diferentes justificativas e alianças), apenas no intervalo. Com isso, a intenção é ressaltar os detalhes que são utilizados para normalizar e isso acaba se tornando (as inúmeras normas que fazem o funcionamento da escola) uma norma.

Também é explorada a experiência da Educação correlacionada a uma questão da mídia para mostrar que é possível empregar a ideia de uma escola fundamental e formadora, e que sem ela, um sujeito pode torna-se criminoso, violento. Tudo isso foi mostrado nesta tese para dizer que muito mais que formação, a Educação escolar e suas macropolíticas atuam como um governo da vida, um governo da conduta. E principalmente, vale ressaltar que a conduta conduzida pela Educação Escolar é um contínuo assujeitamento à norma, sujeição à mesma. Assim, coloca-se mais que uma formação de cidadania, mas uma governamentalidade das ações de cidadania. Então, a maneira de ser do cidadão democrático, de direitos, é um cidadão assujeitado à norma. Segundo Veiga – Neto (2000, p. 05),

[...] a escola organizou-se enquanto a instituição capaz não apenas de gerar novos saberes ainda que isso tenha ocorrido principalmente não nas escolas, mas nas universidades e academias, como também de funcionar como um locus de acontecimentos acessível ao controle e à aplicação dos novos saberes e, principalmente, de preparar as massas a viverem num Estado governamentalizado.

De tudo que foi exposto neste trabalho, considera-se que a tese contribui nos seguintes aspectos: quando mostra que a Educação e suas macropolíticas atuam muito mais com a condução, regulação e controle das condutas e por isso talvez, pouco possibilite o potencial de criação do sujeito, de novas ações sociais que difere do proposto como ideal. Sobre a afirmação da própria potência do sujeito, pensa-se com Deleuze e Guattari (1997), e para uma explicação dessa possibilidade busca-se Machado (2010, p.15), que nos diz:

[...] o fundamental da tese de Deleuze é que a relação entre as faculdades é do tipo de ‘esforço divergente’, de um ‘acordo discordante’, de uma ‘discórdia acordante’, em que cada faculdade disjunta só comunica à outra a violência que a eleva a seu limite próprio como diferente. Uma faculdade só consegue se exercer sob a ação de um ‘inimizade’, de uma violência, de uma coação, sob a ação de forças que a despertam para seu exercício.

Nesse sentido, a potência de criação é algo que não submete elementos heterogêneos, diversos à identidade, pois que para haver pensamento é preciso um encontro contingente com o que força a pensar (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Mas, outros aspectos são ressaltados nesta tese, à medida que se mostra uma Educação Escolar que é construída por linhas diversas, e que a todo o momento é usada para justificativa de todos os problemas sociais, como se a Educação ou construção de um sujeito, de um real fosse feita apenas pela Educação Escolar. A todo momento, com todos os discursos políticos, tudo que é dito, tudo tem que passar pela Educação: se um presídio é destruído, ou se a violência aumenta, é porque não tem escola, precisa-se de mais escola; se já tem escola, é porque a qualidade do conteúdo não é boa. O sujeito não tem boas condições financeiras de vida, a escola não foi boa, ou o estudo não foi suficiente. Isso são justificativas que emergem e produzem-se com o capitalismo. Numa perspectiva foucaultiana Veiga- Neto (2000, p.7) afirma que a escola moderna “não é entendida como um caminho para a racionalidade, liberdade e igualdade humanas; não se trata, portanto, desse tipo de neoplatonismo, que assume o sujeito como um datum natural, centrado e unitário, a ser desenvolvido/iluminado pela ação pedagógica”.

Então, é preciso desconstruir essa questão de supremacia da Educação Escolar. Embora não seja necessário passar pela Educação Escolar para ser cidadão (pois ainda que não visto como normal, adequado, todos os que desistem ou não acessam a escola são

considerados cidadãos), essa é uma maneira de regular as ações sociais, ações de cidadania. Com isso, talvez, ao invés de aliar a Educação Escolar a todos os problemas sociais, seria conveniente começar a entender os problemas com outras alianças como, por exemplo: políticas de uma melhor distribuição de renda, políticas mais justas de arrecadação e distribuição de impostos, e outras. Isso sim é urgente.

Embora a relação Educação e Cidadania tenha sido uma ideia importante nos diferentes momentos históricos, no Brasil, por trazer e possibilitar o acesso ao saber aos diferentes segmentos sociais, agora é preciso outros olhares para essa relação, tendo em vista o que foi descrito com esta tese. Não é mais possível continuar com a ideia de priorizar ou colocar a Educação Escolar com uma atitude de supremacia para resolução de tudo, ou a maioria dos problemas sociais. Tal assertiva é feita, principalmente porque a ideia de igualdade social é posta com a sociedade democrática de direito, pois que para ser um cidadão de direitos plenos é preciso que haja uma igualdade social nesta sociedade. Cabe, portanto, questionar: Por que essa igualdade social tem que vir pela Educação escolar? Ou numa condição pós-escola? Será que todos os letrados, formados, graduados têm igualdade social? Será que um pedreiro ou gari, por exemplo, formando-se, cursando nível superior, alcançará essa igualdade social ainda efetuando sua própria função? Ou ainda, sugere-se aqui se não seria mais adequada essa condição de igualdades sociais emergirem antes da condição de uma Educação Escolar. Como pode ser visto no Brasil, a condição de mais acesso à Educação Escolar, bem como um maior número de pessoas com faculdades, não nos coloca em condições de igualdade social (como também mostrado nesta tese, com os dados estatísticos da distribuição de riqueza do país e outras condições), nem tampouco a criminalidade (como muitas vezes defende-se a escola para diminuir a violência). Então, não se pode associar tudo, todos os problemas sociais à Educação Escolar, de que tudo é falta de Educação, como se a Escola fosse a Educação suprema e como que se estando na escola o sujeito vai ser um cidadão de direitos plenos.

Portanto, não é uma questão de acabar com a escola, mas de como podemos produzir outra escola. Como podemos pensar na construção de outra escola com outras alianças, agenciamentos, mais na criação de conhecimentos, e menos no controle de condutas. Não se acredita em qualquer intersubjetividade fundada no compartilhamento de significados comuns ou na adequação dos indivíduos a padrões normativos (MACHADO, 2010). A Educação escolar que temos é organizada por um tempo a partir de ideais, de um futuro. São objetivos, ideais de conteúdos, de notas, de habilidades, de competência, e aí surgem as classificações,

divisões, distinções: “esse sujeito é ótimo”, “você é bom”, “você é regular”, “você é aprovado”, “você é reprovado”, “você vai ser desligado da escola”³¹. Assim, subjetivam-se as ações educacionais. Se a educação escolar é feita de verdades, com um poder de normalização capaz de dizer que alguém é ótimo e regular, ela também está construindo um real para o sujeito, um tipo de regulação, mas também uma proposta de conformidade com essa classificação. Com isso, subjetiva-se essa ideia de que aquele é bom (porque tirou dez) e aquele é ruim (porque tirou seis, por exemplo). Então, de certa maneira, organiza-se na escola, aquilo que circula fora também na sociedade geral, ou seja, uma classificação social, uma estratificação social que não é econômica, sobretudo, mas dá-se a partir da criação do julgar, dos julgamentos, da moral.

Defende-se aqui uma educação escolar com ênfase na criação de conhecimentos, com base num plano de imanência, a partir de intensidades, devires, agenciamentos que não submetam as ações sociais por alguns comandos gerais, universais, pois embora alguns consigam enquadrar-se aos comandos, normas, padrões, sempre haverá ações que escapam, que vazam (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Enfim, significa construir uma Educação e suas macropolíticas a partir da diferença em si, e não a partir de comuns a todos, ou a diferença a partir de um comum, de um normal. O normal não é um comum a todos é a diferença. É a multiplicidade de ações. Os múltiplos desejos. “A diferença em Deleuze não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. O diferente é irrelevante para a diferença” (PARAÍSO, 2004). Então, a proposta aqui é de uma Educação e suas macropolíticas que libertem uma ação política de toda pretensão unificante universal e totalizadora. Ou seja, libertá-la de uma ideia de vida fascista (DELEUZE; GUATTARI, 2012b; FOUCAULT, 2008).

³¹ As aspas indicam o que se ouve em alguns espaços escolares.

5 CONCLUSÃO

Como pensar, conforme nos diz Deleuze (1995) sem nos tornarmos outra coisa, um bicho, um vegetal, um bando, um acontecimento qualquer, algo que não pensa? Como circular pelas veredas incertas do pensamento e não vacilar e se perder, justamente pelo fato de que vamos nos tornando seres estranhos as nossas composições e mapas atuais?(ARAÚJO, 2006, p.115).

Esta tese foi escrita a partir de uma problematização da normalização no campo educacional. Melhor dizendo, questões sobre ações de normalização, Educação, cidadania e plenitude, nossa atualidade das macropolíticas educacionais, uma ontologia do presente.

Então, ainda se questiona: o que é o normal ou normalização nos domínios educacionais? É tornar um normal, algo normal como, “quem tem Educação alcança cidadania”, “quem tem educação supera as desigualdades sociais”, mas também relações como “fulano, não tem emprego ou melhores condições porque não quer estudar, a culpa é dele”. Mas o normal ou condições de normalização assim emergem ante as aproximações de campos teóricos ou não e as possibilidades dessas articulações como justificativa à própria governamentalidade.

Desta maneira, a normalização ou políticas de normalização no domínio educacional são um procedimento de regulação, que tornam possível a aproximação da justiça e educação, mídia e educação, psicologia e educação, compondo uma territorialização de normalização que vão expressar as articulações de governamentalidade. Assim, as políticas de normalização criam um espaço de territorialização, que corresponde a um espaço com domínios de visibilidade e divisibilidade do normal, a partir dos enunciados coletivos de enunciação das macropolíticas educacionais.

Assim, a normalização educacional se faz com uma educação universal, com um ideal de educação/cidadania universal, com um ideal de plenitude que muito mais que dignidade, ou igualdades de direitos, tornam-se estratégias de um mecanismo de normalização e regulação. O que é produzido são desigualdades, diferenças a partir de padrões, idealizações. E ainda, inclui-se para marcar e justificar as exclusões e desigualdades sociais.

Com isso, a questão é como se olha a partir das macropolíticas educacionais no final do século XX: olha-se a partir de um normal, que é o comum, a base comum, o mínimo comum de qualidade. Então, aquele que não se aproxima do que é dito como normal será classificado, marcado como diferente, problemático, o anormal. Mas, ao mesmo tempo é aquele que possibilita e afirma como justificativa de um social desigual numa proposta democrática e de direitos. Por isso, talvez, perdue-se um modo de pensar uno, com padrão, com essências, com *a priori*. Então, não se olha o outro, as ações a partir de sua singularidade de acontecimentos, a partir da diferença que é a própria imanência de uma vida, de um real.

Nesse sentido, entende-se, portanto, que os encontros educação e cidadania e educação e pleno nas macropolíticas educacionais são mecanismos de permanecer e continuar ideias moralistas de uma sociedade democrática de direito, pois atuam sem considerar os agenciamentos, os devires do mundo, da educação. Procuram impor-se com um padrão, um comum, um normal para todos. É a insistência de um padrão de cidadania. E assim, atua a Educação, buscando comparar ações entre elas, a partir de um ideal, de uma maneira certa de atuar, de agir, dizendo o que é certo ou errado nas condutas. Busca-se apresentar imagens do que pode um cidadão ativo e pleno, regulando condutas, ideias a partir do ideal, do padrão cidadão.

Entretanto, somos devires. Nossas ações existem com devires. E por isso, desconfia-se de uma democracia e ou cidadania que se coloca a partir de um padrão, de um normal para todos. Para Corazza (2007, p.71), as crianças produzem “constelações educacionais que preenchem suas deambulações sociais. Impessoais, falam e escrevem por indefinidos [...] e que fazem das crianças singularidades pré-individuais e consciências pré-reflexivas sem Eus”. Por fim, construir esse real das políticas de normalização é também desconstruí-lo. E assim, poder pensar novas construções. Esta tese, portanto, não pretende afirmar-se como uma verdade, mas como uma maneira criada com o uso dos intercessores já citados para pensar a Educação.

AURÉLIO, O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2002.

ARAÚJO, M.G. B. DE. **Pensamento e Produção de Subjetividade**: Problematizações entre a clínica e a política. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

BATISTA, V. M. **O preocupante porvir**. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, mimeo. In: COIMBRA, C. M. B et al., **Por Uma Invenção Ética para os Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, PSIC. CLIN. Vol.20, N.2, 2008. p. 89- 102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a07v20n2.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2016.

BERT, J. F. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Ato institucional nº 5 de dezembro de 1968**. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em 06 de novembro de 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf> Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil (1824). Constituição Política do Império do Brasil**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Código Penal Brasil (1940)**. Brasília- DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm> Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1998.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2016.

_____. **Dia Internacional da Alfabetização (2015a)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p8bV8PG9KNM>. Acesso em: 06 de nov. 2015.

_____. **Educação no Brasil (1549-1759)**. Faculdade de Educação Unicamp- SP. São Paulo. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico_intro.html. Acesso em: 22 de jul. 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990b)**. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 12 de jul. 2015.

_____. **IPEA: Número de brasileiros na extrema pobreza.** Brasília-DF, 2014c. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/economia/2014/11/numero-de-brasileiros-na-extrema-pobreza-aumenta-pela-primeira-vez-em-dez>. Acesso em: 04 de julho 2016.

_____. **IPEA: Pesquisa apresenta dados sobre violência contra negros.** Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=730. Acesso em: 04 de jul. 2016.

_____. **Jornal Extra.** Rio de Janeiro- RJ, 2015c. Disponível em: <https://extra.globo.com/capas-jornal-extra/2015-05-20-16230867.html>. Acesso em: 04 de nov. 2016.

_____. **Jornal G1 da Globo. 2012.** Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/justica-condena-prefeitura-de-natal-indenizar-aluno-que-fez-coco-na-calca.html>> Acesso em: 06 de nov. 2015.

_____. **Jornal Campo Grande News. 2016a.** Disponível em: <http://www.campograndenews.com.br/politica/lei-vai-dar-respaldo-aos-professores-e-educar-alunos-diz-promotor.>>Acesso em: 06 de nov. 2015.

_____. **Lei das Escolas de Primeiras Letras: Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em: 05 de novembro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus: nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996, 31p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. **Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que Brasil terá 700 mil desempregados em 2016.** Brasília-DF, 2016b. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-01/oit-preve-que-o-mundo-tera-34-milhoes-de-desempregados-mais-ate-2017>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

_____. **Organização Mundial da Saúde (OMS) divulga relatório sobre número de homicídios no mundo.** Brasília- DF, 2014b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-a-nona-maior-taxa-de-homicidios-das-americas-alerta-oms/>. Acesso em 04 de julho 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997): Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais.** 3.ed. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, Ministério da Educação. Ministério da Educação. 2001a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997): Língua Portuguesa.** 3.ed. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, Ministério da Educação. Ministério da Educação. 2001b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997): Apresentação dos temas transversais: ética.** 3.ed. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, Ministério da Educação. Ministério da Educação. 2001c.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília: MEC, 1993, 120p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 06 de nov. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>. Acesso 07 de julho de 2015.

_____. **Brasil: Pátria Educadora.** Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-201cbrasil-patria-educadora201d>> Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.** Brasília-DF, 1990a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000684.pdf>. Acesso em 06 de novembro de 2015.

_____. **Receita Federal. Distribuição de bens e direitos: 2006 e 2012.** Brasília: PNAD, 2014a. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/trabalhos-academicos/trabalhos-academicos-pagina>> Acesso em: 10 dez. 2014.

CORAZZA, S. **Para pensar, pesquisar e artistar a educação:** sem ensaio não há inspiração. Revista Educação. São Paulo. 2007.

COSTA, M. L.; BERNARDES, A. G. **Produção de saúde como afirmação de vida.** Saúde e Sociedade. São Paulo, v.21, n.4, 2012. , p.822-835

COSTA, S. de S. G. **Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo.** Educação & Realidade. Porto Alegre, 2009.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1789. França. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2016.

DELEUZE, G. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal. 1988.

_____. **Empirismo e Subjetividade.** Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Coleção TRANS, 1953.

_____. **Imanência de uma vida.** Revista Limiar. São Paulo. vol. 2, nº 4 – 2º semestre 2015.

_____. **Lógica do Sentido. Platão e o Simulacro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 259-271. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/gilles_deleuze_-_platao_e_o_simulacro.pdf> Acesso em: 10 dez. 2014.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.1, São Paulo: Editora 34, 1995.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.3, São Paulo: Editora 34, 2012a.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.4, São Paulo: Editora 34, 2012b.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.5, São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998

DELEUZE, G; PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze.** Éditions Montparnasse, Paris. Filmado 1988-1989. Publicado em 1995.

DOWER, N. G. B. **Curso Moderno de Direito Civil: direito de família.** São Paulo: Nelpa, 2006.

FABBRINI, R. N.; MIRABETE, J. F. **Manual de Direito Penal.** 25ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FOUCAULT, M. **A Governamentalidade in: Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976).** Ed. Martins Fontes, São Paulo, Brasil, 2005. 1999.

_____. **Governo de si e dos outros: curso no College de France (1982-1983).** São Paulo, Martins Fontes, 2010b.

_____. **Historia da Sexualidade I: A Vontade de Saber (1976).** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **Os anormais: Curso no College de France (1975).** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 a.

_____. **O sujeito e o poder.** In: H. Dreyfus, & P. Rabinow (Orgs.), Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

_____. **Segurança, Território e População: curso dado no College de France (1977-1978).** São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **Verdade e Poder: Poder e Norma.** In: MORRIS, M.; PATTON, P. (Org.). Michel Foucault: Poder, Verdade, Estratégia. Sydney: Feral Publications, 1979.

_____. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão (1975)**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

FREITAS, C. R. de. **Corpos que não param. Criança, “TDAH” e escola**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2011.

FUGANTI, L. **Biopolítica e produção de saúde: um outro humanismo?** Interface (Botucatu), vol.13, supl.1, Botucatu, 2009.

GALLO, S. **Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa. vol.42 n.145. São Paulo – SP. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/05.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

_____. **Subjetividade, ideologia e Educação**. Perspectiva. Florianópolis- SC, v.16, n. 2.9, jan./jun. 1998.

HARDT, M. **A sociedade mundial de controle**. In: ALLIEZ, E. (Org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1985.

KOAN, W. O. **Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento**. Educação e Realidade. Jul/dez. 2002. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em 13 de março de 2017.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz (Org.). O sujeito da Educação: olhares foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEMO, F. C. S; BICALHO, P. P. G; ALVAREZ, M.C; BRICIO, V. N. de. **Governamentalidades Neoliberais e Dispositivos de Segurança**. Belo Horizonte, Psicologia & Sociedade, 2015.

LOCKMANN, K; TRAVERSINI, C. S. **Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar**. In: Políticas de Inclusão: Gerenciando riscos e governando as diferenças/ Adriana da Silva Thoma, Betina Hillesheim organizadoras. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MACHADO, R. **Introdução: por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MAIA, A. C. **O agenciamento Foucault/Deleuze**. LUGAR Comum, n. 23-24, p.167-184. 2010. In: <http://uninomade.net/lugarcomum/>. Acesso em: 05 de março de 2015.

MARTINS, A. A. **Democracia, Micropolítica e os Dispositivos de Gestão Educacional Gerencial**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 453-465, 2016.

Ó, J. R. do. **A Governamentalidade e a História da Educação Moderna**: outras conexões investigativas. Educação e Realidade, 2009.

ORLANDI, L. B.L. **Leituras Deleuzianas das Relações Foucaultianas de Poder**. Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2010.

PARAÍSO, M. A. **A Docência como território de encontros, experimentações e fugas**. USP- São Paulo. 2004. In: http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/260/1005/A_Docencia_como_Territorio_de_Encontros.pdf. Acesso em: 11/11/2016

PINTO, C. R. P. **Foucault e as Constituições Brasileiras**: quando a peste e a lepra se encontram com os nossos excluídos. Educação e Realidade, 1999.

PLATÃO. **A República**. São Paulo. Difusão Europeia do Livro. Tradução de J. Guinsburg, 1965. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-platc3a3o-a-republica.pdf>. Acesso em 11 de julho de 2016.

RAVEL, J. **Foucault**: Conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RECH, T. L. **A Emergência da Inclusão Escolar no Brasil**. In: Políticas de Inclusão: Gerenciando riscos e governando as diferenças/ Adriana da Silva Thoma, Betina Hillesheim organizadoras. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão Escolar e Educação para todos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, M. L. DA; ASSMANN, C; SPECHT, R. **Educação e dispositivo de segurança: governando diferenças étnico-raciais no Brasil**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2014. In: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/211/205>.

SILVA, T. T. da. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. da (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

VANDRESEN, D. S. **TRABALHO, CAPITAL HUMANO E NEOLIBERALISMO**. Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Revista tempos Históricos, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000.

_____. **Michel Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. **Inclusão e Governamentalidade**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 06 de jul.2016.

VEIGA-NETO, A; TRAVERSINI, C. **Por que Governamentalidade e Educação?** Revista Educação e Realidade, 2009. In: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9725/5532>. Acesso em: 06 de jul. 2016.