



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUIZA GABRIELA RAZÊRA DE SOUZA

**AUTONOMIA PERFORMATIVA EM UM CENÁRIO
ESCOLAR:
RELATOS DE SI E SUBJETIVIDADES**

LUIZA GABRIELA RAZÊRA DE SOUZA

**AUTONOMIA PERFORMATIVA EM UM CENÁRIO
ESCOLAR:
RELATOS DE SI E SUBJETIVIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Figueiredo Salvi
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marinez Meneghello Passos

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S729a Souza, Luiza Gabriela Razêra de.
Autonomia performativa em um cenário escolar : relatos de si e subjetividades / Luiza Gabriela Razêra de Souza. - Londrina, 2020. 159 f.

Orientadora: Rosana Figueiredo Salvi Salvi.
Coorientadora: Marinez Meneghello Passos .
Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Autonomia (Filosofia) - Tese. 2. Ensino - Tese. 3. Educação - Tese. 4. Subjetivação - Tese. I. Salvi, Rosana Figueiredo Salvi. II. , Marinez Meneghello Passos. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. IV. Título.

CDU 37

LUIZA GABRIELA RAZÊRA DE SOUZA

**AUTONOMIA PERFORMATIVA EM UM CENÁRIO
ESCOLAR:
RELATOS DE SI E SUBJETIVIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Débora Ferreira da Silva
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR

Prof. Dr. Adalberto Ferdnando Inocêncio
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Marcos Alexandre Gomes Nalli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Moises Alves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 18 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Quatro anos de pesquisa é um período de tempo simultaneamente pequeno e extenso. Pequeno por deixar a sensação de que sempre há mais (des)caminhos a serem percorridos, além dos que os quatro anos comportaram. E extenso por propiciar infinitos afetos que permitiram viver o que foi vivido, os quais expresse a minha gratidão.

À minha orientadora, professora Rosana Figueiredo Salvi, por acolher minhas ideias e confiar em mim. Sou grata pelos atendimentos, pelo respeito, por seu entusiasmo contagiante ao retratar assuntos referentes às pesquisas e pelas sábias palavras que, mesmo em períodos de dificuldades e crises, não me deixaram desanimar.

Aos professores que aceitaram participar da banca de defesa e àquela e àqueles que gentilmente se disponibilizaram me atender durante o processo de escrita do presente trabalho, agradeço a atenção concedida. À professora Marinez Passos, que em 2017 coorientou-me e que, com delicadeza, mostrou-me sobre os rigores imprescindíveis à pesquisa de doutorado. Ao professor Moisés Oliveira, que orientou-me no mestrado e fez-se presente no doutorado, pelos diálogos e por atentar-me quanto às cautelas ao assumir determinada perspectiva teórica. Ao professor Marcos Nalli, pelas contribuições que me proporcionaram autoconfiança ao lidar com a provisoriedade que envolve o ato de pesquisar. Sou grata também àquele e àquela que aceitaram participar da banca de defesa, mesmo sem terem participado do exame de qualificação: ao professor Ferdnando Inocêncio – e por suas indicações de leituras – e à professora Débora Ferreira.

Ao professor Alfredo José da Veiga-Neto, que participou do exame de qualificação levantando questões que auxiliaram as minhas escolhas para a escrita da tese. Não esqueci Foucault!

Ao GEMPEA – Grupo de Estudos Multidisciplinares dos Processos de Ensino e Aprendizagem, pelos trabalhos desenvolvidos ao longo dos quatro anos, pelas amizades construídas e pelos ricos momentos em que compartilhamos nossos múltiplos olhares sobre determinadas pesquisas e acontecimentos.

Ao EDUCIM – Grupo de Pesquisa em Ciências e Matemática, que em 2017 me recebeu e me apresentou outros modos para se realizar uma pesquisa.

Ao PECEM – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, pela qualidade da formação pública e gratuita ofertada. Ao corpo docente, às funcionárias e aos funcionários pelo auxílio prestado.

Aos familiares, que constituem a maior parte de minha história. À minha mãe Angela,

que no processo final de escrita da tese me assustou duas vezes, mostrando-me o quão frágil é a vida e ao mesmo tempo o quão forte e persistente é – e somos. Ao meu pai Ernani, pelo desde sempre apoio aos estudos. Ao meu irmão Junior, pelo companheirismo nos momentos necessários. À minha tia Beatriz, por tantas vezes poder contar com seu ombro amigo.

Às amizades que deixaram a minha jornada de doutoranda mais leve e suportável. Àquelas que permaneceram desde a época do mestrado, Aline Mattos, Ana Aline Medeiros, Diego Fogaça, Gustavo Pricinotto, Henrique Elias, Laryssa Costa, Linimar Fernandes, Línlya Sachs, Osmar Pedrochi, Renata Braga e Vinícius Bastos. Àquelas construídas no trabalho e cultivadas para além do expediente, Livia Lara, Nádia Sabchuk e Renan Marcos. Àquelas que a arte aproximou, Luara Laureano e Luís Paulo Nallin.

À Carolina Cosmo, companheira de passagens, viagens, poesias, leituras e militâncias. Não imagino como seria sem essa pessoa ao meu lado. Grata ao nosso reencontro!

Aos profissionais da área da saúde, Ariadne Suzuki de Lima e Imad Izat El Tawil, que, em diferentes circunstâncias, suas atuações foram fundamentais para que eu conseguisse concluir a escrita. Todo meu respeito, admiração e gratidão pelos trabalhos desenvolvidos.

Ao Instituto Federal, pelo apoio institucional que me possibilitou o afastamento, o qual foi essencial para dedicar-me exclusivamente à pesquisa. Ao campus no qual atuo desde 2015, pelas experiências, aprendizados e oportunidades. Às estudantes e aos estudantes das turmas de 2015 e 2016, que aceitaram contribuir para que esta tese existisse.

À ininteligível força que move o acaso, dando voz à beleza da vida.

Tudo é vivido pela primeira vez e sem preparação. Como se um ator entrasse em cena sem nunca ter ensaiado. Mas o que pode valer a vida, se o primeiro ensaio da vida já é a própria vida? É isso que faz com que a vida pareça um esboço. No entanto, mesmo “esboço” não é a palavra certa porque esboço é sempre um projeto de alguma coisa, a preparação de um quadro, ao passo que o esboço que é a nossa vida é o esboço de nada, é um esboço sem quadro.

(MILAN KUNDERA)

SOUZA, Luiza Gabriela Razêra de. **Autonomia performativa em um cenário escolar: relatos de si e subjetividades**. 2020. 159 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Na presente tese, considera-se como objeto de pesquisa relatos de estudantes acerca da avaliação de si mesmos em determinado cenário escolar e problematiza-se como se dá a constituição ética de sujeitos para que eles se entendam autônomos. Para isso, o trabalho é articulado em dois movimentos complementares entre si. No primeiro movimento, por meio das teorizações de Michel Foucault, delimita-se a emergência da ideia de autonomia do indivíduo que é celebrada na contemporaneidade e se esboçam as tecnologias no contexto escolar que moldam os sujeitos de modo que governem a si mesmos. O conceito de performatividade de Judith Butler vai ao encontro do que é exposto para elucidar como é naturalizada ao sujeito a ideia de que autonomia é um modo de ser intrínseco à existência do indivíduo, chamando de autonomia performativa o conjunto de ações de um sujeito dito autônomo. No segundo movimento, estabelecem-se as ferramentas metodológicas dispostas por Michel Foucault e traça-se um modo de investigar os relatos produzidos sobre si mesmo em um dispositivo pedagógico denominado Ficha de Autoavaliação. Como efeito das problematizações realizadas, elucidam-se a composição da autonomia performativa sob seis mecanismos de subjetivação que operam na moldagem e transformação das condutas dos sujeitos, dentre os quais: 1) Devoção: mecanismo que molda as vontades dos sujeitos em relação àquilo que se almeja; 2) Oralidade: mecanismo que delimita modos de se expressar por meio da fala evocada; 3) Cordialidade: mecanismo que estabelece estilos eticamente corretos dos sujeitos se relacionarem; 4) Medicalização: mecanismo que age no sujeito para que ele entenda quando deve buscar ajuda para curar-se de suas imperfeições; 5) Pontualidade: mecanismo que incita o sujeito a cumprir aquilo que lhe é apresentado como obrigação; 6) Organização: mecanismo que circunscreve maneiras de o sujeito se relacionar com as coisas que lhe são dispostas. As transformações das condutas do sujeito ocorrem à medida que ele é provocado a relatar a si mesmo, falando sobre suas relações com os regimes de verdade que lhe são apresentados. Por meio do conjunto desses mecanismos, os sujeitos incorporam a si valores estéticos de ser, garantindo que sejam reconhecidos como autônomos e dando continuidade, ainda que em uma escala microscópica, à economia da maquinaria político-social.

Palavras-chave: Performatividade. Autoavaliação. Relatar a si mesmo. Subjetivação. Ética.

SOUZA, Luiza Gabriela Razêra de. **Performative autonomy in a school setting: giving an account of oneself & subjectivities.** 2020. 159 p. Thesis (Doctorate in Science Teaching and Mathematical Education) – State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The research object of this thesis are students giving account of themselves in a given school setting and the research problematization is to understand the individual ethical formation that allows subjects to understand themselves as autonomous beings. For that end, the work is divided into two parts that complement each other. In the first part, I use Michel Foucault's theorizing to delineate the emergence of the idea of personal autonomy, which is quite appreciated in contemporary times, to discuss technologies employed in the school environment that shape subjects so that they govern themselves. Judith Butler's concept of performativity meets the idea expressed herein, which explains how the subject is familiarized with the idea that autonomy is a way of being, intrinsic to the individual's existence, whereas performative autonomy is the set of actions of an autonomous subject. In the second part, I establish methodological tools provided by Michel Foucault and I outline a way of investigating accounts of selves in a pedagogical device called Self-assessment Form. As a result of the problems raised, the performative autonomy is built on six mechanisms of subjectivation that operate in order to shape and transform behaviors of the subjects, among which: 1) Devotion: a mechanism that shapes the wills of subjects with regard to what they desire. 2) Orality: a mechanism that delineates ways of expressing oneself through speech; 3) Cordiality: a mechanism that establishes ethical ways for subjects to relate; 4) Medicalization: a mechanism that acts on subjects so they understand when to seek help to cure their imperfections; 5) Timeliness: a mechanism that encourages subjects to fulfill what is imposed to them as obligations; 6) Organization: a mechanism that imposes ways for subjects to relate to things around them. The transformations of the subject's behaviors take place, as he is encouraged to giving an account of oneself, speaking about their relations with regimes of truth presented to them. Through all these mechanisms, subjects embed aesthetic values to themselves, ensuring they are recognized as autonomous beings and, albeit on a microscopic scale, pressing ahead with the economy of the social-political machinery.

Keywords: Performativity. Self-assessment. Giving an account of oneself. Subjectivation. Ethics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relato de Si na Ficha de Autoavaliação	73
Figura 2 – Prédio Padrão Bloco 01 Administrativo	123
Figura 3 – Vista Frontal do Bloco 01 Administrativo	124
Figura 4 – Porta das Salas	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da Carga Horária – Módulos Por Ano23
Quadro 2 – Descritores de Autoavaliação.....	28
Quadro 3 – Relato de Si Digitalizado.....	.74
Quadro 4 – Temas Relatados Por Clarice81
Quadro 5 – Temas Relatados Por Lorena.....	.82
Quadro 6 – Temas Relatados Por Paula82
Quadro 7 – Temas Relatados Por Tiago83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
FAG	Ficha de Autogestão
GOD	Guia de Organização Discente
IF	Instituto Federal
NE	Normas de Segurança Para Realização de Experimentos
NI	Normas de Utilização dos Equipamentos de Informática
PAC	Pacto de Autonomia e Civilidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TINFEM	Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 SITUANDO A PESQUISA	15
1.1 COMO CHEGUEI ATÉ AQUI	15
1.2 DISPOSIÇÃO DO CENÁRIO ESCOLAR.....	18
1.2.1 Bastidores e a Pedagogização do Cenário	22
1.2.2 A Arte das Distribuições.....	25
1.2.3 A Composição do “Si Mesmo”	27
1.3 PROBLEMATIZAÇÕES PARA A PESQUISA	29
2 AUTONOMIA: O JARGÃO CONTEMPORÂNEO	35
2.1 RESQUÍCIOS DAS LUZES NA CONTEMPORANEIDADE	39
2.2 A ESCOLA E SUAS TECNOLOGIAS	43
2.2.1 Tecnologias de Dominação	46
2.2.2 Tecnologias de Si	50
2.3 AUTONOMIA E PERFORMATIVIDADE	53
3 UMA POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOS RELATOS DE SI.....	61
3.1 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO: O QUE ESTÁ EM JOGO?.....	61
3.2 RELATAR É CONFESSAR.....	67
3.3 ESCOLHA DAS FERRAMENTAS.....	72
3.4 DELIMITAÇÃO DE UM <i>CORPUS</i>	79
3.5 PROBLEMATIZAÇÃO DO EU	85
4 AUTONOMIA PERFORMATIVA: MECANISMOS DE SUBJETIVAÇÃO	91
4.1 A DEVOÇÃO.....	91
4.2 A ORALIDADE.....	101
4.3 A CORDIALIDADE	107
4.3.1 Confissões de não cordialidade	115
4.4 A MEDICALIZAÇÃO.....	121
4.5 A PONTUALIDADE.....	132
4.6 A ORGANIZAÇÃO	135
5 CONSIDERAÇÕES	147
REFERÊNCIAS	150

APRESENTAÇÃO

*Mesmo pisando em firme chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma
ética e uma ótica
Presas em uma enciclopédia de ilusões bem
selecionadas*
(ELZA SOARES; EDGAR; KIKO DINUCCI)

Início a apresentação deste trabalho, com os versos da ultrajante e sublime obra musical, cantada por Elza Soares e composta por Edgar e Kiko Dinucci, por pensar que esses dizeres podem ser associados ao que proponho, que, sobretudo, ancora-se na desconfiança daquilo que aparenta ser firme e verdadeiro como o “*chão de giz*”. De fato, é, também, “*de dentro pra fora da escola*” que aderimos uma ética e o modo de ver o mundo. No entanto, não somente a escola por si só compõe o que nós somos, mas todo feixe de relações que amarram a escola com a política, com a ciência, com a natureza, com a pedagogia, às vezes, com a religião, etc. São essas amarras que nos prendem àquilo que a artista, cantarolando, ousa chamar de “*enciclopédia de ilusões bem selecionadas*” e que materializam a relação com nós mesmos.

Na presente tese, parto da compreensão de que a relação que estabelecemos com nós mesmos, só faz algum sentido, quando precisamos, de alguma forma, expor para o outro quem somos. Segundo Foucault (1992, p. 160), quando dizemos quem somos fazemos coincidir o olhar do outro e o nosso olhar sobre nós mesmos, assim aferindo as ações cotidianas de uma “*técnica de vida*”. Considerando que existem coisas que não podem ser expostas ao outro, convém indagar: como sabemos o que pode-se dizer, fazer ou expor? quais as relações que estabelecemos entre nós mesmos e a verdade, que resultam no entendimento daquilo que pode e daquilo que não pode dizer, fazer ou expor? Foucault, ao investigar a História da Sexualidade, buscou compreender como nos constituímos sujeitos éticos. Para isso, Foucault (1985; 2017; 2019) suspeita das verdades instituídas sobre sexualidade e desloca-se para o período de transição da Antiguidade à Idade Média, analisando as práticas greco-romanas e cristãs que forjam a noção de um sujeito ético. Ao realizar esse movimento, o autor evidencia a provisoriedade do sujeito e problematiza “as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 2017, p. 11).

Assim, aqui me valho das teorizações de Foucault para problematizar como as

subjetividades dos sujeitos são moldadas para que este atinja o *status* da autonomia. É importante salientar que o que exponho é uma maneira de olhar para as coisas considerando a sua contingência histórica. As “coisas” sobre as quais volto o meu olhar são aquelas que constituem a relação dos sujeitos com a verdade e que compõem fragmentos de nosso tempo chamado de contemporâneo.

Na escrita deste trabalho, procuro não me ater a princípios *a priori* para forjar alguma estrutura de análise, pois, dessa forma, estaria estancando verdades e julgando acontecimentos de acordo com minhas próprias amarras. Na tentativa de me desvencilhar dessa lógica, trago para a tese a suspeita das verdades que são admitidas, dentre as quais, a conexão que a escola estabelece com a ideia de autonomia do indivíduo. Entendendo que tanto a escola quanto a ideia de autonomia do indivíduo são construções que forjam o sujeito, questionar as duas concepções seria uma maneira de entender como se dá o pensar dos indivíduos. Nesse sentido, influenciada pelo pensamento de Foucault, no decorrer da pesquisa interrogo o que está posto e ao mesmo tempo delimito ferramentas que permitem o não apego aos sistemas que cristalizam a concepção de sujeito.

Para realizar esse movimento de compreensão do sujeito, inicio pelo capítulo 1 em que costuro três pilares que constituem a pesquisa: minhas vivências que possibilitaram a escrita do trabalho; a escola, que chamo de Cenário Escolar, que se trata do campo de pesquisa; e as problematizações que orientam os outros capítulos.

No Capítulo 2, sem perder o horizonte de minha proposta, desloco para o questionamento da emergência do conceito de autonomia do indivíduo na contemporaneidade e resgato elementos que permitem a conexão da ideia de autonomia do indivíduo com a concepção de escola como maquinaria de poder-saber. Assim, embasando-me nos escritos de Foucault e Butler, delimito um nome para a compreensão de autonomia no presente trabalho, a qual se trata de uma autonomia composta por ações performativas.

No Capítulo 3 retomo os objetos dispostos no Cenário Escolar e delimito um meio de investigar como se dá a composição ética do sujeito para que ele se entenda como autônomo. Para isso, problematizo o que está em jogo nos aparatos pedagógicos que incitam os sujeitos a confessarem sobre si mesmos e, baseando-me em estudos de Foucault, me aproprio de ferramentas teórico-metodológicas para traçar uma possibilidade de analisar as subjetividades materializadas no discurso.

O Capítulo 4 é constituído pelas análises do material que tomo como objeto de pesquisa. Como efeito da investigação, o Capítulo subdivide-se em seis partes nas quais uma está relacionada com a outra. A divisão é um modo de mostrar mecanismos que agem nas

subjetividades e que compõem o jogo da constituição do sujeito autônomo. O conjunto desses mecanismos propicia repetições de determinadas ações que são naturalizadas no sujeito dito autônomo. Sendo assim, a autonomia performativa é composta pelos seis mecanismos de subjetivação.

Por último, em um texto não conclusivo, considero as contribuições que o presente trabalho pode propiciar para vivências ou até pesquisas futuras. Enquanto vir a ser, acredito que as problematizações, explicitadas ao longo da tese, sejam um dos caminhos para ensaiar maneiras de viver a vida de modo que se permitam deslocamentos além das possibilidades da ética – e da ótica – reproduzida historicamente nas escolas.

1 SITUANDO A PESQUISA

No presente Capítulo situo as circunstâncias que possibilitaram a realização desta tese. Começo com uma breve descrição de parte de um percurso de vida até chegar à presente pesquisa. Penso que seja importante fazer esta digressão para mostrar como se constituíram minhas visões de mundo e como realizei minhas escolhas teóricas que acarretaram a escrita deste trabalho. Posteriormente relato como é constituído o Cenário Escolar que é meu campo de pesquisa. Adianto que me aproprio do termo “Cenário Escolar”, ao invés de “escola” ou “instituição escolar”, por se tratar da abordagem de parte de uma instituição escolar. Por fim, estabeleço as problematizações que constituem a pesquisa.

1.1 COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Não me lembro da primeira instituição escolar que frequentei, mas sei que fui matriculada em um centro educacional infantil antes de completar dois anos de idade e que minha primeira professora foi minha própria mãe (a qual, na época, recentemente tinha completado a formação em magistério). Depois dessa escola, frequentei dezenas de outras escolas particulares em diferentes lugares, pois o trabalho de meu pai o obrigava a mudar de cidade. Independentemente do lugar em que residíamos, meus pais faziam questão de pagar uma “boa escola” para mim e meu irmão, mesmo em tempos de dificuldades. Acarretou-se disso que, enquanto estudante de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a cada intervalo máximo de dois anos, eu precisava mudar de casa, de escola, de uniforme, de professora ou professor, de cidade, de estado, de colegas e experienciar outros cheiros, vegetações, climas e sotaques.

Em meio a tantos cenários percorridos durante a infância e adolescência, recordo a ansiedade que eu sentia quando sabia que teria que mudar mais uma vez de escola. Apesar de a mudança geográfica implicar tantos fatores, era a mudança de escola que me deixava apreensiva, pois não sabia que tipo de estudante eu iria conseguir ser no ambiente novo que estava por vir. As rotinas escolares variavam de instituição para instituição. Em algumas existia a regra de cantar o hino nacional todas as manhãs, em outras, a regra era recitar coletivamente alguma prece religiosa e havia escolas em que existiam as duas regras, ou nenhuma. As escolas também definiam o tipo de roupa que eu precisaria vestir enquanto estivesse na instituição, e os uniformes variavam entre tons de azul e vermelho. Em algumas delas se podia usar “shorts jeans azul” devido ao clima quente da região. Também estudei em

escolas confessionais, e uma dessas escolas era só para meninas e as professoras eram freiras. Na minha visão pueril, não entendia muito bem o porquê de as regras variarem entre as instituições, já que todos esses lugares eram chamados de escola, mas aos poucos compreendia que ou eu me adequava, ou eu seria classificada como incapaz.

Dentre as classificações que uma estudante pode receber em uma instituição escolar, já fui considerada “boa aluna”, “má aluna”, “boa em português”, “ruim em matemática”, “ruim em geografia”, “boa em matemática”, “aluna mediana”, “aluna tímida”, “aluna desatenciosa”, “aluna caprichosa”, “aluna bagunceira”, “aluna participativa”. Essas categorias divergiam de escola para escola, pois nem sempre era considerada a mesma nos diferentes lugares.

No Ensino Médio, as categorizações que eu recebia de instituições escolares se estabilizaram depois que decidi que nunca mais iriam me classificar como uma pessoa ruim em matemática. Acreditei nisso de modo a transformar-me, depois, em professora de matemática. No entanto, antes de me transformar em professora da área de matemática, experimentei ser professora em outras áreas enquanto ainda era estudante em alguma escola, em alguma cidade. Em determinada época em que eu era aluna do Ensino Fundamental, experienciava também o *status* de “professora das crianças” – ou “tia da escolinha” – aos domingos, em uma igreja que minha família frequentava. Posteriormente, enquanto cursava o Ensino Médio no período da manhã, no período da tarde exercia a função de professora do “jardim I” em uma escola de Educação Infantil.

Depois de tantas mudanças geográficas e escolares, optei por prestar vestibular na Universidade Federal do Paraná em um campus localizado na capital do Paraná, já que dentre todos os lugares em que fui me constituindo aquele era o que mais me parecia seguro e possível para pôr fim ao nomadismo. Em 2005 iniciei licenciatura em Matemática e ao longo dos quatro anos, participei de um projeto de ensino, pesquisa e extensão denominado Programa Licenciar. Ao mesmo tempo também era estagiária em uma escola da rede privada, na qual tornei-me professora efetiva um ano antes de concluir a graduação. Nesse percurso, eu estava me transformando em professora de matemática e também conduzindo meus interesses à pesquisa com a finalidade de ser uma “boa professora” e formar “estudantes bons em matemática” e “bons cidadãos”.

Em 2011, iniciei o mestrado no Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Londrina e me deparei com leituras que me fizeram questionar não apenas a instituição escolar e suas as classificações como também todas as categorias que organizam a sociedade como ela é. Inspirando-me em leituras de Michel Foucault, Judith Butler, Jorge Larrosa e Bruno Latour, ao invés de buscar modos eficientes de

ser uma “boa professora”, por exemplo, passei a tentar compreender os processos que permitem a produção de determinada categoria¹ de sujeito.

Dando continuidade à minha vida acadêmica, em 2015, alguns meses antes de ingressar no doutorado no mesmo programa e instituição em que concluí o mestrado, tornei-me professora da rede federal de ensino. A instituição em que fui lecionar era uma escola que iria começar, pois ainda não existiam alunos e o espaço físico escolar não estava ainda pronto para ser ocupado. Por se tratar de uma instituição ainda embrionária, com vários aspectos a serem debatidos e construídos, presumi que poderia fazer daquele cenário um fértil campo de pesquisa. Dessa forma, comecei a tomar notas de todo o processo de construção do qual eu estava fazendo parte, vislumbrando possibilidades de realizar uma pesquisa acadêmica sobre isso.

Definir o que eu iria pesquisar na instituição que em que fui lecionar, não foi uma tarefa trivial, uma vez que meu envolvimento com o campo de pesquisa foi intenso. O fato de eu ter participado de reuniões que iriam definir os caminhos que a escola deveria trilhar, contribuiu para eu querer demasiadamente problematizar essa experiência, porém o meu apego às situações que envolviam minha prática, exigiu certo esforço de minha parte até eu entender como eu deveria delimitar um campo de investigação.

A escrita do presente trabalho se constituiu em dois momentos. Para compreender o que eu queria pesquisar na instituição com a qual tanto me envolvi, num primeiro momento tentei realizar uma análise abrangendo o máximo de informações que coletei no período de dois anos e três meses em campo. Tais informações eram resoluções, atas de reuniões, relatórios de observação, questionários, enfim, uma série de documentos que hoje considero como sendo aparatos monumentais que esculpem o Cenário Escolar. Levei esse movimento para o exame de qualificação e, a partir dos pareceres, percebi que aquilo que eu tinha escrito se tratava muito mais de um relato de experiência do que de uma de pesquisa acadêmica. Depois dessa experiência, a pergunta “cadê a pesquisa?” ecoou em mim mesma por diversos dias até eu entender que o jeito que a pergunta repercutia não me levaria a lugar algum, pois a pesquisa não se trata de uma misteriosa mágica em que se precisa descobrir o segredo.

No segundo momento, abandonei a proposta que levei para o exame de qualificação e comecei a interrogar a minha própria existência em relação ao percurso escolar, já que a “instituição escola” sempre esteve, de alguma forma, em minha trajetória de vida, seja como

¹ No mestrado tomei determinado livro como objeto de pesquisa e investiguei, por meio do discurso, como este meio legítimo de difundir a informação produz sujeitos e naturaliza destrezas relacionadas à aprendizagem de Matemática.

estudante, estagiária, professora ou pesquisadora. Questionei: levando em consideração as diferentes classificações que já recebi durante meu percurso como estudante, por que em determinadas escolas eu era considerada “boa em matemática” e em outras não? Por que em algumas escolas era elogiada por bom comportamento e em outras recebia advertências? Posteriormente, como professora, por que eu tive o desejo ser “boa professora”, mesmo sem estar subordinada às categorias em que a escola me enquadrava enquanto estava na condição de estudante? Será que esse desejo sempre foi meu ou foi um desejo construído pelas circunstâncias vivenciadas? Se eu fosse tentar responder a essas questões, certamente não me apegaria a explicações que revelam que sou uma substância com aptidões e destrezas transcendentais à minha existência, pois o que percebo, ao refletir sobre esse percurso, é uma composição de mim mesma em constante transformação. Desse modo, a problematização de minha própria trajetória perante as instituições escolares, me auxiliou na compreensão daquilo que movia minhas subjetividades como pesquisadora.

Ao transformar em pergunta a frase “como se chega a ser o que é”, de Nietzsche em *Ecce Homo* (2008), é possível traçar uma ideia de que o sujeito não é uma substância dada, que esteve desde sempre aí. Nietzsche (2008, p. 38) pondera que “chegar a ser o que se é pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é”. Nesse sentido passei a trazer essa suspeita do que se é para o Cenário Escolar que se trata do campo investigativo da presente pesquisa: quais sujeitos são produzidos no Cenário Escolar no qual estou envolvida na condição de professora e pesquisadora? Todavia, trocar o “quais” pelo “como” evitaria que eu recaísse em explicações que remetem a uma natureza do sujeito e estabeleceria um outro modo de buscar respostas para o questionamento, ou seja, tentar entender “como sujeitos são produzidos nesse Cenário Escolar” seria um possível caminho para arriscar responder “como fazer uma pesquisa” ao invés de simplesmente tentar encontrar “onde está a pesquisa”.

Ao interpretar os escritos de Nietzsche, Larrosa (2005, p. 66) teoriza que “isso que somos e que temos de chegar a ser não é agora nem *objeto* – não é uma ‘realidade’ de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva – e nem sequer tem uma *ideia* que teríamos que ‘realizar’; isso que somos e que temos que chegar a ser está claramente do lado da invenção”. Sem me prender em definições metafísicas sobre o sujeito, mas entendendo-o como uma invenção social, nas próximas seções abordo quais elementos compõem o que chamo de Cenário Escolar e problematizo “como” se dá a produção de sujeitos em meio ao fazer – ou ‘inventar’ – a presente pesquisa.

1.2 DISPOSIÇÃO DO CENÁRIO ESCOLAR

É possível pensar metaforicamente a escola que representa o campo de pesquisa, como se fosse um lugar cênico. Nesse ponto de vista, pensemos o espaço, que convencionalmente chamamos de escola, como um lugar em que atrizes e atores se observam e se relacionam compondo, ao mesmo tempo, suas próprias personagens e cenas. Para o dramaturgo russo Constantin Stanislavski (1980), uma das maneiras de compor personagens é colocando os corpos em ação, experimentando modos de falar e gesticular, de andar e parar. Nessa experimentação, algumas ações do corpo se repetem e é dessa repetição que as personagens tomarão sua forma. Trata-se de uma atividade da atriz ou do ator sobre “si mesmo” e não da representação de uma realidade cotidiana (COPELIOVITCH, 2016, p. 82). Dessa forma, o “si mesmo” não é constituído nem de representações nem de uma substância intrínseca ao sujeito, mas de ações das quais desencadearão as cenas e a disposição do cenário.

Tal qual o lugar cênico, de certa forma o cenário da presente pesquisa também dispõe de indivíduos que realizam atividades sobre “si mesmos”. Porém, esse cenário não é um espaço dado no qual simplesmente inventam-se personagens e compõem-se cenas. Antes de tudo, esse cenário é um espaço físico geograficamente localizado em determinada região, que foi estrategicamente projetado por algumas personagens em algum outro cenário – ou alguns outros cenários – e que recebeu o nome de escola.

Nesse cenário, que é escolar, as atrizes e os atores dão lugar aos indivíduos que agem, sem se distinguirem de personagens, tornando-se inventores da beleza de suas próprias vidas. Essa condição assemelha-se ao estilo de vida que Foucault (2017) denominou “artes da existência” ao investigar as práticas greco-romanas no período de transição entre Grécia Antiga e cristianismo. Para o autor, tais práticas advinham da cultura grega e perderam certa importância com a ascensão cristã, que, por meio do exercício de um poder pastoral², organizou técnicas que limitou os modos de existir dos indivíduos legitimando determinados valores estéticos de se viver (FOUCAULT, 2017, p. 16). Mais tarde, as técnicas incitadas pelo poder pastoral, foram transformadas em práticas médicas, psicológicas e educativas, constituindo, dessa forma, cenários, entre os quais estão os cenários escolares. Ao contrário de um lugar cênico stanislavskiano, em que artistas inventam suas personagens partindo simplesmente das ações de “si mesmo”, cenários escolares em geral legitimam determinados

² Foucault considera o poder pastoral como o modo pelo qual difundiu-se a religião cristã por meio da Igreja. Para o autor, o exercício desse poder depende de um pastor que zele por suas ovelhas, que as individualize não deixando nenhuma escapar. Trata-se de “um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008a, p. 170). Apesar de o autor referir-se a outra época, o poder pastoral para Foucault (2008a, p. 197) “nunca foi verdadeiramente abolido. [...] o poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento, o poder pastoral que se exerceu como poder é sem dúvida algo que ainda não nos libertamos”.

modos de se “inventar a vida” dispondo-se de técnicas que transformam e modelam o “si mesmo” de cada indivíduo.

Por se tratar de cenários escolares, é passível de se compor uma espécie de “novela pedagógica” entre suas personagens, termo de que Larrosa (2010, p. 123) se apropria ao se referir a “aquela em que se deixa ler principalmente como portadora de um ensinamento”. Do ponto de vista de Larrosa (2010, p. 124), a novela pedagógica é sofisticada e poética, fato que leva o seu leitor (ou espectador) a acreditar em alguma verdade que se quer transmitir. Nesse caso, no presente trabalho, preocupo-me com as verdades de cunho moral e ético, ou seja, aquelas que, agindo sobre o “si mesmo”, coagem os indivíduos a comporem suas ações de determinada maneira.

Nas próximas páginas, relato como as coisas estão dispostas no cenário que tomo como campo de pesquisa, ou seja, como estão organizados os aparatos pedagógicos que compõem a instituição escolar em questão. Em consonância com Larrosa (2010), ao longo da tese considero o adjetivo “pedagógico” como aquele referente às literaturas que elaboram práticas que são tomadas como verdadeiras e naturais, garantindo a eficácia de sua aplicabilidade. O autor considera que nesse adjetivo há um discurso dominante que permeia a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, sendo os cientistas os donos e produtores de tais discursos e os moralistas aqueles que tomam para si e reproduzem aquilo que lhes é apresentado como verdade³.

Simultaneamente abordo também parte da historicidade e das circunstâncias nas quais o cenário se constituiu. Aproprio-me do termo historicidade por ser uma das possíveis versões que constitui esse cenário, pois o termo história denotaria uma sequência de acontecimentos contados apenas de uma maneira, como se fossem um conjunto de fatos verdadeiros e inquestionáveis. Assim, a versão de meu relato está atrelada à minha própria vivência com o campo e atribuo o termo “Cenário Escolar” sempre que me refiro a esse cenário sobre o qual constituo a pesquisa.

O Cenário Escolar é uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, denominada Instituto Federal (IF), cuja localização geográfica e cujos dados gerais da rede são irrelevantes para os propósitos da presente pesquisa, uma vez que o que me interessa nesse cenário são as relações que se constituem em uma escala microscópica.

³ Acerca da Pedagogia diz Larrosa (2010, p. 8): “Penso que o maior perigo para a Pedagogia hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários da certeza, na boa consciência dos moralistas de toda a espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções”.

Ingressei como docente em abril de 2015, tempo em que a instituição era apenas um projeto. Ao chegar à instituição, juntamente com outros cinco docentes, fui informada de que seríamos os primeiros docentes a “colocar em prática” o projeto pedagógico de um curso que viria a ser denominado Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TINFEM). Participei de reuniões em que nós, do corpo docente, éramos encarregados de elaborar determinadas práticas pedagógicas embasando-nos em um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que foi instituído previamente à nossa chegada. Assim sendo, de abril até a chegada da primeira turma de estudantes do TINFEM que foi na última semana de julho daquele mesmo ano, divulgamos o processo seletivo que selecionaria via sorteio público 40 estudantes daquela região e nos ocupamos com acaloradas discussões, embasadas em literaturas pedagógicas, que definiriam a trajetória do início da escola.

Não me ocupo em justificar as escolhas que acarretaram a constituição dos aparatos pedagógicos elucidados, nem em detalhar como foram as reuniões que levaram àquilo que apresento. O que me interessa são os efeitos que tais aparatos viriam a produzir, independentemente de qualquer justificativa teórica *a priori*. No entanto, ressalto que a constituição dos aparatos pedagógicos foi realizada com a finalidade de fazer funcionar uma proposta conhecida por “Pedagogia por Projetos”, a qual foi difundida para a comunidade escolar sob o discurso de “uma metodologia de trabalho” que “inclui a construção do conhecimento mediante metas previamente definidas e de forma coletiva entre professores e alunos” (PPC, 2014, p. 30).

Nesse sentido, a disposição do Cenário Escolar foi realizada em nome da abolição de três outros aparatos pedagógicos: aulas expositivas, fragmentação do conhecimento por áreas denominadas disciplinas e do exame avaliativo no formato de prova. Acreditava-se que se essas coisas fossem extinguidas das práticas escolares tornar-se-ia possível a constituição de um “cidadão que seja um sujeito autônomo” (PPC, 2014, p. 29). Resultou disso que as aulas foram substituídas por “intervenções” que deveriam ser centradas no estudante de modo que o professor executasse o papel apenas de “mediador”; os conhecimentos foram considerados saberes de um núcleo comum (e não conteúdos de determinada disciplina); e o exame deu lugar à autoavaliação. Todavia, um dos problemas de tomar como verdade que a abolição de tais aparatos possibilitaria a formação de indivíduos emancipados e autônomos é que, na medida em que se eliminam as práticas em nome de uma suposta liberdade, elaboram-se outras que têm a mesma finalidade, que é colocar em funcionamento algum discurso pedagógico.

De acordo com Silva (1998), quando os discursos pedagógicos são pautados na justificativa da “construção do conhecimento”, ou de uma pedagogia construtivista em que valoriza-se o provérbio “aprender a aprender”, o que ocorre é que outras formas de intervenções educacionais são desautorizadas e deslegitimadas. O que se propaga nos discursos construtivistas é que quando o estudante aprende sozinho, ele desenvolve sua autonomia e que a transmissão de algum conhecimento, por exemplo, não constituiria autonomia do indivíduo (DUARTE, 2001, p. 36).

Nas reuniões em que se elaboravam aparatos e nos meios de divulgação do processo seletivo na região, imperava o discurso de que a escola proporcionaria autonomia ao estudante que ali se matriculasse. Isso me causava certo desconforto, e é em torno de compreender o que é essa autonomia que se constituiu esta pesquisa. Como já supracitado em outro contexto, posteriormente compreendi que seria necessário compreender “como” em vez de “o que” seria tal autonomia.

Nas próximas seções relato a disposição do Cenário Escolar sob três perspectivas que, em conjunto, justificariam a formação de um sujeito autônomo. A primeira diz respeito aos bastidores e como os aparatos contribuíram para a constituição de um cenário “pedagogizado”; a segunda é sobre a distribuição das coisas, ou seja, como o tempo e o espaço eram organizados para colocar em funcionamento a Pedagogia por Projetos; e a terceira trata das normas e práticas que auxiliavam a composição do “si mesmo” no Cenário Escolar.

1.2.1 Bastidores e a Pedagogização do Cenário

A palavra bastidores advém do verbo bastear, que significa realizar as bastas, os pontos que são feitos em um colchão para manter a lã em seu lugar (HOUAISS, 2009). Nesse sentido, aproprio-me do termo bastidores, para elucidar não o que está “por trás” do Cenário Escolar, mas para referir-me ao que já está posto inquestionavelmente no cenário, ou seja, aquilo “basteia” o cenário, constituindo o seu lugar. Também apresento os aparatos que foram elaborados com a finalidade de constituir um Cenário Escolar que é justificado e legitimado pelo discurso pedagógico.

Ao retratar o discurso do professor, Díaz (1998, p. 15) alega que se trata de “um discurso assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas”. Nesta tese, meu olhar não está voltado à

constituição dos professores, porém, como propõe Diaz (1998), entendo que se assume um discurso em nível coletivo no Cenário Escolar, o qual é incitado a partir de um sistema de produção e reprodução do que é o pedagógico.

O TINFEM foi constituído por 30 horas semanais e na modalidade presencial. Dessas horas, 21 eram distribuídas no período matutino e 9 no período vespertino. A carga horária total do curso é de 4.800 horas distribuídas em quatro anos, o que resulta em 1.200 horas por ano e 40 semanas letivas. A distribuição do horário de funcionamento do curso foi das 7h30min até 12h e das 13h30min às 17h30min. Tais horários, ao longo de minha vivência de dois anos e três meses em campo, foram reconfigurados diversas vezes, mas sempre dentro do intervalo de tempo em que foi instituído.

A organização curricular do TINFEM não era seriada, ou seja, os estudantes tinham de executar suas atividades sempre no coletivo, independentemente de terem ingressado na turma de 2015, de 2016 ou de 2017, os anos em que estive em campo. No entanto, o PPC trazia uma fragmentação da distribuição horária por Módulos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da Carga Horária – Módulos por Ano

	1º ano Cotidiano	2º ano Comunida de	3º ano Vida e Sociedade	4º ano Pesquisa Aplicada e Inovação
Informática e Comunicação	300 h	450 h	350 h	350 h
Núcleo Comum	900 h	750 h	850 h	850 h
Total – Ano	1200 h	1200 h	1200 h	1200 h
Total – Curso	4800 h			

Fonte: PPC (2014, p. 35)

Não quero me limitar em justificar o Cenário Escolar me valendo de uma série de tabelas, quadros ou gráficos, porém pelo Quadro 1 é possível compreender como a constituição do TINFEM aparece como uma asserção de verdade. O que é chamado de “núcleo comum” compõe os saberes a serem estudados, que são delimitados nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais subdividem-se em: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O que é chamado de “informática e comunicação” compõe os saberes a serem estudados em informática. As ênfases dadas a cada ano, tais como “Cotidiano”, “Comunidade”, “Vida e Sociedade” e “Pesquisa Aplicada e Inovação”, são

nomeadas como “dimensões”, porém não há nenhuma nota explicativa no PPC que atribua significado às ênfases. E mesmo que existisse alguma explicação que diferisse as quatro dimensões, elas se constituiriam como domínios discursivos que assegurariam o funcionamento de uma boa e plausível pedagogia.

Tendo o PPC como primordial embasamento para a elaboração dos aparatos pedagógicos, dispositivos⁴ criados pelo corpo docente foram apresentados aos estudantes no ano de 2015, e nos outros dois que se seguiram, dentre os quais:

- **Guia de Organização Discente (GOD):** Dispositivo no formato de livreto que continha os seguintes itens: normas para utilização dos equipamentos de informática (NI); normas de segurança para realização de experimentos (NE); Manual de elaboração de projetos (MAP); Pacto de Autonomia e Civilidade (PAC) e Ficha de autogestão (FAG).
- **Normas para utilização dos equipamentos de informática (NI):** Tratava-se de uma instrução normativa que estabelecia normas para utilização dos equipamentos de informática, trazendo informações sobre como e quando se deveria utilizar tais equipamentos.
- **Normas de segurança para realização de experimentos (NE):** tratava-se de uma instrução normativa que estabelecia normas para a realização de procedimentos experimentais, como por exemplo, a supervisão de algum docente.
- **Manual de elaboração dos projetos (MAP):** tratava-se de um “passo a passo” de como se escrever um projeto sob as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Dessa forma explicava-se como deveriam ser definidos os seguintes itens: título do projeto; dados de identificação do projeto; eixo tecnológico; tema; delimitação do tema; formulação da pergunta que tentará ser respondida pelo projeto; justificativa; objetivos gerais e específicos; conhecimentos específicos necessários para a realização do projeto; material e metodologia; resultados esperados; cronograma; referências; formatação do texto.

⁴ O termo dispositivo é utilizado por Foucault e seu uso no presente contexto será explicado a partir do terceiro capítulo da tese.

- **Pacto de Autonomia e Civilidade (PAC):** Esse aparato foi elaborado com o intuito de instituir normas que organizam o Cenário Escolar, tais como, convívio escolar, comunicação família-escola, horário das atividades, rotina acadêmica e avaliação. Por ser um “pacto”, não se trata de um instrumento que esclarecesse normas sob condição de punição, mas de algo que deve ser consentido por todas as pessoas envolvidas no Cenário Escolar.
- **Ficha de Autogestão (FAG):** Tratava-se de uma lista com todos os saberes instituídos pelos PCN, divididos não apenas por eixos tecnológicos como também por áreas como: Artes; Biologia; Educação Física; Física; Filosofia; Geografia; História; Informática (que apesar de não estar nos PCN eram necessários por se tratar de um curso técnico); Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Química; e Sociologia. Os saberes que eram vistos ao longo do curso deveriam ser assinalados pelos estudantes como um saber “trabalhado”, “aprofundado” ou “consolidado”.

Os dispositivos citados eram entregues aos estudantes, que deveriam sempre tê-los consigo. Assim, quando alguma conduta do estudante não condizia com o que estava escrito no livreto, ele era “lembrado” por algum docente ou algum colega sobre qual era o acordo que todos ali tinham para uma boa organização. Tratava-se de dispositivos que propiciavam uma espécie de vigilância coletiva⁵ sem qualquer punição instituída, mas sempre estimulando determinada ação tida como positiva. A conduta que é incitada por esses dispositivos é propagada discursivamente por meio de práticas e técnicas realizadas no Cenário Escolar, constituindo também subjetividades na medida em que são introduzidas a formas do pensar e do agir pedagogicamente.

1.2.2 A Arte das Distribuições

Foucault (2014, p. 139) se apropria do termo “arte das distribuições” para explicar como os corpos são distribuídos organizadamente em um espaço disciplinar, ou seja, como os indivíduos ocupavam o lugar em fábricas, hospitais, cárceres, escolas e instituição militares de modo que fossem localizáveis. Por eu estar falando de um Cenário Escolar, apropriei-me do termo para relatar não só como ocorria a distribuição não só dos indivíduos nos espaços mas

⁵ No decorrer do trabalho específico como Foucault retrata a vigilância.

também quais dinâmicas tornavam a “Pedagogia por Projetos” realizável. A condução de tais dinâmicas era constantemente modificada em busca de encontrar e ritualizar alguma que se ajustasse perfeitamente àquele cenário.

As dinâmicas que aqui relato tratam de sua funcionalidade nos anos de 2015 e 2016, pois, apesar de eu estar em campo até o ano de 2017 – ano em que houve mudanças drásticas nas práticas escolares – o que me interessa são as configurações até 2016. Para que a “Pedagogia por Projetos” funcionasse sem aulas expositivas e sem a divisão por seriação, o Cenário Escolar era distribuído em quatro principais dinâmicas que eram realizadas em determinado intervalo de tempo, dentre as quais listo a seguir:

- **Projetos:** Com o intuito de incitar os estudantes a construírem o conhecimento de acordo com seus interesses e curiosidades, eles dividiam-se em grupos para elaborar uma proposta investigativa que viria a ser um projeto de pesquisa. Cada projeto era escrito pelo grupo de estudantes, sob a “mediação” dos docentes, e, além de o projeto escrito ser condizente com as instruções que havia no MAP, era necessária a elaboração de um produto final para ser apresentado no término de um bimestre ou um semestre (o tempo de duração dos projetos variou em 2015 e 2016). O ritual de apresentação do produto final era realizado perante todos os estudantes, docentes e servidores que compunham o Cenário Escolar, sendo aberto também para pais ou responsáveis que quisessem assistir. Assim, estudantes conviviam todas as manhãs ficando a cargo deles a escolha do espaço físico que utilizariam para realizar determinada atividade que eles mesmos propunham. O número de integrantes em cada projeto durante o ano de 2015 e 2016 variou entre 2 e 17 estudantes, e o desenvolvimento desses projetos ocupava praticamente todo o período da manhã. A distribuição de docentes nos projetos variava de acordo com a área de cada projeto. No ano de 2015, os docentes estabeleciam entre si a rotatividade dos grupos e, em 2016, os estudantes estabeleciam semanalmente quais professores seriam necessários em cada dia da semana. Os grupos eram compostos por estudantes independentemente do ano em que ingressaram naquela escola, sem se estabelecer uma divisão seriada.
- **Projetos da tarde:** No período da tarde, docentes propunham projetos semestralmente de acordo com suas respectivas áreas, e os estudantes podiam escolher qual dos projetos queriam participar de modo que totalizasse 9 horas de sua carga horária do período da tarde. Apesar de levar o nome de “projetos”, a dinâmica caracterizava-se como uma oficina em que determinados saberes eram abordados de acordo com o que cada docente

estabelecia. O espaço em que ocorriam os projetos também era definido pelos docentes, seja uma sala de aula, pátio, biblioteca, laboratório de informática ou algum espaço ao ar livre.

- **Assembleias:** Semanalmente, junto à equipe docente e demais servidores, aconteciam as assembleias dos estudantes. Nessas assembleias eram debatidos assuntos da rotina escolar. A ideia era que os próprios estudantes ministrassem as assembleias apontando situações referentes aos seus respectivos projetos, inquietações sobre comportamento de outros colegas e às vezes professores e demais situações do convívio escolar. Inicialmente as assembleias ocorriam nas tardes de sexta-feira, posteriormente foi modificado para as terças-feiras de manhã.
- **Socializações:** Momento em que grupos de estudantes compartilhavam entre si o que foi estudado no seu projeto. As dinâmicas de socializar o conhecimento ocorreram de várias maneiras: diariamente, semanalmente e quinzenalmente. Houve períodos em que os estudantes expunham o que foi trabalhado no final da manhã sendo disponibilizados 15 minutos por grupo e houve momentos em que professores organizavam dinâmicas para tal compartilhamento de saberes trabalhados.
- **Assistências:** Horário que era combinado entre estudantes e docentes para suprir alguma dúvida do estudante.

Entre os anos de 2015 e 2016 a escola funcionou em dois espaços diferentes. O primeiro deles foi uma faculdade local cedida pela prefeitura da cidade e o segundo, o prédio construído para funcionar a instituição. Na faculdade, o Cenário Escolar ocupava três salas de aula, um laboratório de informática e uma sala para os professores. O prédio foi ocupado apenas em abril de 2016, pois antes disso estava em fase de finalização. Outros detalhes da estrutura serão mencionados no Capítulo 4.

1.2.3 A Composição do “Si Mesmo”

A composição do “si mesmo” no Cenário Escolar era incitada por práticas nas quais os próprios estudantes eram adestrados para compreender alguma maneira correta de conduzir a si mesmos. Sendo o dispositivo GOD uma referência que institui uma espécie de código de

conduta, os estudantes ajustavam suas condutas refletindo sobre a maneira pela qual deveriam constituir a si mesmos. No Cenário Escolar não havia exames no formato de provas, mas era necessário que os estudantes compreendessem por si mesmos que existia uma lista de saberes que precisavam dar conta “livremente”, ou seja, sem nenhuma cobrança ou punição instituída, apenas pela lógica de vigilância que era estabelecida pelos aparatos pedagógicos. No término de cada bimestre, os estudantes avaliavam a si mesmos, relatando em uma Ficha de Autoavaliação⁶ como conduziram a si próprios.

O PAC dispunha cinco descritores que orientavam os estudantes a se autoavaliarem, dentre os quais estão elucidados no Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores de Autoavaliação

Autonomia: Poder de tomada de decisão a respeito de situações em que se possa responsabilizar plenamente pelas possíveis consequências. Avalie-se quanto: à pontualidade e frequência nas intervenções; à participação de discussões; à iniciativa para realizar uma atividade proposta; à expressão e capacidade de posicionamento perante o grupo; à iniciativa da busca para o esclarecimento das dúvidas; e as soluções para problemas; e à iniciativa da pesquisa em continuidade e aprofundamento das intervenções.

Equipe: Comportamento respeitoso e cordial no trato com colegas, professores e servidores, com conduta adequada para o ambiente acadêmico; envolvimento com o alcance dos objetivos e metas estabelecidas pelo grupo, com colaboração ativa na execução dos trabalhos; respeito aos prazos de cumprimento das atividades; adoção de providências necessárias e apresentação de soluções na ausência de instruções detalhadas ou em situações inesperadas; respeito às opiniões divergentes do grupo, com capacidade de ceder na busca das decisões democráticas quando não há consenso.

Transcendência: Superação do desempenho esperado na execução de uma atividade; capacidade de reflexão e transferência de saberes para contexto diverso do orientado; apresentação de indícios de generalização de conceitos, aplicando conhecimentos aprendidos em diferentes contextos.

Apropriação de saberes específicos: Aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos específicos por dia de intervenção; capacidade de identificar, compreender e aplicar saberes específicos trabalhados de forma transdisciplinar; e capacidade de encontrar as relações entre diferentes áreas do conhecimento.

Produto(s) Específico(s): Atendimento aos prazos para apresentação do(s) produto(s); distribuição e execução equitativa das atividades no grupo; atendimento aos critérios de qualidade estabelecidos; êxito no atendimento aos objetivos específicos durante o processo de construção do(s) produto(s); relevância, criatividade e relação com o tema, objetivo geral e problema do projeto.

Fonte: Acervo do Cenário Escolar – PAC

⁶ Tal dispositivo é abordado detalhadamente no Capítulo 3.

Esses descritores, assim como todo o conjunto de condutas adequadas que compunham o livreto denominado GOD, eram disponibilizados aos estudantes com a finalidade de que tomassem como verdade o discurso pedagógico e modificassem a si próprios. Esse modo de constituição de si mesmos associa-se a um modo de sujeição que Foucault (2017, p. 34) denomina como “a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece à obrigação de pô-la em prática”. Contudo, para o autor, “existem diferenças possíveis na forma da *elaboração do trabalho ético* que se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme uma regra dada, mas também para transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta” (FOUCAULT, 2017, p. 34). Assim, o estudante não assimila tudo o que está escrito no GOD e toma para si transformando em ações de seu dia a dia, mas considera o que está no GOD como referência para suas ações, sendo isso uma das variáveis que irá compor as relações entre os sujeitos e nos próprios sujeitos.

É importante esclarecer que, no decorrer do trabalho, quando disserto sobre a constituição dos “si mesmo”, ora me aproprio do termo “sujeito” e ora me aproprio do termo “indivíduo”. Quando me refiro ao primeiro evidencio a condição de subordinação do indivíduo, que é uma expressão genérica para o “si mesmo”. O indivíduo sempre é sujeitado, de algum modo, em suas relações, seja por meio de instituições, discursos ou práticas em geral. No processo de sujeição os indivíduos constituem a “si mesmos” delimitando, dessa forma, suas subjetividades.

O estudante no Cenário Escolar é levado bimestralmente a escrever sobre si, e esta prática Foucault reconhece como um procedimento pelo qual “o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e de se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2004b, p. 236). Ao compor a “si mesmo”, o sujeito estudante constitui-se de modo que é objeto para ele próprio, moldando, dessa forma, seu eu. Apesar de haver todos esses aparatos pedagógicos no Cenário Escolar, nas práticas de autoavaliação o próprio estudante é tomado como objeto principal de sua conduta. Isso não significa que são condutas exclusivas de cada um, mas condutas que são ajustadas em cada um de diferentes maneiras tendo por parâmetro um conjunto de valores e regras construído em comum acordo no Cenário Escolar.

1.3 PROBLEMATIZAÇÕES PARA A PESQUISA

Ao pensar em um “problema de pesquisa”, ou em uma “questão de pesquisa”, supõe-

se que existe uma ou mais soluções para o que se investiga. Da perspectiva de Foucault, não é produtiva a elaboração de um problema, pois dessa forma se fixariam postulados, prévios ao sujeito, que sustentariam respostas dadas para o que se considera problema. Em outras palavras, estaria o sujeito sendo excluído da constituição dos princípios que o objetiva, ocultando assim os processos sociais, econômicos ou políticos que autorizam a formulação de uma problemática. Nos estudos de Foucault, o filósofo questiona como se estabelece uma objetividade e qual a relação do sujeito nessa constituição, ou seja, trata-se muito mais de traçar uma “história das problemáticas”, de “problematizar” aquilo que é instituído como problema (FOUCAULT, 2004d).

Para Foucault (2000, p. 350-351), “o estudo [dos modos] de problematizações (ou seja, de que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral”. Nesse sentido, ao pesquisar, faz-se necessário problematizar o que é tomado como verdade e como regra de ação para a constituição do sujeito, sendo o próprio sujeito um resultado necessariamente provisório do que se pretende investigar. Parafraseando Veiga-Neto & Rech (2014, p. 77), “não está em jogo [...] a busca por binarismos, ou seja, por um pensamento contra ou a favor, que julga o que pode ser considerado bom ou ruim”, mas trata-se de uma análise crítica das condições nas quais respostas são tomadas como soluções práticas de uma problemática, configurando-se “um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2004d, p. 233).

Com base no pensamento de Foucault e com o que foi considerado acerca da minha relação com o Cenário Escolar, estabeleço problematizações para a presente pesquisa que questionam a constituição ética do sujeito, ou seja, a elaboração do “si mesmo”. Ponderando a disposição do Cenário Escolar como transitória e contingente, uma vez que a organização dos aparatos estavam sempre em movimento de acordo com as circunstâncias em que se apresentavam, tomo os estudantes como os principais indivíduos que são chamados a comporem seus “si mesmos”. Ainda que docentes se constituam ao se fazerem adeptos da “Pedagogia por Projetos”⁷, os estudantes é que são incitados frequentemente a dizerem quem são.

No Cenário Escolar, a questão da autonomia do indivíduo era sempre colocada em evidência, na elaboração dos aparatos pedagógicos, nas reuniões entre docentes, nas reuniões de pais, nas assembleias ou na divulgação dos processos seletivos. Em geral, é possível

⁷ A pesquisa de Vieira (1995) focaliza a constituição do trabalho docente ao tornarem-se “adeptos” do construtivismo. A autora realiza uma análise da Revista Nova Escola mapeando os discursos produzidos por professoras que aderem à “árdua mas compensadora” pedagogia construtivista, naturalizando, dessa forma, a ideia de que o trabalho do professor é uma “missão” semelhante à missão apostólica cristã.

afirmar, convictamente, que todas as práticas que se estabeleciam no Cenário Escolar, eram justificadas sob a hipótese da constituição da autonomia do indivíduo, ou seja, funcionava como premissa para colocar os acontecimentos em trânsito no Cenário Escolar. Um exemplo disso, além dos aparatos pedagógicos que especifiquei, é a condição de acesso à Internet no Cenário Escolar: para poder acessá-la de um computador, *notebook* ou *smartphone*, era necessário digitar a chave de acesso “autonomia”.

Apesar de se falar e de debater muito sobre autonomia no Cenário Escolar, nunca foi definido um conceito fechado sobre tal termo, nem deveria. A questão da autonomia sempre esteve no Cenário Escolar, sendo evidenciada em diversas instâncias, propagada de alguma forma, discursivamente e não-discursivamente. Para a presente pesquisa, problematizo a questão da autonomia na composição do “si mesmo” do indivíduo, e, uma maneira que proponho para fazer isso é analisando como os estudantes dizem acerca de “si mesmos” quando são incitados a escrever sobre si na Ficha de Autoavaliação.

Para não contradizer o que já apresentei até aqui, a problematização na presente pesquisa configura-se em dois movimentos – que também podem ser compreendidos como os modos de realização desta pesquisa – que complementam. O primeiro movimento é mais geral, diz respeito às teorizações acerca da autonomia do indivíduo e sua abordagem em cenários escolares enquanto formação de uma política e de um governo de si na contemporaneidade. O segundo movimento é mais específico e diz respeito à maneira em que subjetividades são constituídas no Cenário Escolar no ato dos estudantes relatarem a si mesmos.

Para realizar o primeiro movimento, é necessário assumir uma atitude de suspeita sobre as Grandes Narrativas, ou narrativas totalizantes, que são historicamente constituídas acerca do conceito de autonomia do indivíduo. Não se trata de buscar origens do conceito de autonomia, de simplesmente elencar quais autores que abordam a temática e solidificar o uso do conceito de “autonomia” mais apropriado para o contexto da pesquisa. Consonante com Fisher (2003, p. 381), “o que se propõe aqui é que sejam desfeitas essas unidades e que interrompamos a prática já tão cristalizada de, mesmo afirmando que tratamos de objetos históricos, nos agarramos às unidades, a objetos naturalizados”. Assim sendo, no primeiro movimento, questiono a própria emergência da questão da autonomia do indivíduo no cenário atual, incluindo os cenários escolares de modo geral, e assim evidencio a provisoriedade que envolve a compreensão de autonomia do indivíduo, assumindo a condição de que está sempre conectada à ação do sujeito.

No segundo movimento, proponho um modo de se analisar a relação que estudantes,

enquanto sujeitos, estabelecem ao relatarem a si mesmos, escrevendo sobre si mesmos. Apesar de na escrita os sujeitos se apropriarem de uma linguagem para se expressarem, não me apego a questões linguísticas, mas às relações que são estabelecidas na escrita de si. Veyne (1995, p. 177) afirma que “a filosofia de Foucault não é uma filosofia do ‘discurso’, mas uma filosofia da relação, pois ‘relação’ é o que se designou por ‘estrutura’ [...] são as estruturas que dão rostos objetivos à matéria”. Nos relatos de si não há simplesmente discursos, mas relações que objetificam os sujeitos quando eles escrevem sobre si mesmos. Não se trata apenas de considerar os discursos ou as práticas, mas de abandonar as tranquilizadoras explicações sobre o sujeito que se asseguram em uma racionalidade, pois, para Foucault, a racionalidade e a metafísica do sujeito não existem (VEYNE, 1992). Nesse sentido, a escrita que esses estudantes fazem de si mesmos pode ser tomada como um material produtivo para compreender como se constituem as relações nas quais se estabelecem verdades sobre si mesmos.

Foucault (1992), ao estudar os *hypomnematas*⁸ na transição entre antiguidade clássica e era cristã, analisou detalhadamente os procedimentos que constituíam as subjetividades do sujeito no ato da escrita. Para o autor, “o papel da escrita é de constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’ [...] a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’ (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional” (FOUCAULT, 1992, p. 143). As contribuições do autor para a compreensão da composição da identidade de um sujeito, mediante as coisas que são ditas sobre si mesmo, são abordadas no segundo movimento de problematização da pesquisa simultaneamente com a contribuição de outras autoras e autores que desenvolvem suas investigações nessa mesma perspectiva.

Investigar as relações que sujeitos estabelecem consigo mesmos possibilita um delineamento de como as subjetividades são cristalizadas e transformadas em estruturas da racionalidade humana. As contribuições de Foucault acerca da compreensão de uma genealogia da ética no ocidente – o que alguns estudiosos costumam denominar como os estudos que representam um “último Foucault” (CANDIOTTO, 2008) – são produtivas para compreender que sujeito é esse que a escola está produzindo em meio aos seus saberes e seus poderes instituídos. No Cenário Contemporâneo, considerando a disseminação do discurso

⁸ Para Foucault (1992, p. 135-136), “os *hypomnematas* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. O seu uso como livro de vida, guia de conduta, parece ter se tornado coisa corrente entre um público cultivado. Neles eram consignadas citações, fragmentos de obras exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória”.

acerca da autonomia, a afirmativa de que a “Pedagogia por Projetos” constitui sujeitos autônomos e livres, a recusa dos conteúdos e do professor como detentor do saber, a fragmentação de disciplinas e a abordagem autoritária do currículo, como os sujeitos estudantes são impactados, ou afetados, por isso? Como desejos são produzidos diante do discurso sedutor de que “conteúdos e aulas” limitam sujeitos? E que desejos? Essas são inquietações que me moveram para realizar a presente pesquisa. Acerca do último Foucault, ou do terceiro domínio de Foucault, Veiga-Neto (2017, p. 82) argumenta:

A ética – a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do “ser-saber” e do “ser poder” – operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que projetam sobre os eixos.

O sujeito estudante produzido na escola não depende apenas de “si mesmo” para se constituir, pois, se me limitasse em compreender apenas o “si mesmo” focalizaria minhas problematizações para um estudo de cunho psicanalítico. Apesar de minha insistência em compreender a composição do “si mesmo”, tal qual destaca Veiga-Neto (2017), entendo o “si mesmo” do sujeito como uma variável que contribuirá para constituir o que Foucault chama de ética. Se estou propondo a me valer dos estudos de um terceiro domínio de Foucault (ser-consigo), não faz sentido não considerar os outros dois, que são os estudos do autor que dizem respeito à arqueologia dos saberes (ser-saber) e à genealogia de poderes (ser-poder). Assim, é na relação entre os eixos de saberes, discursos, práticas, poderes e “si mesmos” que se fabricam verdades, sujeitos e, conseqüentemente, verdades acerca do sujeito.

A produção das subjetividades nos relatos de si é elaborada por aquilo que o sujeito quer ser ou quer se tornar. Esse “querer” não é natural ao sujeito, mas produzido por um conjunto de práticas que estão sempre atuando no Cenário Escolar. Para Rose (1998, p. 43), “através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que são fornecidos por outros”. No contexto da presente pesquisa, descrevi alguns desses critérios na seção anterior. Sendo assim, nas análises dos relatos de si não me apego a responder se o estudante reproduz ou não os critérios e as normas que lhe foram apresentadas, mas aos efeitos que os critérios e as normas, em conjunto com outras relações, produzem no sujeito.

Dessa forma, em dois movimentos complementares, constituo a problematização para a presente tese, sem estabelecer uma pergunta definitiva, mas sempre buscando orientar-me pelo questionamento inicial de compreender “como os sujeitos estudantes [na relação consigo mesmo] são produzidos no Cenário Escolar”, dada a emergência da questão da autonomia do indivíduo na contemporaneidade. É importante deixar evidente que, ao longo da pesquisa, não me aproprio nem de uma teoria sólida e nem de uma regra metodológica. Em vez disso, baseando-me nas teorizações de Foucault, pretendo fazer “crescer a ação” e o “pensamento”⁹ suspeitando do que já está posto como categoria ou estrutura. Ademais, lanço mão das ferramentas metodológicas e conceituais de Foucault, que, no ato de fazer a pesquisa, constituem o esboço de uma possibilidade de investigar os relatos de si.

Por fim, minha proposta na articulação desses movimentos que compõem o que chamo de problematização, é realizar uma análise crítica que me permita tomar distância dos aparatos pedagógicos dispostos no Cenário Escolar como se estes justificassem a ação dos estudantes. Assim, tomo a própria ação dos estudantes, a materialidade de seus relatos de si, como principal objeto de pesquisa e interogo, como propõe Foucault (2004d, p. 232) “sobre seu sentido, suas condições e seus fins”.

⁹ Na edição americana do livro *O anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guatarri Foucault escreveu um prefácio intitulado “*o anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista*”, o qual foi publicado em português na Revista *Cadernos de Subjetividade*. O texto de Foucault (1996), ainda que breve, orientou-me a esclarecer a problematização para a tese sem partir de categorias e estruturas preestabelecidas, mas sempre na tentativa de “fazer crescer a ação e o pensamento” na constituição da pesquisa.

2 AUTONOMIA: O JARGÃO CONTEMPORÂNEO

No mundo contemporâneo, a utilização da palavra autonomia é corriqueira. É comum ver o emprego dessa palavra em anúncios publicitários voltados para o empreendedorismo, em campanhas políticas, no contexto escolar, no contexto empresarial e outros tantos contextos, fato que me leva a concluir que “autonomia” tornou-se um *slogan* convincente. Uma hipótese para esse conceito ter se transformado em um vício de linguagem é a conotação de liberdade à qual está atrelado, já que geralmente se costuma afirmar, segundo Marshall (1996, p. 83), que ser livre é ser autônomo. Apesar de a questão da liberdade estar em vigor na filosofia desde os escritos da Grécia Antiga, não começo dessa perspectiva.

Há a ideia de que pessoas autônomas são aquelas responsáveis por suas próprias vidas. No âmbito *business*, por exemplo, autônomos são aqueles que não dependem de um vínculo empregatício e que conseguem gerir seu próprio negócio sem ser subjugado por uma instituição. O discurso da autonomia, nesse contexto, é sedutor na medida em que a pessoa é levada a entender que não irá precisar estar à mercê das exigências de uma empresa e que poderá ser economicamente favorecida com isso. Em outras palavras, a pessoa autônoma estaria livre dos ferrolhos coercitivos das instituições de trabalho, das fábricas, podendo exercer sua própria liberdade, conduzindo a si mesma da forma que mais lhe pareça apropriada. Dessa perspectiva, a ideia de liberdade é tão ilusória quanto a ideia de autonomia, uma vez que uma ancora-se na outra para serem justificadas. Ademais, essa afirmação potencializa a condição de sujeito do indivíduo porque também é exercida uma forma de poder, a qual não transparece da mesma maneira que o poder opressivo das fábricas, ou seja, a ideia de autonomia disfarça a opressão.

No contexto educacional, a questão da autonomia não parece ser diferente do âmbito *business*. As práticas educacionais têm sido tomadas pelas ditas pedagogias psi, que, segundo Silva (1998, p. 7), são aquelas que se baseiam nas teorias piagetianas e pós-piagetianas que adotam como premissa a emancipação e a autonomia do estudante. Os discursos educacionais embasados pelas pedagogias psi declaram que a formação do indivíduo autônomo, dono de si, é praticamente um dado adquirido. Tornou-se comum a produção de práticas pedagógicas centradas no estudante realizadas sob a justificativa da formação de um indivíduo autônomo. No contexto escolar, inclusive no Brasil, documentos oficiais têm sido embasados sob essa perspectiva, sustentando a ideia de que os indivíduos precisam emancipar-se do poder opressor conteudista e aprender a caminhar com as próprias pernas. Nesse sentido, o estudante

de sucesso seria aquele que *aprendeu a aprender* sozinho. Porém, acreditar que a autonomia adquirida por meio da educação seja uma espécie de libertação é também enganador.

Há um equívoco ao colocar as tendências, pedagógicas ou *business*, centradas no indivíduo como um modo de se opor ao poder. Isso porque a busca da autonomia e da liberdade camufla o viés político implícito nessa relação: a vontade de autonomia leva o indivíduo à falta de liberdade, ou seja, a autonomização da sociedade, ao invés de produzir emancipação, produz formas de autogoverno. Todavia, o modo de produção de sujeitos que conduzem a si mesmos não advém de um poder repressor que pune os indivíduos até que atinjam a conduta que convém, mas sim por meio de tecnologias que promovem o autocontrole do indivíduo para que ele se adapte a alguma possibilidade de ser. Desse modo, o indivíduo continua sendo controlado, mas o controle é transferido para ele mesmo em nome do alcance da autonomia. Isso é possível compreender por meio das ferramentas teóricas de Foucault.

A autonomia do indivíduo como um ideal contemporâneo muito se aproxima da leitura que Foucault faz das políticas neoliberais¹⁰ que incitam o indivíduo a ser um “empreendedor de si mesmo” (AUDIER, 2015, p. 204). Nessa perspectiva, o Estado é apartado das relações econômicas dando lugar a uma política baseada na competitividade do mercado. Essa lógica implica que os indivíduos busquem seu melhor desempenho e passem a se autogovernarem nas diversas instâncias sociais. De acordo com Marshall (1994, p. 22), sob a justificativa de que o Estado oprime os indivíduos impedindo-os de escolherem seus projetos de vida, há uma ideia de que o indivíduo, pela sua capacidade racional de ser autônomo, deve se libertar dos controles coercitivos e determinar suas crenças e desejos, encontrando formas legítimas de se satisfazerem. No entanto, o controle se dá nas possibilidades de os indivíduos exercerem suas liberdades e se constituírem como empreendedores de si mesmos.

Em termos políticos, é interessante a constituição de sujeitos autônomos na medida em que o Estado se distancia das responsabilidades sociais. O Estado deixar de ser o principal provedor da sociedade, possibilita a mercantilização da educação, saúde e segurança, por

¹⁰ Foucault (2008), em seus cursos ministrados no *College de France* entre 1978 e 1979, realiza uma genealogia de conceitos econômicos e políticos que contribuíram para a emergência do que hoje se entende por neoliberalismo. Ao invés de admitir teorias econômicas totalizantes, o autor aborda em que contextos a economia-política centrada no capital desdobrou-se no ordoliberalismo alemão – que enfatiza a intervenção do Estado no mercado com a finalidade de ajuste na economia – e no liberalismo norte-americano – que assume práticas de governo que possibilitam que o jogo econômico e político funcione organicamente, ou seja, com a ideia do livre comércio que descentraliza a interferência direta do Estado. Como acentua Veiga-Neto (2000, 184-185), “o liberalismo norte-americano mostrou-se muito mais confiante nas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não querer mais afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, de querer que toda a vida social se subordinasse à lógica de mercado”.

exemplo, e desobriga o governo de custear necessidades básicas para seus contribuintes. Para a constituição de sujeitos autônomos, na lógica neoliberal, é necessária a constituição de tecnologias de governamentalidade, as quais possibilitam a sobrevivência do Estado. Como acentua Foucault (2018c, p. 430) “são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal”. Nesse sentido, constituir o sujeito autônomo levando-o a acreditar que, de fato, foi ele que fez suas próprias escolhas, pode ser entendido como uma nova estratégia¹¹ de governo. De acordo com Burchell (1996, p. 29), “isso pode ser descrito como uma nova forma de ‘responsabilização’, que corresponde às novas formas nas quais os governados são encorajados, livre e racionalmente, a se conduzirem a si mesmos”.

A liberdade do indivíduo em buscar os conhecimentos necessários para se adaptarem a esse contexto, impulsiona a transformação dos indivíduos em sujeitos que estão subordinados a determinado poder. Foucault (1995, p. 244) alega que “o poder só se exerce sobre sujeitos livres”, sendo assim, a liberdade é tida como a condição de existência do poder que é constituído pelas relações de poder. Mas de que poder estou falando? O que posso responder é que não se trata de poder soberano que coage seus súditos. À luz de Foucault, me ocupo em dissertar sobre as relações de poder e como elas acontecem em vez de tentar esclarecer uma ideia centralizadora de poder. Além disso, ao invés de compreender o poder apenas como forças às quais nos opomos, é necessário entender o poder como aquilo de que dependemos para existir. É na própria existência do sujeito que as relações de poder se manifestam.

Nesse sentido, não estou afirmando que a busca pela autonomia do indivíduo faz parte de uma estratégia política planejada. O que tem acontecido é que há um aproveitamento, por parte das políticas neoliberais, nas palavras de Veiga-Neto (2000), da “celebração da fragmentação das identidades”, constituindo, assim, uma nova tecnologia de governo em que há uma desinstitucionalização do poder (VEIGA-NETO, 2006, p. 24). Ao invés de se instituir um meio de governar a sociedade, emergem meios de governar sujeitos instruindo-os a conduzirem a si próprios.

O *slogan* da autonomia é um propulsor das relações de poder, pois é pela vontade de ser autônomo que as condutas dos sujeitos serão moldadas no âmago de suas almas. Dessa forma, o poder é instituído muito mais por meio das relações do que por meio de uma imposição de condutas. As pedagogias que prometem a emancipação do sujeito têm dominado os discursos educacionais e, como modo de honrar esse discurso, criam inúmeras tecnologias

¹¹ Foucault (1995, p. 248) denomina estratégia como sendo os mecanismos utilizados nas relações de poder. Tais mecanismos operam sobre a conduta dos indivíduos, tornando-os sujeitos.

que agem sobre os sujeitos. Os aparatos, que as próprias pedagogias psi desenvolvem em nome do progresso e do avanço, transformam suas hipóteses em verdades científicas inquestionáveis na medida que se constituam como sendo “a grande narrativa da educação e da pedagogia” (SILVA, 1998, p. 13).

Olhar com desconfiança para as pedagogias emancipadoras me suscitou alguns questionamentos. Se a constituição de sujeitos autônomos é uma forma de regulação, como a escola, ancorada no discurso das pedagogias emancipadoras, leva os sujeitos estudantes a se entenderem autônomos? Que tecnologias são utilizadas para a constituição de sujeitos autônomos? Levando em consideração que autonomia é um conceito já trabalhado por diversos filósofos, de que autonomia estamos falando na contemporaneidade?

Para responder a essas questões, no presente Capítulo, primeiramente busco articular o conceito de autonomia centrado na racionalidade, herdado da filosofia kantiana, com a contemporaneidade. A associação entre autonomia do indivíduo e libertação por meio da razão enaltecida pela Modernidade, é o que tem fundamentado as tendências pedagógicas hoje, época em que vivemos sob constantes transformações. No entanto, da perspectiva de Foucault, o sujeito não é compreendido como uma substância dada capaz de evoluir devido ao seu intelecto, mas como uma forma que é fabricada, moldada, constituída em seu âmago para produzir verdades acerca de si mesmo.

Posteriormente, entendendo que a instituição escolar é uma maquinaria de poder-saber (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), procuro elucidar como as tecnologias – de dominação e de si – que incitam jogos de verdades, se engendram constituindo sujeitos governáveis. Para que os sujeitos façam parte desse jogo ao qual são sujeitados, Veiga-Neto (2017, p. 117) acentua que determinados saberes entram “como elemento condutor do poder, como correia transmissora e neutralizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder”. Nessas maquinarias, os sujeitos assumem determinadas condutas como se fossem de suas próprias essências. Ao assumir condutas incitadas pelas tecnologias que dominam o corpo e agem na alma do sujeitos, determinados saberes são legitimados e experimentados, transfigurando-se em acontecimentos que se repetem entre os sujeitos. Sobre a reiteração desses acontecimentos e a experiência de cada sujeito que assume as condutas que prezam por certas ações, atenta Larrosa (2002, p. 27):

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é

um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Assim, ao invés de entender os acontecimentos resultantes das ações dos sujeitos sob a justificativa de uma essência interna, o que constitui a autonomia do indivíduo é uma sequência de condutas que são estilizadas e reiteradas ao longo do tempo, naturalizando, desse modo, condutas de um sujeito dito autônomo. Concernente a esse pensamento, para finalizar o Capítulo, me aproprio da compreensão de performatividade de Butler (2008), para a perspectiva da autonomia do indivíduo, compreendendo o sujeito autônomo como um sujeito que repete performances nas condutas que são estrategicamente calculadas.

2.1 RESQUÍCIOS DAS LUZES NA CONTEMPORANEIDADE

O conceito de autonomia inicialmente, no contexto grego, era utilizado politicamente para determinar as *pólis*, cidades ou reinos, independentes em relação às outras *pólis*. Gradativamente esse conceito foi se estendendo para o indivíduo, uma vez que são as instituições do Estado que delimitam leis que interferem no governo do Eu. A autonomia centrada na racionalidade do indivíduo, que cria um aspecto de que o indivíduo é dissociável do Estado, passou a mascarar as noções políticas que esse conceito implica e autonomia passou a ser associada a uma essência puramente moral. As pesquisas em psicologia e em educação contribuíram para tal fragmentação, e uma hipótese para o investimento na compreensão da racionalidade do eu advém, de acordo com Marshall (1994, p. 29), de um “entorpecimento pós-kantiano”.

Foucault, em seu texto *O que são as Luzes? – 1984 (2000)*, problematiza o período iluminista que fundamentou a filosofia moderna na tentativa de responder a pergunta: “*Was ist Aufklärung?*” ou, na tradução em português, “*O que é esclarecimento?*”. A resposta a essa pergunta está fundamentada em Kant. Foucault (2000, p. 337) destaca que “Kant indica que a saída que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de ‘menoridade’” e que por isso Kant entende como sendo “certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão”.

O trabalho de Kant é desenvolvido de modo a apontar saídas para que o sujeito se liberte de seu estado de menoridade, já que esta é uma forma de responder o que é o

esclarecimento. De acordo com o autor, “menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir a si mesmo, sem a guia de outrem” (KANT, 1994, p. 679). Como um modo de sair dessa menoridade o autor compreende que é necessária a constituição de sujeitos autônomos, que tenham a capacidade de guiar-se de acordo com sua própria razão, a qual é adquirida pela consciência do pensamento e propõe que, para atingir isso, o homem precisa ser educado (KANT, 2003, p. 29).

A crítica de Foucault (2000) ao pensamento que demarcou o período das Luzes é que a tentativa de libertação da menoridade tem orientado o pensamento ao longo dos séculos e, por esse motivo, criam-se amarras que, independente da abordagem, são sempre as mesmas. As receitas para a saída do estado de menoridade são estruturas formais que tem um valor universal (FOUCAULT, 2000, p. 347). As filosofias da educação centradas no desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito, são exemplos da máxima universal Kantiana.

No sentido etimológico autonomia significa lei (*nomos*) de si mesmo (*auto*). No pensamento kantiano, a *nomos* implica a *auto*, já que a lei é constituída pelos sujeitos. A partir disso passa-se a elaborar teorias acerca da natureza da *auto* que, já que é a *auto* que elabora a *nomos*. Dessa perspectiva, em que a racionalidade do sujeito é colocada *à priori*, as leis são elaboradas por algum motivo, ou seja, por alguma vontade intrínseca ao sujeito.

Levando em consideração que é o próprio sujeito que faz a lei e o próprio sujeito é que obedece a lei, pode-se afirmar que a racionalidade engendra-se com a questão da moralidade. A centralidade na razão deixa esclarecido que a lei advém de uma espontaneidade da vontade, sendo então a vontade a lei para si mesmo. A partir daí entende-se que o sujeito que legisla a si mesmo é considerado livre porque não está agindo compulsivamente de acordo com os seus próprios desejos, e sim correspondendo a princípios morais. Para Kant, não há como ser autônomo agindo imoralmente, uma vez que a moralização advém de um processo racional.

Frente a esse pensamento, de acordo com Castro (2004), a relação de Foucault com Kant é ao mesmo tempo de ruptura e de continuidade. De ruptura porque Foucault entende que não há nada de transcendental na subjetividade humana. Quando Kant, em *A Crítica da Razão Prática* (2001), afirma que existe uma lei moral dentro de si e um céu estrelado acima de si, o autor essencializa o indivíduo, assumindo-o como parte de uma natureza *a priori*, já que o céu estrelado refere-se ao mundo físico. Foucault não entende a moral como algo intrínseco ao sujeito, tal qual propõe Kant, mas, sim, como uma dispersão histórica do sujeito. Nesse sentido, a crítica de Foucault (2000, p. 345) é que o *Alfklärung* é um conjunto de

complexos acontecimentos sociais, políticos, econômicos, institucionais, culturais dos quais ainda somos grande parte dependentes. São esses acontecimentos que podem ser tomados como domínios de análise.

Enquanto Kant associa a moral à racionalidade do sujeito, Foucault (2017) a associa a uma espécie de “código de conduta”:

Por moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece de essas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. (FOUCAULT, 2017, p. 32)

Na citação de Foucault (2017), compreende-se inicialmente que a moral advém de um código prescritivo dado explicitamente pelas instituições. A segunda compreensão aludida pelo autor é um processo mais complexo em que a moral se estabelece. Esta não deixa de ser um código, mas não se trata de um código escancaradamente estabelecido que os sujeitos precisem seguir. Ao contrário disso é a maneira que os sujeitos se conduzem “agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (FOUCAULT, 2017, p. 33). Essa maneira de os sujeitos conduzirem a si mesmos não advém de uma subjetividade sublime do sujeito, mas de subjetividades que são reguladas para que os sujeitos se sintam na obrigação de colocar códigos morais em prática, constituindo a si mesmos como sujeitos éticos. A relação do sujeito consigo mesmo constitui a ética do sujeito na medida em que há uma “vontade de ser um sujeito moral” (FOUCAULT, 2004c, p. 289).

Apesar do contraponto no pensamento de Foucault em relação a Kant, o texto intitulado *Foucault (2004b)*, escrito pelo próprio autor sob o pseudônimo de Maurice Florense (M.F.), inicia-se pela frase “se Foucault está inscrito na tradição filosófica, é certamente na tradição crítica de Kant”¹². No texto o autor esclarece que se é o pensamento Kantiano que delimita grandes tradições críticas, é na contingência das relações humanas que o sujeito se torna legítimo de determinado tipo de pensamento. Não se trata de descobrir coisas verdadeiras ou desmascarar determinado pensamento, mas, sim, de realizar uma “história da emergência” da verdade, a qual é constituída por jogos de verdade (FOUCAULT, 2004b, p. 235).

¹² Esta frase é de François Ewald, e Foucault em seu texto se apropria dela.

Trazendo esse pensamento para o contexto escolar, percebe-se que a ideia de escola foi pensada para que os ideais iluministas se concretizassem, pois, afinal, a escola é um projeto para retirar os indivíduos do seu estado de menoridade. Kant (2003) justifica essa ideia retratando a natureza selvagem dos indivíduos e colocando que, ao ser instruído, educado para pensar por si só, o indivíduo passa de um estado animalesco para um estado de humanidade. Foi esse raciocínio que fundou o contexto escolar na tentativa de organizar a sociedade. A escola é uma instituição responsável por promover as condutas adequadas nos sujeitos, salvando-os para que a ordem e a civilidade sejam propagadas.

Alguns autores denominam esse marco iluminista como Modernidade. Não assumo a Modernidade como um período histórico, pois isso acarretaria em discussões improdutivas para os propósitos deste trabalho, tais como estabelecer diferenças entre os conceitos já discutidos por diversos autores, como, por exemplo, “pós-modernidade” (LYOTARD, 2009), “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2004), “modernidade tardia” (GIDDENS, 1991), etc. Tal qual propõe Foucault (2000, p. 342), entendo a Modernidade como sendo “uma vontade de ‘heroificar’ o presente”, ou seja, como sendo aquilo que nos é apresentado como universal e totalizante e que promete a salvação. Modernidade é a suposta saída da menoridade aludida por Kant.

Nesse sentido, encaro o que é dito contemporâneo como sendo os acontecimentos na sua contingência, e o que houver de heroico nesses acontecimentos será tratado como os resquícios que as Luzes nos deixaram. São resquícios não apenas para referir-me aos rastros do iluminismo, mas também a sua etimologia, uma fenda que ‘ilumina’ o presente produzindo acontecimentos. O modo de o sujeito conduzir a si mesmo é o cerne desses acontecimentos, que nas palavras de Foucault (2000, p. 342), “é o que os gregos chamavam de *êthos*”. Para o autor:

O *êthos* era a maneira de ser e de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível para os outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seu hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos, etc. (FOUCAULT, 2004a, p. 270)

Não se trata de uma teoria ou de uma doutrina, que explica a natureza do ser, mas de uma atitude que está sempre em movimento. Compreender esse movimento que é realizado pelo sujeito significa compreender como se dão as possibilidades de liberdade do sujeito. Se é costumeiro dizer que ser livre é ser autônomo, é necessário investigar como essa autonomia é constituída, entender quais as possibilidades de liberdade que forjam o sujeito dito autônomo.

Para Foucault, é possível afirmar que não há praticamente nenhuma distinção entre o *auto* e o *nomos* que compõem a terminologia da palavra autonomia. Nessa perspectiva, não é pertinente afirmar que o sujeito autônomo é aquele que atingiu sua moralidade suprema e que por isso sabe conduzir a si mesmo de acordo com suas próprias leis. A moralidade em Foucault nada mais é do que uma vontade de uma certa verdade. Assim, para compreender o que pode ser denominado como autonomia no mundo contemporâneo, é necessário investigar os acontecimentos que impulsionam relações entre o sujeito e a verdade.

2.2 A ESCOLA E SUAS TECNOLOGIAS

A escola é uma instituição que produz sujeitos, os quais são constituídos de modo a entenderem como podem conduzir a si mesmos, a se autogovernarem e a serem autônomos. Sob a perspectiva de Foucault, existem duas tecnologias visivelmente presentes na instituição escolar que constituem o sujeito: tecnologias de dominação (ou de poder) e tecnologias do eu (ou de si)¹³. Essas tecnologias não atuam independentes uma da outra, mas o desenvolvimento mútuo e recíproco entre elas, de acordo com Foucault (2004b, p. 235), “se originam o que se poderia chamar de ‘jogos de verdade’: ou seja, não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso”. Para compreender como essas tecnologias produzem certos efeitos, é preciso, antes, entender algumas relações entre o poder e o saber.

Foucault não elabora uma teoria do poder, afinal, não é o poder o tema geral de suas pesquisas (FOUCAULT, 1995, p. 232). Se Foucault elaborasse uma teoria do poder, estaria engessando um conceito que é transitório e contingente por si só, portanto não faria sentido uma vez que necessitaria sempre uma (re)invenção de sua gênese. Ao invés disso o que o autor propõe é uma analítica do poder, ou seja, maneiras de compreender como as relações de poder constituem os sujeitos. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 203) ponderam que “se o poder não é uma coisa, nem o controle de um conjunto de instituições, nem a racionalidade escondida da história, então a tarefa da análise é identificar o modo como ele opera”.

Também não é pertinente associar a instituição escolar eminentemente como o espaço que delega determinado poder sobre os atores pertencentes à escola. O poder não é exercido de cima para baixo. O que se pode considerar é o poder como sendo “uma matriz geral de

¹³ Para o autor tais tecnologias não atuam exclusivamente na instituição escolar, mas em todo âmbito em que se produzem sujeitos (hospitais, prisões, exército, etc.). Pelo contexto do trabalho, direcionarei esta leitura para a compreensão das instituições escolares.

relações de força, num tempo dado, numa sociedade dada” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 204). As relações de poder são engendradas mutuamente com as relações de saber. Como destaca Marshall (1994, p. 24), “a preocupação é, então, como o poder/saber subjacente ou com o(s) conjunto(s) de condições que permitem e legitimam certas asserções particulares da verdade”.

A constituição de determinados saberes contribuem para a instituição de determinados poderes e vice-versa, acentuando os efeitos do poder-saber. O par se constitui mutuamente, pois como esclarece Veiga Neto (2017, p. 119) “o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia”, sendo o saber o elemento que conduz e naturaliza o poder.

Tomemos o ensino da matemática como exemplo para elucidar a transitoriedade temporal do poder. Uma criança com dificuldades em matemática na década de 60 era convencida de que aquele conhecimento de fato era difícil e ela precisaria estudar mais, dar o seu jeito de entender aquele assunto. Hoje, quando uma criança está com dificuldades em matemática, algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar o ocorrido: os recursos didáticos do professor de matemática estão ultrapassados, a criança tem alguma patologia que a impossibilita de se relacionar com essa área do conhecimento ou, em último caso, a criança necessita estudar mais. Nesse exemplo, minha intenção não é dizer qual é o correto, mas, sim, mostrar que nas duas situações existem diferentes conotações de poder nos quais determinados saberes são levados em consideração. Os instrumentos de Foucault nos permitem compreender como as relações de poder legitimam determinados saberes. Nesse jogo entre poder e saber se estabelecem relações entre sujeito e verdade. Para o autor:

A verdade é deste mundo; ela é produzida graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados do poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, o tipo de verdade que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permite distinguir enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2018, p. 52)

Quando Foucault (2018) diz que a verdade é deste mundo, o autor reafirma sua crítica de como a verdade foi trazida pela filosofia Moderna: algo que sempre esteve aí para um dia ser descoberto e salvar a todos. Essa lógica que fundamenta o pensamento contemporâneo advém de uma vontade de verdade seguida de uma vontade de potência, como teoriza Nietzsche (1976). Machado (2017, p. 112) afirma que “a vontade de verdade a todo custo é um fenômeno moral porque a oposição verdade-aparência que ela institui significa a

afirmação de ‘uma vida melhor’, de um ‘mundo-verdadeiro’, e a negação da vida, do mundo em que vivemos”. Pela crença em que há um outro mundo a ser desbravado, a moral foi naturalizada, como se fizesse parte da razão humana a ser atingida.

Em decorrência do pensamento de Nietzsche, Foucault instrumentaliza maneiras de compreender nossa relação com a verdade nas diversas instâncias de poder, inclusive no campo científico. De acordo com Machado (2017, p. 113), “a vontade de verdade é a crença – crença na superioridade da verdade – na qual a ciência se funda. Não há ciência sem postulado, sem a hipótese metafísica de que o verdadeiro é superior ao falso, de que a verdade tem mais valor que a aparência, a ilusão”. A escola é uma propagadora dessa verdade e por meio dela constitui sujeitos para se autogovernarem. No entanto, a escola, apesar de ser uma instituição que parece ser encerrada em seus muros, não produz tais sujeitos embasando-se em um estatuto de soberania institucional. O poder é muito mais amplo do que se possa imaginar.

A escola, como uma instituição responsável em propagar a verdade por meio do discurso científico, está também submetida a uma conjuntura econômica e política. A verdade, assim como o poder, está em constante negociação, pois é “objeto de debate político e confronto social” (FOUCAULT, 2018, p. 52). Os regimes de verdade são necessários para constituir a verdade e colocar em funcionamento a sociedade e as estruturas. Como afirma Foucault (2018b, p. 279), “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo por meio da produção da verdade”.

Para explicar a relação entre o sujeito e a legitimação das verdades, Foucault se dispõe de conceitos tais como práticas discursivas e não-discursivas, mecanismos de objetivação do sujeito e mecanismos que constitui subjetividades¹⁴. Nesta seção, eu me ocupo em elucidar como a escola constitui sujeitos apropriando-se de tecnologias que os regulam e os incitam a se entenderem como donos de si. De acordo com Marshall (1994, p. 31), compreender tais tecnologias é concernente com entender como os sujeitos “foram construídos para pensar que são livres e autônomos e porque essa mesma construção permitiu o avanço do poder/saber e a subjugação das pessoas como sujeitos a levarem vidas úteis, dóceis e práticas”.

Para compreender historicamente como a conduta dos sujeitos pode assegurar a distribuição e a organização das “coisas”, sendo o sujeito um instrumento politicamente necessário para o Estado governar, Foucault em seus estudos desenvolveu a noção de governamentalidade. Tais “coisas” podem ser compreendidas pelo conjunto de situações com as quais as pessoas se relacionam, como, riquezas, recursos, meios de subsistência, territórios

¹⁴ Esses conceitos serão explicados no Capítulo 3.

e, além disso, hábitos, costumes, modos de agir e pensar (FOUCAULT, 2018c, p. 415). Para a compreender a imbricação desse conjunto que envolve pessoas e coisas, o autor metaforicamente exemplifica a condução de um navio. “O que é governar um navio? É certamente se ocupar dos marinheiros, da nau e da carga; governar um navio é também prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades, às intempéries etc.; são esses relacionamentos que caracterizam o governo de um navio” (FOUCAULT, 2018c, p. 415). Ao prestar atenção nesses pequenos detalhes que interferem no modo de conduzir um navio, se estabelece uma maneira não de governar o navio em sua totalidade, mas de torná-lo uma maquinaria governável. Ao estender a metáfora às micro relações entre as pessoas e as coisas, constitui-se uma economia dos processos complexos que compõem determinada sociedade. Foucault (2018c) pondera que é a partir do século XVIII que é constituída a arte de governar por intermédio da economia microrrelações, descentralizando, assim, a soberania do Estado.

Nesse sentido, como tecnologia de governo o interessante, ao invés de criar leis cuja função é que as pessoas as obedeam, é dispor dessas coisas para os sujeitos. Nesse sentido, as tecnologias governamentais contribuem para que os sujeitos administrem taticamente tais coisas que lhes são dispostas de modo a relacionar a conduta dos indivíduos com estratégias de interesse político.

Foucault (2004, p. 324) denomina a governamentalidade como sendo o “contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si”¹⁵. Nos primeiros estudos de Foucault, o autor estava mais preocupado em compreender as tecnologias que dizem respeito à compreensão das ciências linguísticas, as quais nos dão aporte para a compreensão dos jogos de verdade no campo científico. Com o tempo, os estudos de Foucault deslocaram-se gradativamente para a compreensão das atitudes do sujeito, ou seja, o autor ocupou-se em compreender como os sujeitos são levados a governarem a si mesmos. No entanto, isso não significa uma exaltação do sujeito, mas a compreensão das coisas que estão ao redor do sujeito interferindo (in)diretamente no seu modo de pensar, de agir, de se relacionar, de se conduzir.

2.2.1 Tecnologias de Dominação

¹⁵ A tradução apropriada para o presente trabalho foi do texto publicado em 2004, pela Revista Verve, n. 6, 2004, cuja tradução foi feita do inglês por André Degenszajn. No entanto, há textos do autor em que, ao invés de tecnologias de dominação aparece tecnologias de poder ou de sujeição e, ao invés de tecnologias de si, aparece tecnologias do eu.

Foucault (2004, p. 323) denominou tecnologias de dominação (ou de poder) aquilo que determina a conduta dos indivíduos submetendo-os a certos fins ou dominação, objetivando-o sujeito. Para compreender tais tecnologias o autor dedicou grande parte de seu trabalho desconfiando de práticas de sujeição já naturalizadas nas instituições e realizando uma genealogia dos mecanismos que agem diretamente sobre o corpo dos indivíduos. Em *Vigiar e Punir* (2014), o autor teoriza como se dão as formações das normas e como o indivíduo é objetificado para se constituir como um sujeito dito normal. Quanto à genealogia desenvolvida por Foucault (2014), não se trata de uma busca pela origem das coisas, pois não há uma crença metafísica na verdade que busca entender o que está “por trás” de tudo. Ao invés disso, na abordagem genealógica, se “deve escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade” (VEIGA-NETO, 2017, p. 57).

Enquanto na metafísica há postulados e sujeitos *a priori*, como foi elucidado na seção 2.2, nos estudos de Foucault, o autor apropria-se do termo *a priori* histórico desde a fase inicial de sua pesquisa. Para ele, a contingência dos acontecimentos devem ser levadas em consideração, tratando-se de um *a priori* em movimento, provisório, compreendendo-os como acontecimentos emergentes. Nesse sentido, apropriar-se do termo *a priori* histórico não servirá para justificar os acontecimentos do presente, mas para compreender as configurações de determinadas tecnologias de dominação que, por meio das relações de poder, sujeitam o indivíduo.

De acordo com Butler (2018, p. 10), “a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação”. Nas tecnologias de dominação, tal dependência não se dá intencionalmente, mas por meio de processos que subordinam o sujeito ao poder, devido aos regimes de verdade que nos são apresentados. Foucault (2018b, p. 279) alega que “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder”. Essas repartições sociais não são castas fixas, mas ocorrem por meio de negociações que constituem e ao mesmo tempo modificam o sujeito.

As tecnologias de dominação são constituídas nos níveis mais baixos do poder, permitindo, assim, deslocamentos, transformações, desdobramentos. Isso significa que, apesar das intencionalidades políticas, essas tecnologias não são soberanas e transcendentais. Elas se constituem na microfísica do poder, ou seja, de acordo com Foucault (2018b, p. 285), são ao mesmo tempo “autônomas e infinitesimais”.

Para compreender como as tecnologias de dominação são abordadas no presente trabalho, faz-se necessário esclarecer a relação que existe entre disciplina e normalização, dois conceitos de Foucault que nos auxiliam a entender o movimento do poder-saber. Por meio das disciplinas, veiculam-se discursos com efeitos de regras naturalizadas, definindo, assim, códigos de normalização (FOUCAULT, 2018b, p. 293). Para Marshall (1996, p. 95), “disciplinas são blocos – blocos disciplinares – nos quais são ajustados as habilidades e recursos das pessoas, as relações de comunicação e as relações de poder, formando sistemas regulados”. No âmbito escolar esses sistemas são formados por meio de um conjunto de regulamentos que “conversam” entre si: as tarefas, o espaço, a vigilância, a recompensa.

A formação de corpos dóceis é um dos efeitos da disciplina. Foucault (2014, p. 134) pondera que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Na instituição escolar, a distribuição dos espaços, dos horários, das atividades e dos gestos é otimizada para que se produzam corpos capazes de um lado e obedientes de outro, desenvolvendo, dessa forma, as relações de sujeição. O balanço entre a capacidade e a obediência também produzem os códigos de normalização.

Foucault (2014, p. 167) argumenta que “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício”. Há na maquinaria escolar a apropriação de mecanismos que garantem a docilização dos corpos e a produção da normalização. A combinação entre a hierarquia – que classifica os indivíduos –, a produção da normalização – que regula sua forma de ser – e o exame – que controla as capacidades –, reduz os indivíduos à objetos e objetifica os que estão sujeitos a essas estruturas. Esse processo, por um lado, homogeneiza o coletivo e, por outro, individualiza cada um, permitindo assim “medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras” (FOUCAULT, 2014, p. 181). Na formalização das condutas que obedecem a uma regra de normalização, consideram-se as individualidades de cada um e se estabelece uma forma de dominação. Nesse sentido,

A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população que está esse corpo. (VEIGA-NETO, 2017, p. 74)

Em meio a essa busca por indivíduos normalizados, nas escolas cada vez mais produzem-se mecanismos, burocracias, diretrizes, modos de avaliar e modos de distribuir o espaço que, sob o discurso da inovação, levam ao mesmo fim que é a constituição de corpos

dóceis. A heroificação das instituições produz esse efeito que captura os sujeitos prometendo-lhes segurança, porém os classifica e, por fim, os torna classes homogêneas. O apego à normalização produz a ideia de controle social e, para dar continuidade ao modo de ser, os blocos disciplinares são instituídos.

O modelo ideal para que se alcance o sucesso disciplinar é o Panóptico de Bentham (Foucault, 2014), dispositivo esse que permite uma espécie de vigilância coletiva. Nos blocos disciplinares em geral, ao invés de esconder aquilo que foge da norma, os indivíduos são organizados espacialmente de modo que todos se vejam e todos possam ser vistos. Como efeito dessa possibilidade visual, tem-se o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 2014, p. 195). Uma vez que os indivíduos são organizados, individualizados e observados, a instituição funciona por si só, assegurando, dessa forma, o poder. Para Foucault (2014, p. 198),

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório do poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde se exerça.

Esse esquema é funcional para o poder porque não transparece violência, repressão e segregação. Como a vigilância é perpétua, mas não necessariamente verificável, os comportamentos e atitudes dos indivíduos são padronizados. O Panóptico, inicialmente um protótipo de arquitetura prisional, pode ser estendido a outras instituições, inclusive a escolar, que prezem pelo controle. Outros autores estendem tal conceito para outras instâncias do poder, como a comunicação, por exemplo (LEVY, 1995). Como objetivo, o panoptismo impede as imprecisões e a proliferação daquilo que não é esperado.

Em termos de controle social e manutenção do poder, é interessante para a instauração de determinadas formas de governo que os indivíduos tenham acesso a essas instituições. No âmbito educacional, Varela e Alvarez-Uria (1992) compõem uma genealogia das tecnologias de dominação nas escolas problematizando como se definiu um estatuto da infância, como outros modelos de educação foram deixados para trás e como o direito de todos à educação foi forjado. A autora e o autor ponderam que a segmentação dos sujeitos deverá reproduzir o modelo da sociedade burguesa composta pela soma dos indivíduos. A escola, como o espaço de todos e para todos, objetifica os indivíduos sequestrando seus corpos e produzindo, dessa forma, a normalização. Por outro lado, a supervalorização do eu que as tecnologias de dominação possibilitam na captura dos indivíduos não age por si só.

A escola, como um espaço que constitui eus livres e moralmente autônomos do ponto de vista de Foucault, é hipotética porque desconsidera que as instâncias do poder forjam a ideia de liberdade e de autonomia. Como afirma o autor, “as ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 2014, p. 214).

2.2.2 Tecnologias de Si

No contexto escolar há um certo fascínio por dispor aos indivíduos determinados conceitos que os fazem acreditar que são donos de si mesmos ou que são responsáveis pela constituição de seus próprios eus. Do termo autonomia procedem-se outros *autos* que são utilizados, apropriados, trabalhados e transformados, como, por exemplo: autoconhecimento, autocontrole, autoavaliação, autogestão. Ao substituir os *autos* pela etimologia da palavra, têm-se, respectivamente: conhecimento de si mesmo, controle de si mesmo, avaliação de si mesmo, gestão de si mesmo. Para a administração das condutas dos indivíduos e a constituição de suas subjetividades, as pedagogias que prezam por emancipação do estudante se apropriam dessas terminologias e forjam técnicas, mecanismos e modos de estabelecer a constituição desses eus. Às práticas que forjam as subjetividades dos indivíduos Foucault (2004) denomina tecnologias de si. Para o autor, tais tecnologias

permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda dos outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com um objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2004, p. 323-324)

Essas tecnologias colocam em jogo uma “estética da existência” por meio de determinadas práticas em que os indivíduos assumem como regras condutas que julgam adequadas e mudam a si mesmos, fazendo de suas vidas uma obra “que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilos” (FOUCAULT, 2017, p. 16). Para explicar o desenvolvimento das tecnologias de si, Foucault buscou estudar as regras, deveres e proibições da sexualidade no contexto da filosofia greco-romana “dois séculos d.C. do início do império romano” e a “espiritualidade cristã e os princípios monásticos desenvolvidos nos quarto e quinto séculos do final do império romano” (FOUCAULT, 2004, p. 325). Sua escolha do tema da sexualidade se deu pelas práticas que se realizavam nesses períodos nas quais os indivíduos eram obrigados a dizer a verdade sobre si mesmos. Ao confessar verdades sobre si mesmos, constituem-se estilos e modos de ser que são

considerados ou não adequados, não sendo a verdade uma essência do indivíduo, mas um constructo que o torna sujeito.

Apesar de o presente trabalho não tratar do tema da sexualidade, os instrumentos que Foucault nos disponibiliza para compreender como os eus são constituídos podem ser associados a outros contextos em que se produzem subjetividades. O interesse de Foucault por esse período, que perpassa da antiguidade ao cristianismo se deu devido à transmutação de modos em que os indivíduos constituíam-se como sujeitos. No contexto grego buscava-se um modo de ser ético por meio de práticas de ascese que envolviam a busca pelo autoconhecimento e pelo autocuidado. No cristianismo, os modos de ser constituíam-se por meio da obediência às condutas morais estabelecidas por meio de regras.

Na contemporaneidade, o que se percebe é cada vez mais uma ausência de obediência aos códigos de moralidade, e isso é o que Foucault denomina “estética da existência”. No entanto, não se trata de um estilo de vida que é constituído de qualquer jeito. A constituição das subjetividades se dá nas relações de tensões as quais entranham-se nos indivíduos as tecnologias de dominação e as tecnologias de si, as práticas discursivas e as não-discursivas, os jogos de verdade e os jogos de poder, as formas de governo e as possibilidades de liberdade. Os eus são formados em um campo bélico em que há um emaranhado de discursos, tecnologias de dominação, tecnologias de si, jogos de poder. Portanto, não faz sentido falar de tecnologias de si sem levar em consideração outros conceitos abordados por Foucault.

Para dissertar sobre as tecnologias de si no contexto da contemporaneidade e no Cenário Escolar, levo em consideração os *autos* que mencionei no início do presente texto. Os *autos*, que se fazem presentes nos discursos educacionais, associam-se às práticas de liberdade nas quais sujeitos se reconhecem e são reconhecidos, forjando assim suas subjetividades. Apesar de parecer que as constituições dos eus são privadas e independentes, produzem-se subjetividades que podem ser socialmente organizadas e administradas. Rose (1998, p. 31) alega que essas subjetividades fazem “parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas”.

O preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi sauton*) e as práticas ascéticas do “cuidar de si mesmo” (*epimeleisthai sautou*) do período greco-romano, possibilitaram a problematização de Foucault nas relações do sujeito consigo mesmo levando em consideração as tecnologias de si. Nesse contexto, para Foucault (2004, p. 332), “o cuidar de si consiste em conhecer a si mesmo. O conhecimento de si torna-se objeto de busca do cuidado de si.

Ocupar-se de si e as práticas políticas estão vinculados”. Compreende-se então que se deve cuidar de si por meio do exame da própria alma.

No ocidente, por herança do cristianismo, há uma supervalorização do *gnothi sauton*. O *epimeleisthai sautou* passou a ter um aspecto imoral, um meio pagão de fugir das leis. Conhecer a si mesmo no ocidente consiste em moralidade, como acentua Marshall (1994, p. 27), consiste no “caminho para auto-renúncia e para a salvação”. Nesse sentido, quando se fala em tecnologias que propiciam o cuidado de si no contexto ocidental, leva-se em consideração que esse cuidado de si não necessariamente é o cuidado de si greco-romano. O cuidado de si na contemporaneidade está associado a uma possibilidade de praticar a liberdade, a liberdade das Luzes, que leva à salvação.

A exaltação do autoconhecimento na contemporaneidade também associa-se ao exame da própria alma, ou, em termos contemporâneos, à autoavaliação. As tecnologias de si, que permitem um exame de si mesmo, passaram a ser desenvolvidas no contexto pedagógico como verdades científicas. Larrosa (1998, p. 49), à luz de Foucault, critica as práticas pedagógicas que têm sido constituídas sob a crença essencialista no sujeito, “como simplesmente desenvolvendo suas capacidades de raciocínio moral e ação e construindo, sozinho, seus próprios valores e normas”. O fato do sujeito falar de si, dizer a verdade sobre si, conhecer a si, não significa que o sujeito irá se libertar de sua minoridade, como propunha Kant. Ao contrário disso, fala-se a verdade sobre si mesmo porque o sujeito está inserido em um sistema de verdades. Em outras palavras, as tecnologias de si permitem a avaliação de si mesmo por meio de critérios que são fornecidos por outros (ROSE, 1998, p. 43).

As técnicas que se desenvolvem para a constituição do eu, concernem com as práticas de uma democracia liberal. Nesse sentido, tais técnicas são constituídas por mecanismos que forjam subjetividades levando os sujeitos a se entenderem como senhores de si mesmo, constituidores de si próprios. A relação da constituição das subjetividades com as configurações políticas na contemporaneidade convergem para a compreensão de liberalismo em Foucault (2008). Enquanto lógica de governo, as técnicas de si propiciam o autogoverno do sujeito poupando a interferência direta do Estado. No entanto, o Estado continua governando porque tais técnicas automaticamente possibilitam esse governo. Veiga-Neto (2000, p. 184) argumenta:

Trata-se de uma lógica que entende a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável, que é, em si mesmo e ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor. Assim, o liberalismo ocupa-se do “governo da sociedade”; uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo

tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito autogovernado) do governo. Em outras palavras, um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um sujeito-parceiro.

As técnicas de si que incitam o autocontrole e a autogestão tornam os indivíduos sujeitos-parceiros dessa lógica de governo. De acordo com Rose (1998, p. 43), “esse sujeito cidadão não deve ser dominado no interesse do poder, mas deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas”. As consequências disso são: os indivíduos pensarem que são livres por serem autônomos, a ideia de ordem e eficiência social, a rentabilidade e aumento da desigualdade, a busca ilimitada por desempenho e aumento da competitividade.

As tecnologias de si que se estabelecem nas práticas educacionais sob o discurso da busca pela autonomia do estudante, permeiam o que Marshall (1994) denomina “educação liberal”. Nesse sentido, os procedimentos que moldam as subjetividades dos sujeitos sugerindo verdades acerca do modo de ser, se relacionar, falar, de aprender são estrategicamente pensados para que se regulem as condutas dos indivíduos constituindo estéticas da existência que estimem por bons trabalhadores, bons líderes e, ainda que não transpareça, cidadãos obedientes.

Larrosa (1994, p. 37) é um dos autores que, subsidiado por Foucault, propõe uma problematização da “construção e mediação pedagógica da experiência de si”, aprofundando-se nos estudos das técnicas de si em práticas escolares que incitam os sujeitos a falarem as verdades sobre si mesmos. De acordo com Marshall (1994, p. 27), quando se fala a verdade (que não é essencial) sobre si mesmo, “além de falar a verdade, a pessoa não apenas descreve meramente a si mesma, ela ‘faz com que assim seja’, por causa do aspecto performativo ou da função performativa da linguagem”. Nesse sentido, por meio da função performativa da fala acerca dos *autos* – autonomia acompanhada do autoconhecimento, autoavaliação, autocontrole, autogestão – os sujeitos constituem a si mesmos em busca da autonomia, dizendo coisas que os tornam autônomos.

2.3 AUTONOMIA E PERFORMATIVIDADE

Uma das hipóteses para que a autonomia do indivíduo seja hoje o objetivo fundamental da educação é que assim se rejeitaria a abordagem autoritária das práticas pedagógicas centradas em currículos e conteúdos (CUYPERS, 1992). Isso acarreta que os

mecanismos que são criados no processo de escolarização, em vez de reprimir o indivíduo, estabelecem práticas de sujeição. Enquanto a repressão congela a ação dos indivíduos, submetendo-os coercivamente a conduzir-se de determinada maneira sob a ameaça de punição, a sujeição se refere à ação do indivíduo, àquilo que ele faz com consentimento, tornando-o sujeito. A existência do consentimento não significa que há ausência de poder. De acordo com Butler (2018, p. 20), “como poder *exercido sobre* o sujeito, a sujeição, não obstante, é um poder *assumido* pelo sujeito, uma suposição que constitui o instrumento do vir a ser do sujeito”. Para a autora, “a ação do sujeito parece ser efeito de sua subordinação” (BUTLER, 2018, p. 20).

A autonomia do indivíduo não é constituída por sua natureza, nem por sua essência, mas por meio de sua ação, pois se reconhece um sujeito autônomo pelo modo que ele se conduz, pelo modo de andar, falar, se relacionar, pela maneira que administra a si mesmo. As práticas escolares são inventadas para que se fabrique esse sujeito que pode ser entendido como autônomo. Assim, as tecnologias de dominação e as tecnologias de si agem contiguamente sobre o sujeito de modo que seus gestos, suas relações, seus sentimentos e seus desejos sejam moldados para que possam ser considerados autônomos. Dessa perspectiva, autônomos são aqueles que praticam sua liberdade apropriadamente, comportando-se da maneira adequada. A adequação significa fazer igual, repetir espontaneamente determinada ação.

Pelos estudos de Butler (2018), entende-se que a sujeição que constitui o sujeito – pensemos no sujeito autônomo pelo contexto do presente trabalho – aparenta ter um aspecto duplo: por um lado, subordina o sujeito a determinadas tecnologias e, por outro, o sujeito é produto da própria subordinação. Desse círculo vicioso a verdade acerca da autonomia do indivíduo é constituída e as subjetividades são moldadas pelos aparatos e mecanismos que agem sobre o sujeito nas escolas, reiterando as ações dos sujeitos. Nesse sentido, o sujeito não é autônomo, uma vez que a autonomia não é sua essência, mas se faz autônomo, quando faz e repete a ação que o adequa. Aqueles que não entram nesse jogo são patologizados.

Walkerdine (2007) mostra em seus estudos como as meninas são patologizadas quando não se equiparam a um comportamento constituído como natural e adequado. Há uma série de atos que são entendidos como as verdades acerca de como uma menina deve falar, agir, raciocinar, se comportar. A patologia, como explicação do comportamento das meninas que fogem às regras instituídas, faz com que esses atos se tornem parte da natureza real das pessoas. Em relação à autonomia dos indivíduos como algo inerente à existência, as pedagogias da emancipação que criam verdades acerca de como um indivíduo se desenvolve,

como se essa fosse a única maneira de compreendê-lo, são habilidosas em também patologizar crianças/adolescentes cujos atos não condizem com a verdade acerca da autonomia. No entanto, não é a patologização que me interessa. Ela é entendida apenas como um meio de naturalizar comportamentos e ações adequadas. O que me proponho a compreender são os efeitos emanados pelo conjunto de atos que são necessários um sujeito assumir para ser considerado autônomo.

De acordo com Austin (1990), o ato, antes de se tornar uma ação, é dito, ou seja, a fala possui então uma função performativa. O termo performativo, para Austin (1990, p. 25), “é derivado do inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo ‘ação’, e indica que ao se emitir o proferimento está-se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero dizer algo”. Isso significa que, ao falarmos, não estamos simplesmente dizendo coisas, mas estamos constituindo a nós mesmos.

No entanto, pensar a *performatividade* para além dos estudos da linguagem, que visam entender padronizações formais e simbólicas de textos, leva-nos a questionar questões já aceitas sobre a natureza das coisas que se encontram no que está dito. Derrida (1995), por exemplo, olha para a questão da *performatividade* estabelecendo uma relação entre a linguagem e a ação social e desconstruindo o discurso ocidental a partir dessas conexões, desvinculando-se, desse modo, do cunho estruturalista dos estudos da linguagem, ou seja, pensando fora do aspecto metafísico da linguagem. Assim como Derrida, Judith Butler também rompe com estruturas de linguagem focalizadas em significante e significado e pensa o que está dito como um efeito que é produzido performativamente. A autora sugere a ideia de gênero performativo para pensar como se constitui a distinção entre sexo e gênero e como se dá a materialidade dos corpos. Para a Butler (2008, p. 194), os “atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos”.

Tal qual Butler (2008) propõe pensar o gênero como performativo, proponho entender a autonomia do indivíduo também como um conjunto de atos que são colocados em performance, criando um aspecto performativo para a autonomia do indivíduo. Quando digo que são colocados em performance, refiro-me às ações que são ditas, que são colocadas em prática. Compreendo a performatividade, como teoriza Butler (2000, p. 152), “não como o ato pelo qual o sujeito traz a existência e aquilo que ele ou ela nomeia, mas, ao invés disso, como aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange”.

Compreender a autonomia do indivíduo como performativa permite que nos desvencilhemos do aspecto ontológico do indivíduo enaltecido pelos estudos pós-kantianos, permitindo-nos compreender a autonomia como um conjunto de atos que constituem a realidade do indivíduo. Butler (2008, p. 195) destaca que a “realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo”. Trazendo esse pensamento de Butler (2008) para a constituição da autonomia do indivíduo, compreende-se que os atos dos indivíduos, juntamente com seus desejos que são articulados, criam uma pressuposição de um núcleo interno do que se entende por autonomia e essa pressuposição é mantida discursivamente com o propósito de regular as ações do sujeito. Convém perguntar então: como são articulados esses desejos para que o sujeito tenha vontade de ser autônomo?

O desejo não é a essência do indivíduo, mas o resultado de uma série de tecnologias que produzem subjetividades. Para Butler (2017, p. 89), “o termo ‘subjetivação’ traz em si o paradoxo: o *assujettissement* denota tanto o devir do sujeito quanto o processo de sujeição – só se habita a figura da autonomia sujeitando-se a um poder, uma sujeição que implica uma dependência radical”¹⁶. Quando o sujeito fala de ações que são consideradas ações propícias de sujeito autônomo, o sujeito dá continuidade a um jogo de poder-saber, modificando suas condutas, forjando uma espécie de autonomia performativa. No contexto escolar, quando a compreensão da autonomia se materializa em discursos produzidos por sujeitos, seus desejos são regulados dando a entender que eles são portadores de eus privados. Para Foucault (2014), é por meio do corpo que ocorre centralmente esse processo de subjetivação, porém isso não significa que o corpo é resultado puro e simples do discurso. Esse processo leva em consideração inúmeras variáveis, como ressalta Rose (2001, p. 143),

A subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tornar a si próprios como sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles.

Se a verdade acerca de autonomia do indivíduo é uma fabricação e a verdade acerca de um sujeito autônomo é uma hipótese instituída que se materializa nos discursos, então não há como distinguir o que é e o que não é um sujeito autônomo. O que se pode afirmar é que o

¹⁶ O termo em francês *assujettissement* geralmente é traduzido como subjetivação, porém Foucault utiliza em seus escritos tanto o termo *subjectivation* quanto o termo *assujettissement*. O termo *assujettissement*, que alguns autores traduzem para o português como assujeitamento, pode ser compreendido como “submisso a”.

sujeito autônomo é produzido por meio de efeitos de verdade de um discurso sobre seu próprio eu, como se este fosse transcendental e estável.

As composições de força que produzem subjetividades que constituem, ao invés de uma autonomia do indivíduo inerente ao seu ser, uma autonomia performativa manufaturada, pretendo investigá-las sobre dois vieses justapostos: o genealógico-ético, que possibilita a compreensão da constituição de subjetividades em sua contingência, e o político, em que se inscrevem as possibilidades de governo. A indissociabilidade entre o viés genealógico-ético e o político é justificável, pois as subjetividades que constituem o sujeito não são estrategicamente pensadas, mas emergem de determinada estratégia política. Do ponto de vista de Foucault, estratégia não significa a elaboração de um conjunto de recursos para que se atinja determinado objetivo, mas o conjunto de meios utilizados nas relações de poder, em outras palavras, “todas as pequenas táticas locais e individuais que se encerram em cada um de nós” (FOUCAULT, 2006a, p. 231-232).

A autonomia do indivíduo marcada pela performatividade sugere uma sociedade organizada e regulada. Ball (2002, p. 4) entende a performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança”. O autor estuda a questão da performatividade no âmbito das reformas educacionais que visam à produtividade desenfreada, e que acarretam a precarização do trabalho docente. Para Ball (2002), os valores do mercado que são celebrados no mundo ocidental legitimam o espírito empresarial e competitivo no contexto escolar dando abertura para o que se chama de mercado educacional. A performatividade, no contexto da autonomia do indivíduo, possibilita mensurar as capacidades de cada um e controlar as variáveis de produtividade e rendimento por meio das técnicas – de dominação e de si – aplicadas nas instituições. Nesse sentido, a qualidade de cada indivíduo é englobada para determinadas finalidades e, quando há um desajuste nas capacidades, as técnicas permitem a transformação e moldagem dos sujeitos.

A constituição de uma autonomia performativa representa um modo de organizar as coisas politicamente, facilitando, como afirma Ball (2004, p. 1160), “o papel de monitoramento do Estado, que ‘governa a distância’ – ‘governando sem governo’”. Por meio da autonomia performativa, alinham-se condutas através de práticas e produção de subjetividades, constituindo novos sujeitos de acordo com a demanda que se almeja garantindo, desse modo, eficácia e bons resultados. Por esse motivo, dizer que um sujeito é autônomo é dizer que é governável, e não livre. De acordo com Marshall (1994, p. 32):

O objetivo da autonomia pessoal permeia a educação liberal. Mas nos procedimentos normalizadores do exame e da “confissão”, as pessoas são classificadas como objetos e a verdade sobre si mesmas lhes é revelada. Ao construir o sujeito dessa forma, ao construir a própria identidade dos indivíduos, o poder moderno produz indivíduos governáveis através de tecnologias de individualização e normalização.

A performatividade no contexto da autonomia produz encenações, sobretudo quando o indivíduo é incitado a falar de si mesmo. Ao reconhecer a si mesmo como sujeito de desejo, de prazer e portador de uma suposta autonomia em estado de desenvolvimento, o sujeito constitui sua própria subjetividade por meio dos jogos de verdade, elaborando em si o que é verdadeiro e o que é falso. No entanto, o relato que o sujeito dá de si mesmo é parcial e incerto, pois não é possível a compreensão definitiva de si mesmo. Não é possível explicar porque as coisas são da maneira que são. Por essas incertezas a própria compreensão do sujeito em relação a si mesmo é modelada, fato que interfere na maneira de ele se relacionar com pessoas e coisas. Quando se fala de si mesmo, fala-se em relação a uma norma instituída que não foi o sujeito que a construiu, mas, ao falar de si, ele a institui.

A construção dessas normas produz a autonomia do indivíduo em sua própria natureza, como se fosse algo inerente à sua existência. A partir disso produz-se um conjunto de estilos, inclusive corporais, que são reiterados e configurados como naturais. Nesse sentido, os gestos, o modo de falar e de se portar, constituem variáveis corpóreas que possibilitam a formação de efeitos de verdade acerca do sujeito autônomo. A autonomia do indivíduo requer o que Butler (2008, p. 200) chama de “performance repetida”. A repetição de atos e comportamentos materializa e ritualiza a maneira legítima de ser autônomo.

O efeito da autonomia se produz por meio de padrões estéticos que elegem como legítima determinada maneira de gesticular, de expor-se, de recitar saberes, de pensar, de organizar-se, de estabelecer relacionamentos, de portar-se em determinados lugares, constituindo, assim, um eu com aspecto privado e imutável. A autonomia passa a ser entendida como uma crença do que se pode ser e do que se pode alcançar. Ao invés de tratar de algo interno ao sujeito, constitui determinadas normas que são ilusórias, pois se trata de uma repetição estilizada de atos ao longo do tempo, os quais variam de sujeito para sujeito, de instituição para instituição. Rose (2001, p. 185) destaca que “a inculcação, a emulação, a mimese, a performance, a habituação e outros rituais de autoformação escavam e moldam esse espaço ‘interno’ de uma forma psi”.

Apesar da performatividade estar associada aos estudos de linguagem, em seu sentido metafísico, compreendê-la apenas sob o espectro da linguística é limitador. A autonomia

performativa não se manifesta genuinamente em atos elocutórios que marcam identidades e das quais decorrem ações próprias do sujeito autônomo. Em vez disso, instituições que prometem a formação de sujeitos autônomos dispõem de técnicas que possibilitam o sujeito a transformar-se em uma pessoa dotada de autonomia. Nesse sentido, o sujeito não é constituído pela linguagem, mas pela reiteração de condutas que são reforçadas por práticas que possibilitam o tecer de um regime de condutas apropriadas e tidas como verdadeiras de um sujeito autônomo.

A ideia de autonomia do indivíduo constitui uma forma artilosa de sujeição na qual o poder não se mostra violentamente. Do ponto de vista de Foucault, é possível afirmar que a autonomia, em sua constituição etimológica do *nomos* circunscrito no *autos*, é insidiosa, assim como a noção de emancipação. O sujeito compreendido como o indivíduo portador de capacidades é um elemento sujeitado em relações de poder. Portanto, não existe uma *nomos* da própria natureza do indivíduo. Foucault (1999, p. 59) alega que a lei não nasce da natureza, mas de batalhas reais, de vitórias e derrotas, a lei nasce com os “inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo”. O sujeito que assume para si a *nomos* que é instituída por batalhas, segue livremente convincente de sua autonomia.

A autonomia do indivíduo não é nem de uma substância, nem de um conjunto de atributos modificáveis, mas o efeito de uma performatividade que é produzida e imposta por práticas pedagógicas reguladoras. Em outras palavras, a autonomia do indivíduo se mostra performativa pelo próprio discurso que é produzido pela metafísica da substância, ou seja, pela demarcação de uma suposta identidade que é intrínseca ao indivíduo. Isso significa que não há um ser que está por trás do que se faz, mas que aquilo que o sujeito está fazendo constitui. À luz de Butler, é possível afirmar que não há uma identidade que demarca a autonomia por trás de expressões de autonomia. De acordo com Butler (2008, p. 48), “essa identidade é performatividade constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”.

Apesar de Foucault (1999) mostrar que o poder não se designa na repressão, isso não significa que o poder não produza violência. Para o autor, “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. [...] Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 1999, p. 35). Nessa perspectiva, a violência não é um atalho do poder, mas um dos efeitos. Para compreender esses efeitos, o autor propõe:

Creio que é preciso examinar o modo como, no níveis mais baixos, os fenômenos, as técnicas, os procedimentos de poder atuam; mostrar como esses procedimentos, é claro, se deslocam, se estendem, se modificam, mas, sobretudo, como eles são investidos, anexados por fenômenos globais, e como poderes mais gerais ou lucros

de economia podem introduzir-se no jogo dessas tecnologias, ao mesmo tempo relativamente autônomas e infinitesimais, de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 36)

Fundamentando-me nos percursos de Foucault e Butler para a compreensão das formas de sujeição, proponho investigar como as tecnologias que são criadas sob justificativa desse jargão contemporâneo, agem nos indivíduos produzindo subjetividades. Entendo que a proliferação dessas subjetividades marcam as performatividades dos sujeitos ditos autônomos e que a escola, sob o discurso da pedagogia emancipadora, é uma potencial criadora de técnicas que logram os indivíduos fazendo-os pensarem que são os únicos autores de seus eus.

3 UMA POSSIBILIDADE DE INVESTIGAÇÃO DOS RELATOS DE SI

Neste Capítulo apresento a técnica de si que funcionava como dispositivo pedagógico no Cenário Escolar e que constitui o material empírico analisado nesta tese: as autoavaliações. Como não parto de uma estrutura analítica que objetifica as coisas que são ditas e depois as explica, ao longo do Capítulo explano as condições teórico-metodológicas em que possibilitaram a constituição do *corpus* tomado para análise no decorrer da presente pesquisa, sem me ancorar em regras de análise preestabelecidas.

Para Veiga-Neto (2017, p. 19), “se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar a chegar em conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas”, pois assim se estaria engessando o que é dito sem dar conta de analisar uma relação. Dessa forma, ao invés de dizer quais os passos que foram dados nesta pesquisa e me apoiar em teorizações de Foucault – o que não faria sentido nesta perspectiva –, inverte a lógica estrutural de análise e procuro buscar no centro do aparato que constitui o “si mesmo” do estudante as ferramentas metodológicas que podem ser engendradas com o *fazer a pesquisa*. Assim, o que proponho no presente Capítulo não se trata de uma fórmula de investigação, mas de uma possibilidade de problematizar e investigar o que está posto nos relatos de si.

3.1 FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO: O QUE ESTÁ EM JOGO?

O Cenário Escolar que abominava os exames no formato de prova propunha um outro tipo de avaliação de cada indivíduo. No término de cada bimestre, cada grupo de estudantes apresentava seus respectivos projetos para todos os outros estudantes e docentes da escola e, após esse processo, eram submetidos individualmente à autoavaliação. Esse processo acontecia quatro vezes ao ano, uma vez que o ano letivo era dividido em quatro bimestres.

Não havia uma sequência metodológica bem definida que ritualizasse o momento de autoavaliação. Geralmente era definido um horário em que estudantes iam para uma sala de aula realizar esse exercício de investigar a si mesmo. Assim, a Ficha de Autoavaliação era entregue aos estudantes que individualmente escreviam sobre si mesmos, sem que fosse delimitado rigorosamente um tempo mínimo ou máximo para a realização da atividade. O estudante que faltasse no dia desse procedimento, podia procurar algum docente para fazer a autoavaliação.

Como foram pouco mais de dois anos de coleta de informações, optei por tomar para análise as Fichas de Autoavaliação realizadas em dezembro de 2016 – no último bimestre do ano – por representar o ano em que estive inteiramente presente e por ser o término de um ciclo de vivências e transitoriedades no Cenário Escolar. Os estudantes que relataram a si mesmos nesse período ingressaram ou em julho de 2015 ou em fevereiro de 2016 e perfazem um total de 60. Desse total, trago para as análises enunciações de pelo menos 26 relatos de estudantes¹⁷. Ao longo deste Capítulo exponho como cheguei a esse número.

A autoavaliação constituía uma prática pedagógica em que os estudantes falavam de si, julgavam a si mesmos, decifravam-se, descreviam-se, narravam-se, denominavam-se, colocavam a si mesmos em ação, etc. Nesse documento era necessário que cada estudante atribuísse a si mesmo um conceito e posteriormente escrevesse um texto que justificasse a (auto)atribuição desse conceito. Existem quatro classificações de conceitos, dentre elas:

- I - Conceito A – quando a aprendizagem do aluno foi PLENA e atingiu níveis desejáveis aos objetivos propostos no processo de ensino aprendizagem;
- II - Conceito B – a aprendizagem do aluno foi PARCIALMENTE PLENA e atingiu níveis desejáveis aos objetivos propostos no processo ensino aprendizagem;
- III - Conceito C – a aprendizagem do aluno foi SUFICIENTE e atingiu níveis aceitáveis aos objetivos propostos, sem comprometimento à continuidade no processo ensino aprendizagem;
- IV - Conceito D – a aprendizagem do aluno foi INSUFICIENTE e não atingiu os objetivos propostos, comprometendo a/ou inviabilizando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem

(BRASIL, 2009, p. 4)¹⁸

Para a justificativa do conceito, na ficha de autoavaliação encontravam-se três perguntas que orientavam os estudantes a falarem de si, as quais são:

- Como estou nas atividades em grupo?
- Como está minha organização e autonomia?
- Estou aprendendo, de que forma?

Para as análises dessas redações, não tomo as informações explanadas acima como ponto de partida para analisar o discurso desses estudantes. Também não verifico se de fato o estudante aprendeu ou se sua justificativa é condizente com o conceito atribuído. O que me interessa para os propósitos deste trabalho, em termos de análise, é a compreensão dos jogos de verdade quando os estudantes falam sobre si mesmos.

¹⁷ Com a finalidade de preservar as identidades dos estudantes, nas análises lhes são atribuídos nomes fictícios. Na intenção de preservar a identidade da instituição, não se encontra nos anexos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos estudantes e seus responsáveis, bem como pela direção do Campus.

¹⁸ A instituição não avalia os estudantes por meio de notas, mas, sim, por meio desses conceitos que foram oficializados pela instituição por meio da Portaria 120, do dia 06 de agosto de 2009, a qual estabelece os critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem.

As análises das autoavaliações focalizam-se nas teorizações de Michel Foucault acerca das tecnologias de si – ou tecnologias do eu – e das contribuições de Jorge Larrosa sobre o assunto. Tais tecnologias são compostas por um conjunto de técnicas de si que, do ponto de vista de Foucault (1997, p. 109), são

os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda a civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar suas identidades, mantê-la ou transforma-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si.

Nessa perspectiva, tomo a Ficha de Autoavaliação como um dispositivo pedagógico: dispositivo por motivos análogos aos de Foucault (2018a, p. 364), quando ele se apropria do termo *dispositivo da sexualidade*, tomando-o como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”; pedagógico por se tratar de uma prática elaborada à luz de um discurso enviesado pelo adjetivo pedagógico que transforma subjetividades e elabora determinados *status* de sujeitos. De acordo com Diaz (1998, p. 23), “a análise da pedagogia deve especificar sua emergência, expansão e consolidação como dispositivo de intervenção e controle da vida social e individual dos sujeitos e como dispositivo de reprodução do poder”. Desse modo compreendo a autoavaliação como dispositivo pedagógico que constitui sujeitos pela captura da individualidade e que reproduz poder.

Esse dispositivo pedagógico se configura como uma técnica de si que possibilita realizar uma história da subjetividade por meio das formas que os sujeitos se relacionam consigo mesmos. Paralelamente, para esse tipo de técnica – de si –, Larrosa (1994) se apropria do termo “experiência de si” já que se trata de um dispositivo em que se constrói e se medeia uma relação na qual o sujeito estabelece, regula e modifica a experiência de si mesmo (LARROSA, 1994, p. 37). Nesse sentido é possível afirmar que o dispositivo pedagógico denominado “Ficha de Autoavaliação” incita o sujeito estudante a relatar a si mesmo, constituindo ou transformando sua experiência de si.

Apesar de Larrosa (1994) se apropriar do termo “experiência de si” com o indicativo de transformação da experiência de vida do sujeito, me aproprio do termo “relato de si”, ou “relato de si mesmo”, de Judith Butler (2017), quando me refiro às narrativas produzidas pelos estudantes. O termo original utilizado pela pesquisadora é “*giving an account*”, ou “*giving an account of oneself*”, e desenvolvido no livro *Giving an Account of Oneself* (2005), que, em tradução literal, pode-se entender como “prestar contas de si mesmo”. O “prestar

contas” é consentâneo para a compreensão dos efeitos produzidos por esses relatos de si materializados na Ficha de Autoavaliação. Para a autora, o ato de prestar contas de si mesmo, que é traduzido para o português por relatar a si mesmo, adquire uma forma narrativa que depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis (BUTLER, 2017, p. 23). Tais eventos não são da essência do indivíduo, mas elaborados a partir da matriz das instituições sociais, estando o sujeito reconhecendo a si mesmo por meio de um regime de verdades que são produzidos. Quando o sujeito presta as contas de si, ele se baseia nas normas instituídas por esferas sociais, situando-se e reconhecendo-se a partir das mesmas.

Para as análises dos relatos de si, não será relevante fixar pilares pré-estabelecendo definições acerca da aquisição do conhecimento e do estabelecimento da autonomia e, a partir daí, comparar com o que está sendo dito nos relatos de si dos estudantes, pois, desse modo, estaria eu assumindo verdades totalizantes, exteriores às instituições e aos sujeitos, que, de alguma forma, “sempre estiveram aí”. Para evitar esse tipo de lógica nas análises, serão levadas em consideração a contingência e a historicidade dos relatos de si. De certo modo, isso significa que não existe um método para realizar esse tipo de análise, pois, se considerarmos o sentido etimológico da palavra método, o qual sugere seguir um caminho já traçado (HOUAISS, 2009), estaríamos ocultando o complexo processo histórico da constituição do sujeito e reduzindo-o, singularmente, a um mero discurso que está prestes a ser desvendado.

Quando me refiro à contingência dos relatos de si, saliento, antes de engendrar qualquer tipo de análise, que o dispositivo pedagógico em questão, além de interpelar¹⁹ o estudante a relatar a si mesmo arrancando-lhe o que ele entende por verdadeiro, intensifica a relação de si para consigo mesmo quando o leva a refletir sobre suas ações, expondo seus pontos de vistas acerca de si mesmos. Há um potencial transformador nesse tipo de prática, já que o exercício do exame de si, que leva o sujeito a refletir sobre si, sobre suas ações, sobre o conhecimento para consigo, possibilita a modificação da relação que o sujeito tem consigo mesmo. Como diria Larrosa (1994, p. 38), “como se a possibilidade de algum tipo de relação

¹⁹ De acordo com Torrano (2010, p. 77), “falando do processo de constituição do sujeito, além da subordinação do processo de ‘assujeitamento’ que Foucault já trabalha, Butler evoca a noção de Althusser de um poder interpelador”. Assim, a partir de uma metáfora aludida por Althusser (1992), na qual o indivíduo torna-se sujeito ao ser confrontado autoritariamente e visto na condição de dizer quem o é, Butler apropria-se do termo “interpelação” para se referir aos momentos em que o sujeito funda a si mesmo discursivamente. Nessa perspectiva a “interpelação autoritária traz a promessa de uma identidade, aparece como a condição de uma possibilidade do sujeito; é uma espécie reprimida que anima a vida, de modo que ser alguém é aceitá-la” (TORRANO, 2010, p. 78).

reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder de ter uma consciência de si e o poder de fazer certas coisas consigo mesma, definiu nada mais nada menos que o ser mesmo do humano”.

Entretanto, esse exame de si, que é estimulado por meio da Ficha de Autoavaliação, não tem o poder de explorar a límpida consciência do ser humano, uma vez que se trata de um dispositivo que constitui sujeitos. O discurso incitado pelo relato de si é articulado normativamente, ou seja, é instituído por instâncias de poder em que ao analisá-las é mais interessante interrogar a globalização de suas constituições históricas ao invés de recair nas delimitações do sujeito realizadas por tais instâncias.

Nesse sentido, pode-se dizer que há jogos de verdade em torno do que é “ser um sujeito autônomo”, os quais articulam-se estabelecendo normatividades. Assim, compreender os jogos de verdade e o estabelecimento das normatividades em torno do sujeito autônomo, significa assumir que há um jogo entre o (suposto) verdadeiro e o (suposto) falso, tal qual Foucault assumiu, quando, estudou historicamente a sexualidade. Sobre esse estudo de Foucault, Larrosa (1994) afirma que o autor:

Aponta diretamente contra qualquer realismo ou essencialismo do eu, da pessoa humana ou do sujeito. Foucault estabelece um domínio e uma forma de análise com as quais se distancia de qualquer ideia do sujeito como uma substância real ou uma essência intemporal [...] que se manteria estática ou imutável por cima ou por baixo da variabilidade e da contingência tanto das ideias acerca da sexualidade quanto dos comportamentos sexuais. (LARROSA, 1992, p. 42)

Da mesma forma, não assumo um essencialismo acerca da autonomia do sujeito estudante. Antes de qualquer análise ou interpretação, levar em consideração a contingência de cada relato de si é reconhecer, que os discursos incitados a partir disso estão imbricados na complexa constituição do sujeito, que o tempo todo se compreende, se narra e se julga de acordo com aquilo que pode ou não ser dito, ou de acordo com aquilo que pode ou não ser pensado. Assim, analisar os relatos de si dos sujeitos estudantes sob a perspectiva analítica de Foucault, está relacionado a analisar uma história da verdade em torno do sujeito, ou, abordar isto como o próprio autor sugere, que é analisando “não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 2017, p. 17).

O dispositivo Ficha de Autoavaliação propicia a realização de uma história da verdade, que é constituída por meio de jogos de verdade, que advém da vontade de verdade. Para Machado (2017, p. 108), “a vontade de verdade é a crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro,

mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade”. Assim, ao analisar os jogos de verdade, analisa-se como se dão as crenças na verdade, que no caso deste trabalho, é em torno da autonomia do indivíduo, a qual é performatizada no ato de relatar a si mesmo transformando a experiência de si do sujeito. Ainda sobre traçar a história da verdade considerando os jogos de verdade, Larrosa (1994) pondera o que se pode compreender por jogos de verdade:

Determinados regimes discursivos com cujas regras se pode determinar o que é um discurso verdadeiro, um discurso fictício ou um discurso ideologicamente enviesado. Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, fictício ou ideológico. (LARROSA, 1994, p. 67)

Ao tratar da modificação do sujeito fomentada nos relatos de si é preciso levar em consideração que tal prática é um lugar de constituição de subjetividades. Assim, a Ficha de Autoavaliação é um lugar em que há uma relação do sujeito consigo mesmo, que por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2007, p. 82). Não se trata de uma relação de poder entre os sujeitos, ou entre as instituições de uma sociedade, mas sim de uma relação de poder para consigo mesmo. Sobre isso Deleuze (1992, p. 141) destaca:

Não é mais o domínio das regras codificadas do saber (relação entre formas), nem das regras coercitivas do poder (relação das forças com outras forças), são regras, de algum modo facultativas (em relação a si): o melhor será aquele que exercer um poder sobre si mesmo. [...] inventam um modo de existência estético.

Ao levar em consideração a historicidade dos relatos de si, não se delimitam temporalmente os acontecimentos históricos e colocam-se os relatos de si como resultado do processo histórico. No entanto, reconhece-se que, a partir dos relatos de si, os sujeitos produzem as relações consigo mesmos e, ao mesmo tempo, as relações de si mesmo produzem os sujeitos. O dispositivo pedagógico em questão, ao mesmo tempo, constitui e regula o sujeito, pois ele sabe que, no lugar em questão, não se pode dizer qualquer coisa, mas que é necessário jogar certo tipo de jogo de acordo com determinadas regras. Os sujeitos estudantes “aprendem o que significa o jogo e como jogar legitimamente” (LARROSA, 1994, p. 47).

O “jogo” refere-se a “um conjunto de regras de produção de verdade [...] é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda”

(FOUCAULT, 2004a, p. 282). Inserido nesse jogo, os relatos de si incitam os sujeitos a dizerem, a confessarem, a verdade sobre si mesmo, mas essa verdade é construída pelas redes e instituições de poder. Trata-se da constituição de si mesmo por meio de “técnicas de vida e não do recalque pelo interdito e pela lei” (FOUCAULT, 1999, p. 112).

3.2 RELATAR É CONFESSAR

Para os relatos de si não era instituída uma regra sobre o que exatamente deveria ser dito nem se delimitava um “número de linhas” máximo ou mínimo para a escrita. Assim as 60 Fichas de Autoavaliação constituíam uma diversidade de maneiras dos estudantes relatarem a si mesmos, sendo que alguns relatos ocupavam mais de uma folha – para os quais eram agregadas folhas de caderno à Ficha de Autoavaliação – e outros relatos eram escritos em apenas uma linha, alguns eram escritos à lápis, outros com caneta de tinta azul, preta, ou ainda, cores além dessas que são usuais.

Ao me deparar com esses relatos aparentemente disformes, não entendia muito bem por onde eu iria “começar”, como que eu iria realizar uma análise daquele material sem partir de máximas universalizantes ou de condições *a priori*. Buscando as respostas na própria materialidade do que era dito pelos estudantes, notei o cunho confessional do dispositivo pedagógico intitulado Ficha de Autoavaliação, inclusive em alguns relatos os estudantes apropriavam-se do termo “eu confesso” ou “confesso que” para iniciar suas escritas. Assim, assumi que o dispositivo pedagógico em questão constituía uma prática de confissão, em que o sujeito se vê na obrigação de olhar para si mesmo, se julgar e falar de si mesmo no ato da escrita, ou seja, relatar a si mesmo é confessar sobre si mesmo.

Foucault (2019) analisa essa prática, que se instaurou na Idade Média, principalmente como tecnologia cristã, como um meio de produzir verdade. No ideal cristão, um dos meios de se alcançar a salvação é por meio da confissão. De acordo com Veiga-Neto (2017, p. 84), “o que articula a salvação e confissão é o princípio cristão segundo o qual, para a purificação da alma, é preciso que cada um tenha conhecimento sobre si mesmo”. Tal conhecimento de si implica reconhecer o próprio pecado e, como prática confessional, verbalizá-lo.

No entanto, de acordo com Foucault (2004, p. 350), a confissão dos pecados é uma inovação consideravelmente tardia. Essa prática se constituiu da *exomologêsis*, ou “reconhecimento do fato”, que se tratava de um ritual realizado publicamente que marcava o fim de um período de penitência de um indivíduo que se reconhecia como pecador na época de transição da cultura pagã para a cristã. “*Exomologêsis* não é um comportamento verbal,

mas o reconhecimento dramático do *status* de penitente de um indivíduo” (FOUCAULT, 2004, p. 352). Tratava-se, então, de um ato simbólico, teatral, performativo, no qual o indivíduo renunciava a si mesmo, demarcando pela penitência o pecador como ele é, o modo de ser de um pecador.

Posteriormente, no quarto século, assemelhando-se ao que se conhece por confissão, constitui-se a prática de *exogoreusis*, a qual se tratava de “exercícios verbais em relação ao professor/mestre das escolas filosóficas pagãs” (FOUCAULT, 2004, p. 354). Era uma verbalização na qual se analisava o pensamento à luz da obediência a outra pessoa que representava o mestre. Ao examinar a si mesmo e verbalizar, renunciava-se à vontade de si mesmo, elegendo e legitimando outros meios de conduzir-se. Essa prática se alastrou pelo mundo ocidental estabelecendo-se, além do ato confessional cristão, como uma tecnologia crucial nas vertentes psi. No contexto da pedagogia, as técnicas de verbalização foram apropriadas, porém sem o aspecto castrador de renunciar a si mesmo, mas de modificador da própria vontade dos indivíduos, constituindo ‘positivamente’ outro sujeito, como, por exemplo, o sujeito autônomo. Sobre a difusão das práticas confessionais, Foucault (2019, p. 66) diz:

A confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade altamente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; [...] confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; [...] Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo.

A confissão passou a ser compreendida como uma tecnologia de reconhecimento social de um sujeito, como uma prática de individualizar o sujeito, compondo em si uma função hermenêutica em diversos campos além do religioso. Nas relações entre filhos e pais, estudantes e professores, doentes e médicos, réu e juiz configuram-se variadas formas de confissão, como, por exemplo, interrogatórios, narrativas de si, consultas, muitas das quais são registradas, documentadas e arquivadas. A partir desses registros, é possível a classificação dos sujeitos e a constituição de uma ascética da existência que dão continuidade ao maquinário poder-saber.

No contexto do dispositivo pedagógico Ficha de Autoavaliação, a confissão se trata primeiramente de um registro, um aparato burocrático no qual os indivíduos narram a si

mesmos. Esse tipo de prática produz pessoas a partir de suas próprias experiências, fato que oculta as intencionalidades pedagógicas, e, conseqüentemente de poder, inscritas nesse processo. O indivíduo escreve sobre si expondo aquilo que ele pode dizer acerca de si mesmo e, nessa relação, transforma a si próprio.

Foucault (2019, p. 73-83), ao estudar sobre as verdades construídas sobre o sexo enumerou cinco pontos para mostrar a maneira como as confissões sexuais regularizaram cientificamente a verdade do sexo. Entendendo que os registros nas Fichas de Autoavaliação também elaboram verdades acerca de um sujeito autônomo, faço uma analogia dos escritos genéricos de Foucault acerca da confissão à compreensão de como as narrativas de si legitimam possibilidades de ser autônomo e verdades sobre a autonomia no Cenário Escolar:

1. *“Através de uma condição clínica do ‘fazer falar’”* (FOUCAULT, 2019, p. 73): No Cenário Escolar, a confissão se configura enquanto exame, pois é a partir dessa prática que os indivíduos são classificados com os conceitos A, B, C ou D. Diferentemente do usual, o exame não é fragmentado por disciplinas, mas por um “núcleo comum” no qual a narrativa de si constitui a verdade acerca do sujeito em sua totalidade. Paradoxalmente, no documento oficial que instituiu o dito núcleo comum, o PPC (2014), há a fragmentação das disciplinas para instituir determinados saberes, mas, ao invés de nomeá-las uma a uma (como português, matemática, história, geografia, etc.), colocam-se todas na categoria denominada “núcleo comum”. Trata-se de uma tentativa de romper com a classificação fragmentada mas sem se abdicar do cerne da disciplinarização: os saberes instituídos. Nesse sentido, narra-se o sujeito a si mesmo na prática constituindo seus modos de ser e, burocraticamente, esses modos de ser são validados por constituição de saberes. Isso significa que, na prática, acontece uma coisa – que é o que Larrosa (1994, p. 45) denomina “autoconhecimento e autoavaliação em educação moral” – e, na formalização dos arquivos, outra – por exemplo a emissão documental dos conceitos – que é a instituição de saberes disciplinares.

2. *“Através do postulado de uma causalidade geral e difusa”* (FOUCAULT, 2019, p. 73): A autonomia do indivíduo como objetivo educacional possibilita modos de se dizer que é autônomo, desencadeando, dessa forma, uma série de condutas propícias ao sujeito autônomo. As confissões que fogem das normalizações produzidas são acometidas de culpa, o que contribui para legitimar determinadas condutas do sujeito autônomo, ou são diagnosticadas como patologias. A causalidade acerca da autonomia do indivíduo é inesgotável.

3. *Através do princípio de uma latência intrínseca à (não)autonomia* (FOUCAULT, 2019, p. 74): Foucault (2019) relata quanto à valorização misteriosa do sexo, sobre os tempos de proibição que acarretaram modos decentes de confessar sobre a sexualidade, tornando-o parte de um discurso entendido como científico. Obviamente a questão da autonomia não se assemelha ao obscurantismo da sexualidade, porém há interdições intrínsecas no modo de se fazer autônomo. Afinal o que é ser autônomo senão uma prática de liberdade adequada? Eis um exemplo: todo estudante no Cenário Escolar tem acesso à Internet, pois lhe são passados a senha do *wi-fi* para realizar pesquisas pelo próprio *smartphone*, a qual, como já mencionada no Capítulo 1, é “autonomia”. O estudante tem a liberdade de utilizar a Internet como quiser, pois não há meio de controle que o impeça de utilizá-la para jogos ou redes sociais, por exemplo. Porém, o estudante sabe, de alguma forma, que, se utilizar a Internet com essa finalidade no contexto escolar, não estará sendo autônomo. Não se trata de uma regra passível de punições, mas de uma verdade instituída acerca da autonomia do indivíduo na qual o sujeito estabelece jogos de verdade consigo mesmo sobre o que é um uso adequado da Internet no Cenário Escolar. Mesmo que o estudante acesse o que é inadequado, ele é estimulado a entender aquilo como algo antiético, e, portanto, aquilo que é antiético se resguarda no obscurantismo.

4. *“Através do método da interpretação”* (FOUCAULT, 2019, p. 75): A verdade produzida na confissão narrativa não depende somente do sujeito. Há uma validação quando ela é colocada no papel. Como teoriza Foucault (2019, p. 75), a verdade é “incompleta e cega em relação a si própria, naquele que fala, só podendo completar-se naquele que recolhe”. No caso da Ficha de Autoavaliação, quem escuta é a própria instituição, assim constituindo um discurso com efeito de verdade sobre as possibilidades de liberdade inscritas no modo de se fazer autônomo.

5. *“Através da medicalização dos efeitos de confissão”* (FOUCAULT, 2019, p. 75): para sanar a fragilidade do sujeito que busca autonomia, é necessário que ele saiba que tem a quem recorrer. No Cenário Escolar, no próprio discurso dos estudantes, criam-se possibilidades de medicalizar o que pode ser interpretado como um defeito, buscando a ajuda dos colegas, aos professores, aos pedagogos ou psicólogos presentes na escola. No entanto, percebe-se que quanto menos o sujeito depender disso, mais autônomo será, e, ao mesmo tempo, quanto mais souber que é necessário buscar ajuda mais se efetivará a autonomia do sujeito. No item 2, abre-se a possibilidade para a causalidade de uma patologização, porém neste item é

apresentada um certo tipo de cura: “A verdade cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e, por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável” (FOUCAULT, 2019, p. 76).

A combinação entre os itens acima corresponde à produção do discurso verdadeiro acerca da autonomia, pois o que o sujeito diz acerca de suas condutas pode ser lido, validado, arquivado, medicalizado de modo que constitua uma autonomia do indivíduo intrínseca à sua própria natureza. Nesse sentido, constituem-se moldagens específicas a cada sujeito, que são realizadas pela padronização das subjetividades e que funcionam como mecanismos de ajustamento do sujeito. Trata-se do que Foucault (2019) chama de “economia dos discursos”, ou seja, “sua tecnologia intrínseca as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que os sustentam e os veiculam – é isso, e não um sistema de representações, o que determina as características fundamentais do que eles dizem” (FOUCAULT, 2019, p. 77).

Quanto à confissão na Ficha de Autoavaliação, trata-se de um meio de interpelação institucional na qual o sujeito precisa narrar a si mesmo e criar verdades acerca de si mesmo. Caso isso não ocorra espontaneamente, o caráter de registro do dispositivo pedagógico desempenha o papel de arrancar, de extorquir, algum discurso que venha a se proliferar pela confissão do sujeito. Como conceitua Foucault (2019, p. 69), “a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado”. Larrosa (1994) metaforiza a compreensão do narrar a si mesmo com a narrativa literária colocando que o texto que exerce a função autobiográfica baseia-se na suposição de que “o autor, o narrador e o personagem são a mesma pessoa” (LARROSA, 1994, p. 70). Para o autor, ao confessar-se narrando-se, cada um já se encontra em estruturas narrativas às quais se está sujeito e, para impor significado a si mesmo, o sujeito organiza um modo particular de enunciar sua experiência. Não se trata de um solilóquio, mas de um encontro narrativo em que discursos com efeitos de verdade são multiplicados produzindo efeitos. Para Prado Filho (2006, p. 145):

Quando se diz “confissão” deve-se entender tecnologia de confissão: conjunto imbricado de saberes e práticas relativos a subjetividade, colocados numa relação de incitação recíproca, onde o ato da verbalização, o exercício do discurso em relação a si mesmo, gera um conhecimento sobre o sujeito. Ela é uma grande tecnologia de conhecimento e subjetivação dos sujeitos inventada pelo cristianismo, que se difundiu em variados campos da vida moderna, presente entre nós no âmbito das relações institucionais, mas também das relações pessoais, íntimas, sempre ligada a formas de conhecimento e de trabalho dos sujeitos sobre si mesmos.

Sendo a tecnologia da confissão uma prática milenar que é modificada e ajustada de acordo com as relações de poder, ela permanece com a premissa de salvação. Da salvação cristã, que idealizava um mundo exterior como recompensa após a morte, transmutou-se para a salvação por meio da razão, por meio da verdade científica, de se alcançar um mundo, quiçá também exterior, mas sobretudo inatingível. De qualquer maneira, é a vontade da salvação de si que move as engrenagens de poder-saber, sendo essa vontade, não a falta no sentido platônico, mas a construção daquilo que se pode ser. Os discursos com efeitos de verdade, que são produzidos e proliferados sobre uma ideia construída de salvação por meio da autonomia do indivíduo, acentuam a positividade do poder. Em outras palavras, o poder nessa relação certamente não é aquilo em que os sujeitos se opõem, mas aquilo que se é disseminado positivamente, e discursivamente, na confissão.

3.3 ESCOLHA DAS FERRAMENTAS

Tomando os relatos de si como uma prática de confissão, foi necessário investigar de quais ferramentas teórico-metodológicas eu me apropriaria para a pesquisa, ou seja, delimitar como os 60 relatos seriam investigados na presente tese. Considerando que os relatos de si produzem subjetividades por meio de um discurso que é proliferado, valho-me de ferramentas acerca do discurso em Foucault e das contribuições de Fischer (2001) para a presente abordagem.

“Tudo é prática em Foucault” (FISCHER, 2001, p. 200). Atentar-se ao discurso na perspectiva de Foucault não significa compreendê-lo dissociadamente do sujeito, pois o discurso não é uma substância metafísica da linguagem. Para compreender o discurso em Foucault, é necessário levarmos em consideração não somente o que é dito, mas também o que não pode ser falado, pois, de acordo com o autor, “em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014a, p. 9).

Neste “não poder falar” inscrevem-se instituições, saberes, sujeitos, poder, contexto histórico, pois o que constitui o discurso são as relações que, sobretudo, compõem as práticas. O olhar complexo de Foucault impossibilita que se isolem os componentes dessas práticas já que o que se diz não é determinado por uma estrutura composta de um conjunto de meras palavras nas quais se apartam, se analisam e se cristalizam hipóteses. O que é colocado em

discurso se trata de uma vontade de verdade que é dita sob a conjuntura da repetição. Foucault (2014a, p. 16-17) argumenta:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

O autor, na tentativa de criar uma perspectiva do discurso, em seus primeiros estudos para compreender como os saberes são legitimados, estabeleceu conceitos que podem ser utilizados como ferramentas analíticas para as coisas que são ditas sem (re)cair no hábito estrutural de isolar coisas e objetivá-las criando, dessa forma, categorias universais. Em *Arqueologia do Saber* (2005), de acordo com Veiga-Neto (2017, p. 44), “Foucault explicou detalhadamente como colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento”. Posteriormente, em *A Ordem do Discurso* (2014a) e *Vigiar e Punir* (2014), o autor entende que o discurso, produzido como prática de nossa sociedade, se estabelece nas relações de poder. Este olhar de Foucault para o discurso permite que este seja compreendido como movimento que ora se desloca, ora se transforma, ora se repete.

Para compreender esse movimento discursivo nos relatos de si, me apropriei de termos que pretendo esclarecer na presente seção. No entanto, não se trata de termos totalizantes que são utilizados na tentativa de descobrir o que está escondido na trama discursiva. Ao contrário disso, não há nada a ser descoberto e não há nada escondido, pois está tudo na superfície das coisas ditas. Focalizo-me, então, nas relações que sustentam o que está exteriorizado, porém sem a condição de que há algo interiorizado que não pode ser visto.

Em termos práticos, após ler várias vezes os relatos de si, optei por digitalizar cada um deles de modo que nenhuma ortografia ou pontuação fosse alterada. Na minha busca por “coisas ditas”, no processo de digitalizar omiti as rasuras que havia nos relatos de si, pois, apesar de possibilitarem alguma análise, mesmo na perspectiva de Foucault, interessavam-me os acontecimentos – e não a representação – que possibilitavam a relação entre o sujeito e a verdade. A Figura 1 mostra um exemplo de relato de si na Ficha de Autoavaliação e o Quadro 3, o mesmo relato digitalizado.

Figura 1 – Relato de Si na Ficha de Autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO	CONCEITO:
<input type="checkbox"/> COMO ESTOU NAS ATIVIDADES EM GRUPO? <input type="checkbox"/> COMO ESTÁ MINHA ORGANIZAÇÃO E AUTONOMIA? <input type="checkbox"/> ESTOU APRENDENDO, DE QUE FORMA?	A
JUSTIFICATIVA DO CONCEITO:	
<p>Bom, confesso que faltou um pouco esse semestre, porém me esforcei bastante, até mesmo por conta da apresentação.</p> <p>Procuro sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumprio meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço^{faço}.</p> <p>Toda vez que tenho alguma dúvida, peço ajuda / assistência a um professor.</p> <p>Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias. Por isso acho que mereço A.</p>	

Fonte: Acervo do Cenário Escolar

Quadro 3 – Relato de Si Digitalizado

Nome Fictício: Clarice
Conceito Atribuído: A
Justificativa do Conceito:
 Bom, confesso que faltou um pouco esse semestre, porém me esforcei bastante, até mesmo por conta da apresentação.
 Procuro sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumprio meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.
 Toda vez que tenho alguma dúvida, peço ajuda/assistência a um professor.
 Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias.
 Por isso acho que mereço A.

Fonte: Acervo do Cenário Escolar (digitalizado pela autora)

No processo de digitalização, atribuí nomes fictícios, assim como mostra o Quadro 3. Após esse movimento, aproprio-me do termo “enunciação” para referir-me aos fragmentos desses relatos que possibilitam “condições de existência” do sujeito. Tomando o discurso como prática, utilizo enunciação, ao invés de enunciado, para enfatizar que aquilo que é dito não se dissocia da ação do sujeito. Para Foucault (2005, p. 132-133), o discurso é “constituído de um conjunto limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Dessa perspectiva, entende-se o discurso como as ações do sujeito, suas possibilidades de existirem e de reconhecer no mundo.

Foucault (2005, p. 99-119) destaca quatro condições para que se descreva uma enunciação (ou enunciado):

1) Definir uma enunciação não está associado em delimitar signos linguísticos, mas de levar em consideração alguma referência. A enunciação sempre está ligada a um referencial que é constituído por leis de possibilidade de existência (FOUCAULT, 2005, p. 103).

2) Em uma enunciação há sempre um sujeito que possibilita alguma afirmação. No entanto em uma análise não se relaciona o autor da enunciação com o que se diz, mas determina a posição que um indivíduo ocupa ao se constituir como sujeito (FOUCAULT, 2005, p. 108).

3) A enunciação sempre está relacionada com outra enunciação do discurso. Isso significa que a enunciação nunca é neutra ou independente, mas faz parte de um conjunto integrante de um jogo enunciativo passível de multiplicação (FOUCAULT, 2005, p. 112).

4) Uma enunciação deve ter uma existência material. Apesar de sua função multiplicativa há sempre uma concretude a ser considerada, como por exemplo, a época possibilitou a formação da enunciação. Não se trata de considerar definitivo o que foi dito, mas de evidenciar seu *status* e seus campos de utilização (FOUCAULT, 2005, p. 118).

No contexto do presente trabalho, a enunciação é um recorte das ações presentes no discurso, as quais mostram determinadas possibilidades de se fazer autônomo e ao mesmo tempo descarta a condição imperativa da autonomia, ou seja, essa questão não necessita aludir explicitamente a uma enunciação. Tomando o exemplo do relato se si digitalizado no Quadro 3, segue um exemplo de fragmentação do texto em diversas enunciações:

Enunciação 1 - “Bom, confesso que faltei um pouco esse semestre, porém me esforcei bastante, até mesmo por conta da apresentação.”

Enunciação 2 - “Procuro sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumpro meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.”

Enunciação 3 - “Toda vez que tenho alguma dúvida, peço ajuda/assistência a um professor.”

Enunciação 4 - “Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias.”

Apesar de, no relato exemplificado, as enunciações coincidirem com formação de frases, na presente análise não são proposições, atos de fala ou frases que delimitam o que é tomado como enunciação (FISCHER, 2001). O que está em jogo é que em cada uma das enunciações explanadas acima é possível estabelecer uma ou mais ações que se apoiam em um conjunto de elementos que possibilitam seu aparecimento.

Na enunciação 1, por exemplo, quando a estudante relata na Ficha de Autoavaliação “*Bom, confesso que faltei um pouco esse semestre, mas me esforcei bastante, até mesmo por conta da apresentação*”, não se trata de um conjunto de palavras simplesmente ditas. A frase da estudante pode ser entendida como uma enunciação em que se inscreve um conjunto de possibilidades de se fazer estudante autônomo. Ao se apropriar do verbo confessar, a estudante busca absolvição daquilo que ela mesma enfatiza na condição de delito quando contrapõe que se esforçou bastante e que a sua performance diante da apresentação do projeto é compensatória em relação às faltas. Na superfície do que se diz, as ações da estudante aparecem como acontecimentos, e, ao mesmo tempo, tais acontecimentos são colocados em disputa, na qual se obedece a determinado regime de verdades acerca do modo correto de conduzir a si mesma. As enunciações, como destaca Fischer (2001, p. 204), obedecem a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirma as verdades de um tempo, e “as ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo”.

O jogo que se estabelece entre as coisas ditas pode ser entendido como uma prática discursiva. Nas palavras de Fischer (2001, p. 204), “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. As regras não são estabelecidas por um estatuto coercitivo, mas nas práticas, nos acontecimentos em que regimes de verdades acerca do modo correto de se conduzir são fixados e reproduzidos nas enunciações. Prática discursiva, para Foucault (2005, p. 133), “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício de uma função enunciativa”. Dessa forma não tento entender o sentido do que está dito nos relatos dos estudantes, mas busco compreender, por meio das variáveis que compõem uma enunciação, como se constituem jogos de verdade sobre a composição de um “si mesmo”.

Faz-se necessário também levar em consideração a dispersão e a multiplicidade das enunciações. Em uma enunciação é possível mapear coisas que são ditas pelo sujeito, levando em consideração sua descontinuidade. Entendendo que o sujeito é uma das variações, ou um conjunto de variações, da enunciação, Deleuze (1988, p. 64) diz que para Foucault, o sujeito é um lugar ou posição que varia muito segundo o tipo, segundo o limiar da enunciação, sendo possível, haver várias posições para a mesma enunciação. Por exemplo, na enunciação 2, quando a estudante diz *“Procuro sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumpro meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.”*, é possível mapear pelo menos três tentativas de justificar como deve ser *“estar atenta com as atividades”*, dentre as quais: *“ajudar o grupo no que é preciso”*, *“cumprir horários e tarefas propostas”* e *“dar o melhor de si mesma em tudo o que faz”*. Em cada uma dessas justificativas também há um conjunto de elementos – discursivos e não-discursivos – que possibilita tal justificativa.

Nesse sentido, pesquisar sob essa perspectiva, é “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é feita pelo objeto de análise” (FISCHER, 2001, p. 206). Constituir unidade não é organizar enunciações de acordo com o objeto de análise que, no caso deste trabalho, é a questão da “autonomia do indivíduo”, mas de multiplicar a realidade do que é dito considerando a multiplicidade de acontecimentos e sujeitos que atravessa o que está dito. Foucault (2005) denomina “formação discursiva” às unidades que podem ser constituídas a partir da dispersão da enunciação. Para o autor, a formação discursiva “prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que ela se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia” (FOUCAULT, 2005, p. 82). No caso da Enunciação 2, por exemplo, é possível delimitar mais de uma formação discursiva que apoia a enunciação, as quais estão associadas ao “modo de se relacionar com pessoas”, ao “comprometimento com atividades e/ou horários” e ao “comprometimento de si mesma”. No caso da Enunciação 3, a formação discursiva que apoia a enunciação diz respeito a “procurar ajuda quando necessário”.

Também é possível que uma enunciação complemente a outra. Por exemplo, na Enunciação 4, quando Clarice diz que é *“cordial com todos mesmo não conversando todos os dias”*, a enunciação associa-se ao “modo de se relacionar com as pessoas”, assim como quando diz que *“procura ajudar seu grupo no que é preciso”*. Desse modo, pela delimitação de formações discursivas, é possível agrupar “um conjunto de enunciados que se apoia em um

mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2005, p. 122). No entanto, as enunciações e formações discursivas são estabelecidas correlativamente, como relata o autor:

Pode-se dizer que a demarcação das formações discursivas, independente dos outros princípios de possível unificação, revela o nível específico do enunciado; mas pode-se dizer, da mesma forma, que a descrição dos enunciados e da maneira pela qual se organiza o nível enunciativo conduz à individualização das formações discursivas. Os dois procedimentos são igualmente justificáveis e reversíveis. (FOUCAULT, 2005, p. 132)

“Foucault multiplica o sujeito” (FISCHER, 2001, p. 208). No discurso inscrevem-se as relações do sujeito com outros sujeitos e com as instâncias das coisas que são ditas. Nos relatos de si, relacionam-se as práticas discursivas com um campo de práticas não-discursivas, as quais são as “instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos” (FOUCAULT, 2005, p. 182-183). Ao delimitar formações discursivas e enunciações não se dissociam as práticas discursivas das não-discursivas, mas se consideram as relações entre o sujeito e a verdade que se inscrevem na coexistência de tais práticas. “As práticas não-discursivas são também parte do discurso, à medida que se identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza” (FISCHER, 2001, p. 217).

As enunciações que são ditas e instauradas em determinada formação discursiva, como ressalta Fischer (2001, p. 2019), “sofrem sempre novos usos, tornam-se outros, exatamente porque [as enunciações] constituem e modificam as próprias relações sociais”. Para analisar uma enunciação, é necessário que se atente ao presente, ao “*ça parle*” em nossa época, considerando o conjunto de coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que são colocadas, de acordo com Foucault (2005, p. 139), em um jogo de exterioridade. No entanto, não há nessa exterioridade uma consciência fundadora, um *Cogito* cartesiano originário²⁰, composto pela interioridade. Na exterioridade do que é dito, constitui-se um *corpus* analítico que possibilita acompanhar a história da enunciação, considerando sua dispersão, transformação e disseminação.

Em Foucault, por um lado, o discurso é produzido belicosamente, em um campo de batalhas em que saberes e poderes são colocados em disputa. De acordo com Fischer (2001, p. 200),

tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

²⁰ O dito cartesiano “*Cogito, ergo sum*” (em português: penso, logo existo) não se aplica em Foucault. Para o autor tudo se manifesta na prática, pois é no “*sum*” que se encontram as relações.

O que se pode afirmar convictamente acerca da compreensão do discurso em Foucault é que não existe um sujeito *a priori* da enunciação (DELEUZE, 1988). O sujeito é um lugar na enunciação, uma função derivada da enunciação. Ao invés do sujeito ser a condição da enunciação, a condição é histórica, ou seja, o *a priori* é histórico. Nas coisas são ditas está inscrito o grande murmúrio das relações do presente, que não compõem documentos, mas monumentos, uma “escultura dos enunciáveis” (DELEUZE, 1988).

Os relatos de si dos sujeitos constituem discursivamente aquilo que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo, e entre o poder e o dever, não são proibições que se manifestam, mas desejos, pois, para Foucault (2014a, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Nessa perspectiva, apesar de se travar um campo de batalhas na produção do discurso, o desejo – que também é produzido (BUTLER, 2018) – camufla os efeitos do poder quando o sujeito relata a si mesmo constituindo suas subjetividades.

3.4 DELIMITAÇÃO DE UM *CORPUS*

As perguntas que constam na Ficha de Autoavaliação, estas não serão tomadas como perguntas que norteiam os relatos de si dos estudantes, pois isso aumentaria o risco de as análises caminharem para uma lógica essencialista de observação. Também não é pertinente tomar os relatos de si tentando decifrar se as perguntas foram respondidas ou não, nem mesmo julgar se tais perguntas foram elaboradas com coerência ou não. Ao invés disso assumo que tais perguntas são operadores óticos²¹ que incitam o relatar a si, voltando o olhar do sujeito para si mesmo, como se ele fosse portador de um eu interior e independente das relações. Rememorando, as três perguntas que propõem a realização da autoavaliação são:

- Como estou nas atividades em grupo?
- Como está minha organização e autonomia?
- Estou aprendendo, de que forma?

Levando em consideração que na perspectiva de Foucault não é condizente realizar uma análise da interioridade da linguagem-verdade, mas sim da escritura como pura exterioridade (FISCHER, 2012, p. 21), o papel dos operadores óticos no dispositivo é constituir verdades do sujeito em relação ao modo de se relacionar com as pessoas, ao modo de se organizar e de conduzir a si próprio e ao modo de aprender determinado saber. Nesse

²¹ Conceito teorizado por Larrosa (1994).

sentido, não tomo os operadores óticos como objeto de análise, mas os compreendo como uma das variáveis que compõem as enunciações do processo de relatar a si mesmo.

Na Ficha de Autoavaliação, não são delimitadas regras sobre o que se deve escrever. A única premissa do dispositivo é que o estudante torne público a reflexão sobre si mesmo, tendo como uma de suas referências os operadores óticos. Esse tipo de (auto)avaliação, fundado sob o discurso da pedagogia da emancipação, não tem como objetivo transmitir valores ou normas morais, mas de produzir determinada forma de reflexão. Isso não significa que não há valores ou normas morais que se inscrevem na atividade (auto)avaliativa, mas, ao invés de transmissão de regras, a atividade incita a aquisição de valores sobre si mesmo.

Rajchman (1991, p. 96) pondera que “a verdade é algo que dizemos que vemos”. Quando o sujeito olha para si sob os operadores óticos estabelecidos no dispositivo, ele constitui verdades acerca de si próprio, condensando e organizando aquilo que a pedagogia, sob a máxima kantiana do sujeito universal, diz ser da natureza do sujeito. Ao relatar a si mesmo, o sujeito tem que fazer funcionar o operador ótico do dispositivo, aprendendo as formas corretas e legítimas de ver a si próprio e materializar a visão que tem de si na escrita. Fundamentando-me nos estudos de Larrosa (1994, p. 62), é possível afirmar que a Ficha de Autoavaliação, atrelada ao conjunto de discursos e práticas que a tornam realizável, é, em um só movimento, o sujeito e o objeto da visão.

Embasando-me na perspectiva de Foucault sobre a constituição do sujeito, sobretudo tomo as enunciações como condição *a priori* em que verdades se formulam num dado momento e, simultaneamente as ações do sujeito se manifestam. De acordo com Deleuze (1988), essa busca por condições constitui em Foucault uma espécie de neo-kantismo, porém com diferenças determinantes em relação a Kant nas quais o autor lista:

as condições são da experiência real, e não as de toda a experiência possível (os enunciados, por exemplo, supõem um *corpus* determinado); elas [as condições] estão do lado do “objeto”, ao lado da formação histórica, e não de um sujeito universal (o próprio *a priori* é histórico); ambas são formas de exterioridade. (DELEUZE, 1988, P. 69)

O processo de relatar a si mesmo trata da experiência real do sujeito, pois é aí que se constituem enunciados que são colocados no papel criando um aspecto de um “ser espontâneo” do sujeito, ou seja, como se fossem naturais, como se o ver a si possibilitasse enxergar a essência do sujeito. No entanto, os efeitos do ato de relatar a si mesmo, estabelecem os processos subjetivação do sujeito materializando ações e manifestando comportamentos como se fossem próprios do sujeito. Nesse sentido, as subjetividades do

sujeito estão na escrita já exteriorizada, projetada, lançada para fora via relatos de si mesmo. Para Fischer (2001, p. 210), “diversas posições e formas de subjetividade, portanto, podem ser lidas como efeitos de um campo enunciativo”.

Compreender a constituição do sujeito, que exterioriza verdades de si no dispositivo da Ficha de Autoavaliação, sugere uma forma de olhar para o material empírico que impossibilita configurar os relatos de si em uma estrutura discursiva. Meu modo de olhar para estes discursos vai ao encontro do que Rajchman (1991) propõe, o qual sugere um afastamento da ideia de olhar para o conhecimento por meio de percepções habituais. Para este autor, Foucault,

preocupava-se com as maneiras de ver como o conhecimento foi conceitualmente construído. No seu idioma, o *savoir* requer e configura uma maneira de se especializar, uma espécie de “tecnologia do visível”. O autor queria fugir do que pode-se chamar de nossa obsessão filosófica moderna com o que chamamos de “observação” no conhecimento – um pedaço de “auto-evidência” filosófica que se encontra em diferentes formas na fenomenologia e no positivismo. Nossa concepção filosófica de observação é recente, e nos impede de ver como o conhecimento de fato é “especializado” ou “visualizado”. Na ciência, ver é mais do que aparenta. (RAJCHMAN, 1991, p. 96, tradução nossa)

Uma das maneiras que pode despertar tal olhar, sem levar em consideração a lógica temporal do discurso, é questionando o que parece já estar naturalizado. Dos 60 relatos para se chegar aos 26 que são mencionados ao longo das análises, não se excluiu simplesmente mais da metade dos relatos de si. Para selecioná-los, primeiramente, elenquei temas que eram abordados, de modo geral, em cada um dos relatos. Esse exercício de constituir os temas que eram relatados pelos estudantes, aos poucos, possibilitou a desconfiança do que é considerado habitual nesse tipo de atividade. Nos Quadros 4, 5, 6 e 7 mostro alguns exemplos de como realizei este movimento.

Quadro 4 – Temas relatados por Clarice

Nome Fictício: Clarice

Conceito Atribuído: A

Justificativa do Conceito:

Bom, confesso que faltei um pouco esse semestre, porém me esforcei bastante, até mesmo por conta da apresentação.

Procuro sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumpro meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.

Toda vez que tenho alguma dúvida, peço ajuda/assistência a um professor.

Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias.

Por isso acho que mereço A.

Sobre quais temas Clarice relata sobre si mesma?

- Esforço de si mesma
- Apresentação (diante de um público?)
- Relacionamento com pessoas
- Cumprimento de atividades e horários
- Busca de ajuda ou assistência

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 – Temas relatados por Lorena

Nome Fictício: Lorena

Conceito: B

Justificativa:

Eu acho que mereço um B, nas minhas atividades em grupo esse semestre eu procurei saber mais, me esforcei. Tenho dificuldade, tenho. Vai ser difícil, vai! Mas eu estou correndo atrás de saber e aprender. Minha organização esta muito ótima, sempre fui desmanzelada, só que fui crescendo e fui vendo que tinha que ser organizada, fina e elegante.

Estou aprendendo mais ou menos porque tenho muita dificuldade, mas quando o meu grupo passa um trabalho ou uma atividade para eu fazer, corro atrás, faço com dedicação para sair tudo certinho e bonitinho.

Eu tive umas discussões, teve momentos que fiquei dispersa, mas quando é para trabalhar eu vou firme e faço bonito. Eu tenho bastante dificuldade, mas esforço bastante.

Sobre quais temas Lorena relata sobre si mesma?

- Esforço de si mesma
- Organização pessoal

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 – Temas relatados por Paula

Nome: Paula

Conceito: A

Justificativa:

Neste bimestre eu me avalio com o conceito A por quê considero toda a minha evolução neste semestre. Durante este semestre procurei evoluir ainda mais meus aspectos de organização, a relação de confiança comigo mesma e a minha auto gestão.

Ao participar do projeto Sintro's tive um grande aprendizado em diferentes áreas do conhecimento. Para mim, o projeto teve tanto sucesso que me sinto motivada a continua-lo no próximo ano.

Busquei manter o meu caderno atualizado anotando sínteses e definições. Utilizei bastante o Google Drive para armazenar os relatórios de intervenções e pesquisa pois é mais fácil para compartilha-los com o grupo.

Me envolvi na maioria dos projetos da tarde como o texto e contexto; oficina de DRA até cheguei a participar do projeto republica algumas vezes. Entretanto houveram outros projetos que não me interessei muito pois não me sentia confortável. Como o compartilharte-teatro que participei algumas vezes, mas, não consegui me envolver e querer participar.

Do 3. para o 4. Bimestre tentei superar a minha insegurança de falar em publico. Comecei a participar mais oralmente, sugerindo e questionando.

Espero que tenha conseguido justificar meu conceito também na apresentação do projeto pois eu mesma superei minhas próprias expectativas.

Meu nervosismo sumiu logo no começo da apresentação e eu acabei explicando alguns tópicos que não estavam planejados para mim, mas, não entrei em desespero, apenas expliquei confiando nos meus conhecimentos. Talvez tenha me empolgado e falado rapidamente, mas, é outro aspecto em que sei que posso evoluir.

Sobre quais temas Paula relata sobre si mesma?

- Organização pessoal
- Relação de si mesma com os projetos
- Relacionamento com pessoas
- Apresentação diante de um público

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 7 – Temas relatados por Tiago

Nome: Tiago

Conceito: A

Justificativa:

Em defesa ao meu conceito, estou me considerando um aluno A pelo simples fato do meu esforço em relação as assistências em busca de mais conhecimento. Aprendi energia entre outros saberes, em relação ao grupo continuo o mesmo, sempre interagindo e apoiando.

Sobre quais temas Tiago relata sobre si mesmo?

- Esforço de si mesmo
- Busca de ajuda ou assistência
- Saberes aprendidos
- Relacionamento com pessoas

Fonte: elaborado pela autora.

O processo de elencar os temas que os estudantes relatavam sobre si mesmos permitiu a demarcação, sem me apegar a categorias totalizantes, de “formações discursivas” que apoiavam o que é dito pelos estudantes e que constituem formas de governarem a si mesmos. Há uma ideia, que é reproduzida pelos discursos pedagógicos, de que o sujeito que sabe administrar a si mesmo racionalmente é o sujeito mais apropriado e eficaz enquanto estudante. Nas análises dos relatos de si, não busco mostrar os sujeitos mais eficazes no ato de administrar a si próprios, mas sim os processos que transformam a experiência dos sujeitos produzindo subjetividades ditas eficazes. Nesse sentido,

a questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tomar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar seu modo de “subjetivação”. (FOUCAULT, 2004b, p. 235)

Para determinar este modo de subjetivação do sujeito, é preciso uma focalização no próprio discurso, posto, a partir de coisas já ditas nos relatos de si, na forma escrita, a qual tem o potencial de transformar sujeitos. Dentre aquilo que foi relatado pelos estudantes, de modo geral, os exemplos que mencionei abarcam as formações discursivas que apoiavam os

ditos dos estudantes. A seguir, explico os sistemas de formações que compõem cada formação discursiva demarcada:

- Esforço de si mesmo: quando relatam que “correram atrás”, “se esforçaram”, “se dedicaram”, “deram o melhor de si” ou que “não se esforçaram o suficiente”, que “poderiam ter se dedicado mais” ou quando simplesmente assumem que “não fizeram nada durante o bimestre”;
- Organização pessoal: quando relatam sobre a organização de si mesmos (“sou organizado” ou “sou desorganizado”) ou sobre a relação de organização que estabelecem com aparatos pedagógicos;
- Relacionamento com pessoas: quando relatam sobre o relacionamento com as pessoas da escola, com os colegas, com o grupo de projeto;
- Busca de ajuda ou assistência: quando relatam que procuraram ajuda ou assistência;
- Saberes aprendidos: quando relatam quais saberes foram aprendidos;
- Relação de si mesmo com os projetos e/ou suas particularidades com a escola: quando relatam sobre particularidades de si mesmos em relação aos projetos de que participam ou suas particularidades em relação a “gostar da escola”, “sair da escola”;
- Apresentação em público: quando relatam momentos de exposição de si mesmo diante de um público ou de um grupo de pessoas;
- Cumprimento de horários e/ou atividades: quando relatam sobre o comprometimento com horários e atividades escolares.

Essas formações discursivas, que representam o sistema de formação das coisas ditas pelos estudantes, estabelecem verdades entre o que é apresentado como verdade ao sujeito – por meio de instituições, interdições – e a verdade que se toma para si mesmo. Na relação entre as verdades constituem-se subjetividades, ou seja, as subjetividades são constituídas

quando sujeitos aprendem a ver a si próprios, a relatar a si mesmos e a julgar a si mesmos apoiando-se em regimes de verdade. O dispositivo da Ficha de Autoavaliação não captura uma essência do sujeito, mas a fabrica estabelecendo maneiras verdadeiras de relatar a si mesmo, instruindo-o a reproduzir, como se fosse por si só, o que é bom e o que é mau, o que é verdadeiro e o que é falso.

No movimento de considerar as coisas que são ditas, que são faladas e exteriorizadas, ao ler os relatos de si, percebe-se que, apesar de alguns estudantes se apoiarem em mais de uma formação discursiva para relatarem a si mesmos, dentre as oito que mencionei, alguns relatos não detalham o sistema de formação do que é dito. Por exemplo, no Quadro 4, Clarice relata que se esforçou “*por conta da apresentação*”, porém não detalha “como” foi a apresentação. Já no Quadro 6, Paula especifica o momento em que se expôs perante um público, fazendo de seu relato um acontecimento.

Diante disso, para a delimitação de um *corpus* para a pesquisa, ao elencar temas relatados pelos estudantes, é possível, como afirma Veiga-Neto (2017) em relação à arqueologia em Foucault, “escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2017, p. 45). A partir do momento que me preocupo com o detalhamento dos temas, passo a buscar a compreensão de “como” o sujeito é produzido por meio da constituição de suas subjetividades. Nesse sentido, em termos de análise, busco compreender os “processos de subjetivação” priorizando as enunciações que detalham os acontecimentos em cada formação discursiva. No processo de separar essas enunciações, restaram 26 relatos que continham enunciações de que me aproprio para a problematização nas análises.

3.5 PROBLEMATIZAÇÃO DO EU

As relações do sujeito consigo mesmo, que tornam possíveis os modos de subjetivação, estão envoltas em um jogo moralizante e ético. Nos relatos de si, o sujeito constitui a si mesmo levando em consideração o código de condutas que lhe é apresentado por práticas não-discursivas e se constitui como ético quando compreende quais as possibilidades de existência que se podem forjar baseando-se no espectro moral do lugar em que se encontra. Ao relatar a si mesmo, o sujeito não relata simplesmente a si mesmo, mas também o conjunto de normas que contestam a singularidade de sua própria experiência. Entretanto, como é

possível, em termos de análise, levar em consideração a dimensão ética do sujeito sem se apropriar de categorias universalizantes? Foucault (2017) propõe fazer a

[...] história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si por si mesmo, as transformações que procura fazer sobre si. Eis aí o que se poderia chamar de uma história da “ética” e da “ascética”, entendida como história das formas de subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-la. (FOUCAULT, 2017, p. 37)

Os relatos de si possibilitam que essa história seja contada na forma de análise, pois o material empírico são textos nos quais os sujeitos narram a si mesmos contando coisas que podem ser expostas publicamente e, ao mesmo tempo, coisas que podem tomar para si próprios. Dentre as oito formações discursivas que demarquei nos relatos de si, descartei duas delas que não me pareceram produtivas para “contar a história” das relações dos sujeitos consigo mesmo: “saberes aprendidos” e “relação de si mesmos com os projetos e/ou suas particularidades com a escola”. Em alguns relatos, estudantes elencam quais saberes aprenderam nos projetos de que participaram, contudo, não vejo isso como produtivo para compreender a constituição de subjetividades, pois há uma distância entre o sujeito e o saber dito científico que impossibilita essa compreensão. Quando, porém, os estudantes relatam sobre a relação de si mesmos com os projetos nos quais participam ou sua particularidades com a escola, apesar de ser possível estabelecer uma relação na constituição da subjetividade, a especificidade desses relatos me impede de delimitar uma relação entre os acontecimentos. Por exemplo, no Quadro 6 Paula nomeia os projetos nos quais se envolveu e o projeto nos quais não se sentia confortável, porém, não há nenhum outro relato que fale desses projetos abordados por Paula, fato que me impossibilita de estabelecer uma relação entre os projetos e os sujeitos. Trata-se de uma experiência muito particular de Paula e de outros sujeitos que relatam sobre suas experiências.

Quanto às demais formações discursivas – “esforço de si mesmo”, “relacionamento com pessoas”, “busca de ajuda ou assistência”, “organização pessoal”, “apresentação dos projetos”, “cumprimento de horários e/ou atividades” –, tomo como campo de investigação o conjunto de enunciações de cada uma dessas formações, para compreender os efeitos na constituição dos eus. Ao relatar a si mesmo o sujeito cria formas de se fazer estudante, instituindo um eu que é narrado que sobrepõe o eu cujos acontecimentos, que se passaram ao longo de um bimestre, são contados. O eu do relato que se narra contribui com a experiência de si mesmo, pois o eu que aparece no relato é ao mesmo tempo um eu de uma experiência

vivida e um eu de um vir a ser (BUTLER, 2017).

Baseando-me nos estudos de Butler (2017), também é possível afirmar que o eu que é narrado pelos estudantes não se separa das normas morais de seu tempo. Ao invés disso, só se é possível narrar este eu sob as condições éticas de determinado contexto, que, no caso deste trabalho, é o Cenário Escolar. Para Butler (2017, p. 18), “quando o ‘eu’ busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que o ‘si mesmo’ já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração”. No olhar da autora, o eu que é narrado não tem uma experiência que é própria de si mesmo sem que haja, nessa experiência, uma série de relações que constituem um conjunto de normas sobre como se deve ser.

Quando o sujeito relata a si mesmo na Ficha de Autoavaliação, este configura uma ética de responsabilidade de sua própria existência e ao mesmo tempo constitui uma ética de violência para o modo de existir que não se é permitido. O termo “violência”, aqui, refere-se a “pretensões de universalidade” (BUTLER, 2017, p. 15), ou seja, a constituição ética de cada indivíduo precisa se adequar ao que é produzido como algo natural de sua existência. Butler (2017), inspirada em Adorno (2001), chama de “violência ética” o processo de constituir, a qualquer custo, determinado sujeito como se fosse dotado de certas ações. O processo de relatar a si mesmo é aprimorado pelo sujeito na medida em que ele compreende o que se pode dizer sobre si. Talvez isso explique o porquê de alguns relatos serem feitos em poucas linhas e outros em muitas. Simultaneamente, o aprimoramento de si produz as classificações dos sujeitos, excluindo, de certa forma, aqueles que não se adequam na esfera das possibilidades de existir.

Pelas formações discursivas demarcadas nos relatos dos estudantes, é possível perceber que, a qualquer custo, o dispositivo Ficha de Autoavaliação, incita os sujeitos a serem esforçados, organizados, participativos, pontuais, a saberem se portar em uma apresentação diante de um público ou a exporem suas ideias para um grupo, a se relacionarem com outras pessoas de determinada maneira e a compreenderem quando devem buscar ajuda. Diante de “como” cada um faz o que lhe é incitado, são estabelecidos modos de ser que são reproduzidos como o “verdadeiro” modo de conduzir a si mesmo, e, conseqüentemente, ser autônomo.

Os relatos de si colocam em disputa, o tempo todo, as verdades sobre como os sujeitos devem conduzir a si mesmos. O modo que encontrei de realizar uma história da maneira pela qual os sujeitos são chamados a se constituir como sujeitos autônomos é buscando mecanismos sob os quais os sujeitos permitem a transformação de si mesmos, ou seja,

mecanismos que permitem colocar as verdades sobre si mesmo em disputa. Entretanto, esses mecanismos não deixam de ser uma forma de “violência ética” aludida por Butler (2017), já que estes se configuram em repetidas ações que inventam um aspecto ontológico e universal do sujeito.

Na leitura de Foucault, a ética é um campo de problematizações (VEIGA-NETO, 2017, p. 37). Com o intuito de problematizar o que os estudantes relatam e detalham sobre si mesmos, separei um conjunto de enunciações que detalha cada uma das formações discursivas demarcadas nos relatos de si e, a partir dessas enunciações, busco problematizar como emergem subjetividades e como essas subjetividades são performatizadas em ações. Assim, me valho das formações discursivas e de seus respectivos conjuntos de enunciações para delimitar seis unidades nas quais os indivíduos são chamados a se constituir autônomos moldando o governo de si mesmo. Trata-se de mecanismos que constituem subjetividades, ou “mecanismos de subjetivação”, em que as enunciações são problematizadas e possibilitam traçar uma história da constituição de um sujeito autônomo. São os mecanismos de subjetivação:

- Devoção: Problematização do conjunto de enunciações que compõe a formação discursiva “esforço de si mesmo”;
- Oralidade: Problematização do conjunto de enunciações que compõe a formação discursiva “apresentação dos projetos”;
- Cordialidade: Problematização do conjunto de enunciações que compõe a formação discursiva “relacionamento com pessoas”;
- Pontualidade: Problematização do conjunto de enunciações que compõe a formação discursiva “cumprimento de horários e/ou atividades”;
- Medicalização: Problematização do conjunto de enunciações que compõe a formação discursiva “busca de ajuda ou assistência”;
- Organização: Problematização do conjunto de enunciações que compõe a formação discursiva “organização pessoal”.

No decorrer das análises, as enunciações que compõem mais de uma formação discursiva têm destacado em negrito o domínio discursivo que é associado à problematização.

Por exemplo:

Procuo sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumpro meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço. Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias.
(Clarice)

Na enunciações de Clarice, é possível destacar pelo menos três mecanismos de subjetivação:

1) Devoção - Problematização do que diz respeito à formação discursiva “esforço de si mesmo”, portanto a parte que se encontra destacada em negrito compõe aquilo que é tomado como referência na análise:

Procuo sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumpro meus horários e tarefas propostas, **procuro dar o melhor de mim em tudo que faço**. Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias.
(Clarice, grifo nosso)

2) Cordialidade - Problematização do que diz respeito à formação discursiva “relacionamento com pessoas”, portanto as partes que se encontram destacadas em negrito compõem aquilo que é tomado como referência na análise:

Procuo sempre estar atenta com as atividades, **sempre ajudar meu grupo no que é preciso**, cumpro meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço. **Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias**.
(Clarice, grifo nosso)

3) Pontualidade - Problematização do que diz respeito à formação discursiva “cumprimento de horários e/ou atividades”, portanto a parte que se encontra destacada em negrito compõe aquilo que é tomado como referência na análise:

Procuo sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, **cumpro meus horários e tarefas propostas**, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço. Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias.
(Clarice, grifo nosso)

O conjunto dos seis mecanismos de subjetivação forma os componentes do que chamo de “autonomia performativa”, que são condutas estimuladas, incitadas e produzidas por meio

das práticas de sujeição que agem na subjetividade dos sujeitos. Ao serem problematizados, no decorrer do próximo Capítulo, tomo as enunciações que configurei para cada um destes mecanismos e interrogo, comparo e examino como as coisas funcionam, ensaiando alternativas para que elas venham a funcionar e a acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2017, p. 19).

4 AUTONOMIA PERFORMATIVA: MECANISMOS DE SUBJETIVAÇÃO

No presente Capítulo, por meio de seis mecanismos de subjetivação – devoção, oralidade, cordialidade, medicalização, pontualidade e organização –, busco mostrar como as condutas dos sujeitos são moldadas propiciando um devir de repetição, ou seja, como determinadas ações são sincronizadas para que se assegure o funcionamento da maquinaria social. Não se trata de uma genuína categorização discursiva, mas de um meio de contar, a partir dos relatos de si, como se entravam lutas e negociações na constituição das subjetividades dos sujeitos estudantes. Os efeitos desses mecanismos são o que produz o sujeito dito autônomo, pois são o resultado das expressões de uma performatividade associada à ideia de autonomia do indivíduo.

4.1 A DEVOÇÃO

São só as almas possuidoras de uma devoção sólida que, à semelhança das águias e das pombas, se exalçam a Deus num voo vivo, sublime e, por assim dizer, incansável.
(SÃO FRANCISCO DE SALES)²²

Aos devotos lhe são prometidos o céu, o reino, a libertação, a luz. Os pecados dos devotos são perdoados na medida em que praticam o que é esperado deles, renunciando a si mesmos. De acordo com Passeti (2015, n.p.), “um devoto se liberta dos pecados quando combate suas imperfeições na companhia de seu guia”. Ainda segundo o autor, a vida de um devoto aspira a uma perfeição que advém da busca pelo assíduo aperfeiçoamento. A questão da companhia de um guia, ou um mestre, para aperfeiçoar-se concerne com o poder pastoral cristão.

O ato de entregar a si mesmo, dedicar-se e esforçar-se aparece constantemente nos relatos de si dos estudantes. A essa dedicação atribui-se o sentido de devoção, similar à fidelidade cristã com as práticas religiosas, porém com as atividades escolares. O exame de consciência²³ estampado na confissão acerca da relação do sujeito com a devoção à instituição

²² Foucault (1996) faz alusão à São Francisco de Sales, que escreveu a obra *Filoteia. Introdução à vida devota* (1958), contrapondo que a obra *O anti-Édipo*, de Deleuze e Guatarri, é *uma introdução à vida não fascista*.

²³ Foucault (2006) sinaliza divergências entre o exame de consciência no período greco-romano e na confissão cristã. No primeiro caso, não se trata de um julgamento do que se fez, mas de uma meditação sobre o que foi feito no decorrer do dia. Na confissão cristã, no exame de consciência ocorre o julgamento de si mesmo em relação ao regime de verdade no qual o sujeito se inscreve e ao qual obedece.

escola, vem acompanhado de uma necessidade de salvação da alma que pode ser alcançada por meio da austeridade, praticando adequadamente a liberdade. Este caminhar conduz o sujeito à purificação de si mesmo, à medida que este se transforma. Fazendo uma analogia da devoção cristã com a condição dos estudantes no Cenário Escolar, percebe-se que ambos os modos de devoção estão associados a purificação, salvação, busca pela verdade e conhecimento e controle de si. O ato de devoção pode então ser compreendido como um mecanismo da constituição de um sujeito dito autônomo, pois é a partir dos modos de devoção é que o sujeito forja-se como sendo autônomo.

Por outro lado, o sentido em que utilizo a palavra devoção, voltada às práticas escolares, difere da devoção sacralizada proposta por São Francisco de Sales (1958). Na devoção proposta por Sales (1958), os votos são feitos com uma entidade soberana, renunciando a si mesmo e a seus desejos em busca de uma salvação, prezando a obediência, a hierarquia, a penitência e a servidão. A salvação prometida aos devotos religiosos é uma antítese do que é instituído como maldição e, a partir disso, sucumbir-se aos próprios desejos seria um ensejo para o mal.

O sentido de devoção aqui tratado expõe um sujeito que almeja a salvação e a busca a purificação, mas tal salvação advém sem uma antítese delimitada, sem a penitência instituída, sem a obediência repressiva; mesmo porque, de acordo com Foucault (2004c, p. 290), “a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está presentemente em processo de desaparecimento, já desapareceu”. Ao contrário disso, como propõe Foucault (2006, p. 227), trata-se de “um acesso a si que está assegurado pela salvação, um acesso a si indissociável, no tempo e no interior mesmo da vida, do trabalho que se opera sobre si mesmo”. Convém então questionar: salvar-se de quem ou do quê? Ao invés de procurar responder a essa pergunta que busca por uma finalidade categórica, ocupar-me-ei com o *como salvar-se* que se associa à legitimação de condutas do sujeito, a qual é produzida por meio de uma vontade de verdade.

Na presente análise explano os diferentes modos de salvar a si mesmo que são colocados no discurso escrito pelos estudantes, os quais são impulsionados por meio do mecanismo da devoção de si mesmo com as práticas escolares. A devoção à instituição não é violenta nem coercitiva, mas concerne com determinada cultura de si que é incitada, principalmente, nas práticas de narração de si. Essas práticas não serão vistas como um sistema de símbolos que constitui os sujeitos, pois, para Foucault (1995a, p. 275), “não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído”. O autor complementa que, em relação aos símbolos, há uma tecnologia da constituição de si mesmo que perpassa tais símbolos ao utilizá-los. Nesse sentido, não me atento aos símbolos presentes na escrita, mas a

como se constitui essa vontade de ser devoto às práticas institucionais transformando a si mesmo. Em outras palavras essa vontade é intrínseca a uma vontade de uma busca pela verdade.

Início pela enunciação de Lorena:

Eu acho que mereço um B, nas minhas atividades em grupo esse semestre eu procurei saber mais, me esforcei. Tenho dificuldade, tenho. Vai ser difícil, vai! Mas eu estou correndo atrás de saber e aprender.
(Lorena)

Primeiramente volto o olhar a como Lorena atribui a si mesma o conceito B, o qual está atrelado ao merecimento. Ao longo das análises é possível notar que Lorena não é a única aluna que se apropria do verbo “merecer” na justificativa do conceito. Tal merecimento pode ser associado à uma tecnologia de poder já que o verbo merecer é justificado por meio da determinação das condutas de Lorena como sujeita. De acordo com Foucault (2004, p. 323), as tecnologias de poder determinam condutas que transformam os indivíduos em sujeito, submetendo-os a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito. Assim, pelo fato de Lorena compreender e afirmar que “merece” determinado conceito, inscreve-se uma série de discursos, condutas e práticas, discursivas e não-discursivas, as quais são intrínsecas às estratégias de dominação.

Tomo o conceito de meritocracia de Barbosa (2003, p. 22) para a compreensão entorno do verbo “merecer”: “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. O que está em jogo não é o julgamento se de fato Lorena “merece” o conceito B ou não, mas compreender que há práticas de poder que são legitimadas pelo verbo “merecer” e que enaltecem a lógica meritocrática produzindo discursos com efeitos de verdade.

A lógica meritocrática na sociedade contemporânea tem suscitado estudos aprofundados sobre como as organizações de trabalho têm capturado os sujeitos com o sedutor discurso que evidencia a autonomia, a competitividade, o empreendedorismo e a força de trabalho como variáveis unívocas para um indivíduo ascender socialmente. Obviamente tal lógica, defronte às complexas formas de organizações sociais, acarreta uma série de dilemas e contradições. Faria e Meneghetti (2007, p. 46) em seus estudos traçam determinadas estratégias gerenciais que se voltam para o “sequestro da subjetividade” do sujeito nas relações de trabalho. Uma dessas estratégias é o “sequestro pela essencialidade valorizada”

que se refere “ao sentimento, alimentado pelo trabalhador, de indispensabilidade por motivo de merecimento, de crença no reconhecimento, pela organização, de seus méritos” (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p. 56-57).

A partir da definição de Barbosa (2003), é possível visualizar a lógica meritocrática no contexto do ensino compreendendo que quanto maior o comprometimento/devoção do estudante às práticas escolares, maior será o seu desempenho. Porém esse raciocínio não é imune às lutas e negociações que constituem o sujeito, pelo contrário, quando se estabelece uma relação entre desempenho/reprodução e mérito/recompensa se estabelece também uma relação de divisão e classificação de sujeitos.

Foucault (2014) evidencia tecnologias disciplinares capazes de adestrar multidões e contribuir para a constituição de uma sociedade compreendida como organizada. Dentre tais tecnologias é possível fazer uma comparação do ‘exame’ com a lógica meritocrática que se faz presente na instituição escolar. Para o autor “o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2014, p. 181). No contexto escolar trata-se de uma prova que valida determinada aptidão adquirida, a qual contribui para classificar, quantificar e subordinar sujeitos de acordo com determinados saberes. É recompensado o sujeito que demonstra maior aptidão em determinado assunto estabelecido no exame.

O Cenário Escolar rompe com exames no formato de provas, privilegiando o autojulgamento do sujeito em relação a si mesmo por meio do dispositivo pedagógico da autoavaliação. Nesse sentido a subordinação do sujeito, em um dispositivo que o estudante é incitado a falar de si, passa a ter um aspecto paradoxalmente voluntário²⁴ na medida em que os próprios estudantes anseiam pela busca de seus méritos e merecimentos.

O verbo “merecer”, na narrativa dos estudantes, não deixa de funcionar como um mensurador da devoção de si mesmo às práticas escolares. Assim, o conceito que se atribui funciona como um quantificador da devoção do sujeito, enquanto a justificativa do conceito é uma maneira de explicar os modos de ser devoto. Para os propósitos deste trabalho, é irrelevante considerar o quantificador A, B, C ou D nas investigações, já que é a justificativa que possibilita o questionamento de como as coisas são.

²⁴ Butler (2018) trata dessa subordinação voluntária em seus estudos afirmando que há, de certo modo, por parte do sujeito, um apego apaixonado à subordinação/sujeição. A autora conceitua que “o apego à sujeição é gerado pelo poder, e parte dessa operação do poder se esclarece nesse efeito psíquico, uma de suas produções mais insidiosas. Se num sentido nietzschiano, o sujeito é formado por uma vontade que se volta sobre si e assume uma forma reflexiva, então o sujeito é a modalidade de poder que se volta sobre si”. (BUTLER, 2018, p. 15)

A devoção de Lorena está aliada à busca do saber. Não considero essa procura do saber – a intensificação das forças em buscar o saber e o “correr atrás” do saber e aprender – como coisas distintas, nas quais, de um lado, encontra-se Lorena e, de outro, o saber, separando sujeito e objeto. Veiga-Neto (2017, p. 44) argumenta que, para Foucault, o sujeito não está na origem dos saberes, mas que o próprio sujeito que é produzido pelos saberes. Nesse sentido, Lorena é produzida por essa obstinada busca pelo saber, e assim é que se conduz a si mesma.

Esse saber que Lorena tanto almeja pode ser compreendido de acordo com algumas definições em que Foucault (2005, p. 204) aborda, como “o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam”, ou como “possibilidades de utilização de apropriação oferecidas pelo discurso”. Dessa perspectiva, não há uma definição unívoca para o que seria o saber, mas, ainda segundo Foucault (2005, p. 205), o saber não existe sem uma prática discursiva definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

A busca do saber também está relacionada a uma busca, quase que instintiva, por verdade associada ao conhecimento. Sobre esse “instinto de conhecimento”, Machado (2017, p. 53), na leitura de Nietzsche, afirma que “não existe instinto de conhecimento e de verdade, mas apenas um instinto de crença na verdade”. Compreender a verdade como crença justifica o uso da palavra devoção quando os estudantes dizem se esforçar e se doar à busca por saberes. A devoção como caminho para a salvação não significa que existe uma tendência natural para a verdade, mas sim de uma crença produzida por meio de práticas. Convém questionar como se produz essa crença na verdade que purifica o sujeito: quais mecanismos intensificam a crença na verdade? Que práticas discursivas e não-discursivas produzem as verdades? Como se articulam os jogos de verdade que produzem os sujeitos?

Ainda com relação ao relato de Lorena, analisemos o trecho seguinte:

Estou aprendendo mais ou menos porque tenho muita dificuldade, mas quando o meu grupo passa um trabalho ou uma atividade para eu fazer, **corro atrás, faço com dedicação para sair tudo certinho e bonitinho.**

Eu tive umas discussões, teve momentos que fiquei dispersa, **mas quando é para trabalhar eu vou firme e faço bonito.**

(Lorena, grifo nosso)

Na enunciação de Lorena é possível sublinhar crenças produzidas e reforçadas pela devoção de si: a purificação de si por meio do trabalho e do que se entende por belo. Em Foucault, a questão do trabalho aparece em *Vigiar e Punir* (2014) quando o autor aborda aparelhos de normalização que agem sobre o corpo nas chamadas instituições de sequestro, as

quais segundo Veiga-Neto (2017, p. 76), são “instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder”. A escola é uma dessas instituições. No entanto, o presente contexto não é uma instituição em que estudantes são obrigados a realizar determinado tipo de trabalho, mas, sim, uma instituição, que, por meio de um dispositivo, incita o sujeito a falar de si, e ele se vê na condição de realizar determinada tarefa, atividade ou trabalho.

É irrelevante delimitar quais trabalhos, tarefas e atividades são realizados por Lorena, mesmo porque a estudante não menciona o que são esses trabalhos, mas é preciso atentar que o fato de Lorena afirmar que “trabalha com firmeza” já denota um modo de subjetivação de si. Diferentemente da vontade de verdade, o trabalho está relacionado muito mais às práticas disciplinares que a uma tecnologia de si, ou seja, o trabalho é intrínseco à própria instituição escolar, enquanto que na subjetivação do sujeito se forja uma consciência de que é necessário não apenas trabalhar, mas trabalhar firme. Assim, a relação entre o trabalho e a constituição de si, corrobora para o funcionamento de maquinarias que regulam, adestram e esquadrinham o sujeito, pois, entre sujeito e trabalho, estabelecem-se formas de poder que produzem e transformam sujeitos. Tal relação de poder, vai ao encontro da afirmação de Foucault (1995, p. 235):

Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos.

Quando Lorena se apropria de expressões como “certinho”, “bonitinho” e “bonito” para adjetivar a realização de seu trabalho – o qual é fruto de sua devoção, de seu esforço –, há uma verdade esteticamente instituída em relação a um trabalho “bem realizado”. As palavras no diminutivo denotam certo tipo de zelo e cuidado com o trabalho escolar, forjando a noção de “belo” à realização de um trabalho referente à instituição escola. Por outro lado, empregar as palavras da língua portuguesa no diminutivo também pode ser associado a uma estratégia que causa um efeito hipoteticamente afável em lidar com determinadas situações. Trata-se de uma afabilidade forçosa, higienizada. Holanda (1995, p. 148) afirma que “a terminação ‘inho’, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou objetos e, ao mesmo tempo, para dar-lhes relevo”. Para este autor essa mania ‘à brasileira’ de adjetivar as coisas, é uma “maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los do coração” (HOLANDA, 1995, p. 148). Assim, o exagero do diminutivo pode ser entendido como um vício sintáxico que forja a noção de zelo, ternura e beleza.

Machado (2017, p. 27) coloca que se há a noção de belo, é porque há um essência na verdade. Assim se estabelece uma relação entre aparência e essência, na qual a essência é representada pela verdade instituída e a aparência é a questão estética coexistente à essência que é forjada. Na afirmação “*quando é para trabalhar eu vou firme e faço bonito*”, a firmeza ao realizar o trabalho que lhe é atribuído associa-se a uma vontade de verdade, a uma busca em cumprir questões disciplinares instituídas. Já o “*fazer bonito*” é a constituição do belo, da aparência ao cumprir determinada essência.

Ao realizar uma busca pela etimologia da palavra trabalho, encontra-se que se origina da palavra *tripal* ou *tripalium* (HOUAISS, 2009), que se trata de um instrumento de tortura da Roma antiga. Sobre a etimologia e os sentidos dessa palavra, Albornoz (1986, p. 10) afirma:

Ainda que originalmente o *tripalium* fosse usado no trabalho do agricultor, no trato do cereal, é do uso deste instrumento como meio de tortura que a palavra significou por muito tempo – e ainda conota – algo como padecimento e cativo. Deste conteúdo semântico de *sofrer* passou-se ao de *esforçar-se*, *laborar* e *obrar*.

A relação entre trabalho, enquanto aparelho disciplinar, e o sujeito, como assujeitado a tal aparelho, concerne à renúncia aparentemente voluntária do sujeito quando ele diz que se esforça. No Cenário Escolar, nada lhes é forçado de maneira opressora. O próprio dispositivo da autoavaliação é uma folha, “em branco”, em que se dispõe aos estudantes uma suposta liberdade de escreverem o que quiserem. Suposta porque salvam-se aqueles que optam pela renúncia de suas liberdades e devotam-se aos cumprimentos disciplinares da instituição. Nesse caso, a renúncia à liberdade não significa submissão ao poder, mas sim uma série de lutas que estabelece um jogo complexo entre poder e liberdade. De acordo com Foucault (1995, p. 244),

neste jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que ela se abstraísse inteiramente o poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, determina-la inteiramente.

Eis que o próprio conceito de liberdade é tomado como estratégia de dominação. A salvação e a purificação não vêm do trabalho forçado, mas sim do trabalho (es)forçado. Ainda segundo Foucault (1995, p. 244-245), não se trata de uma espécie de “servidão voluntária”, mas sim de um embate permanente entre a “recalcitrância do querer e a intransigência da liberdade”.

Vejamos, agora, a enunciação de Laura, que especifica seu esforço.

Então acho que mereço continuar com o A, não para ser melhor que ninguém, mas sim pela aprendizagem, esforço e dedicação que tenho dentro e fora dos projetos, realizando as atividades propostas e tendo autonomia de procurar estudar mesmo sem a presença de algum professor.

(Laura, grifo nosso)

A modéstia de Laura, ao dizer que merece continuar com o conceito A “*não para ser melhor do que ninguém*”, também faz parte do jogo de poder elucidado por Foucault (1995). Tal qual São Francisco de Sales (1958) propõe, a humildade pode ser compreendida como um componente da obediência. Foucault (2008a, p. 235) atesta que “ser humilde é saber que toda vontade própria é ruim”. No caso de Laura, colocar-se superiormente a outrem é ruim também, já que expressa o desejo de não ser melhor do que ninguém. O esforço e a dedicação dentro e fora dos projetos indicam a transformação de sua vontade própria, que, além de buscar ocorrer dentro dos projetos, ocorre fora também. Nesse jogo de transformação da vontade do estudante, alguns modos de conduzir a si mesmo serão renunciados. Porém tal renúncia não se configura como uma repressão do sujeito, mas sim como uma transfiguração da prática de liberdade. A renúncia, do ponto de vista de Foucault (2008a), pode ser compreendida como um indicativo de humildade a qual se trata de um artifício da obediência. Assim percebe-se que a questão da obediência não aparece explicitamente no discurso dos estudantes, mas sim por meio de artifícios, que é o caso da humildade.

Além da humildade, o controle de si e de suas ações também pode ser compreendido como um componente de obediência não coercitiva. O sujeito obedece porque quer, obedece porque é o que deseja, porque é ético e, se é ético, assume o que deve ser feito como se fosse sua própria vontade. Esse controle que Laura diz exercer sobre si mesma ao esforçar-se “*dentro e fora dos projetos*” e estudando “*mesmo sem a presença de algum professor*”, refere-se não apenas a um controle de suas vontades, mas também a um controle de sua alma e de sua maneira de agir, de conduzir a si mesma. O fato de Laura conduzir-se mesmo sem a presença de algum professor realça a devoção de si mesma, pois trata-se da realização de uma ação por vontade de si mesma e não pela proposição ou imposição de outra pessoa.

Na enunciação de Clarice também há um realce no modo de ser devota.

Procuro sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, cumpro meus horários e tarefas propostas, **procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.**

(Clarice, grifo nosso)

Se, por um lado, Laura diz não ser melhor do que ninguém, tem-se, de outro, Clarice afirmando que procura dar o melhor de si mesma em tudo o que faz. As duas colocações denotam um complexo jogo de individualização do sujeito. Foucault (1995) enumera lutas que se fazem presentes nesse jogo de individualização, dentre as quais a que segue:

4) São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga a sua própria identidade de um modo coercitivo. (FOUCAULT, 1995, p. 234-235)

Tal luta exposta por Foucault (1995) é visível na enunciação das duas estudantes em questão. Ambas têm o direito de ser diferente enfatizando aquilo que as torna indivíduos singulares: Laura afirma não ser melhor do que ninguém e fala sobre sua dedicação; Clarice afirma que dá o melhor de si evidenciando seu comprometimento com as atividades. Essas enunciações intensificam a individualidade de Laura e a de Clarice. Por outro lado, apesar da singularidade das estudantes, ambas necessitam dar conta da vida comunitária, sobretudo nos grupos de que participam, apartando o que as torna singulares, pois Laura diz não ser melhor do que ninguém e Clarice, antes de mencionar que dá o melhor de si, alega que ajuda no que é preciso o grupo ao qual pertence. A batalha que Foucault (1995) denomina ser “contra o governo da individualização” aparece também na enunciação de Bruna:

Nas atividades estou bem, eu participo muito, porém alguns do meu projeto não. Eu converso com todos do meu projeto, a convivência é boa, **sempre busco cada dia mais me esforçar**.
(Bruna)

A devoção de Bruna é justificada por sua participação nas atividades. Bruna intensifica seu comprometimento salientando que seus colegas não participam tão intensamente quanto ela mesma. Posteriormente fala sobre sua convivência em grupo. Assim, ao mesmo tempo que Bruna destaca sua individualidade, diferenciando a si mesma de outros colegas – fato que quebra sua relação com os outros –, a estudante prontamente ressalta sobre sua convivência em grupo, evidenciando a maneira que se conduz na vida comunitária.

As batalhas contra o governo de individualização constituída pelo ato de (es)forçar-se nas práticas escolares, destacando a singularidade do sujeito, e ao mesmo tempo viver em comunidade de modo que a individualidade não anule a convivência em grupo, colocam os

sujeitos estudantes em uma situação de justificar-se a todo momento olhando para si e para si em relação ao grupo. O mesmo ocorre com a lacônica enunciação de Camila:

Eu me dou o conceito B pois tento melhorar cada vez mais e me esforçar o bastante que posso ajudar no que precisar.
(Camila)

Camila, em poucas palavras, atribui o conceito a si mesma, fala sobre seu esforço e sobre sua relação de “ajuda” no que precisar. A frase apresentada por Camila, desprovida de pontuações, exprime sucintamente a preocupação em justificar o que faz de si uma sujeita autônoma. A atribuição de seu conceito por merecimento, já que tenta melhorar a si mesma e esforça-se, manifesta a tentativa de salvar-se por meio de sua própria devoção incumbida à busca de uma verdade. A ajuda oferecida, cujos fins Camila não explicita, sugere a preocupação em que sua individualidade e a busca por verdade não a inibam de oferecer a si mesma para um convívio em grupo.

A entrega das/os estudantes às atividades escolares faz referência a um tipo de devoção que se distancia do poder pastoral em que é necessário se deixar conduzir por um guia ou por um conselheiro. A devoção no presente contexto vai ao encontro do conceito de governamentalidade de Foucault (2004; 2018c), em que sujeitos são governados ora por meio de tecnologias que agem sobre seu corpo, ora por técnicas que encravam sua alma, e vice-versa. Na enunciação de Marta, faz-se presente a entrega de corpo e alma:

Já meu desempenho nos projetos optativos da parte da tarde percebi que houve uma grande melhora da minha parte dentro do projeto, consegui evoluir bastante no projeto cinema e história eu consegui me abrir mais do que já me abria, **mas percebo que posso me entregar mais ainda e sei que posso me entregar de corpo e alma no que faço.**
Por isso acho que mereço um B **porque sei que posso dar mais de mim.**
(Marta, grifo nosso)

Marta evidencia uma “melhora” em seu “desempenho” nos projetos reconhece que ainda pode se “entregar mais” e “de corpo e alma” no que faz. A entrega de Marta concerne com a entrega e aceitação ao poder que opera por meio das tecnologias de dominação e às tecnologias de si. Diferentemente da ideia platônica de alma, a qual está atrelada a um corpo, a entrega de “corpo e alma” é, antes, a entrega da alma.

Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica ou de intervenção técnica. O homem de que nos falamos e que nos convidamos a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma,

efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo. (FOUCAULT, 2014, p. 33)

Foucault (2014), ao inverter a lógica de que o corpo aprisiona a alma, possibilita o pensamento de que a alma é constituída por subjetividades que assujeitam o corpo. Ainda que as tecnologias de dominação presentes no Cenário Escolar e nas instituições em geral ajam, de certa maneira, sobre os corpos dos indivíduos, são almas que são produzidas e adestradas para que o corpo seja adequado. Marta, ao relatar que pode entregar-se “mais ainda” de corpo e alma no que faz, assume um fazer no qual inscrevem-se os efeitos de sua devoção. O quantificador que Marta atribui à sua devoção age sobre si mesma de modo a forjar uma crença de que se pode ser melhor do que se é, ou em outras palavras, de que é possível encravar-se mais nas malhas do poder. A ideia de que sempre é possível dar mais de si, garante, infimamente a continuidade do poder.

Da devoção da alma, que é incitada por tecnologias de dominação e de si, sugerem-se ações que são materializadas por meio do corpo nas formas de agir, falar e se portar ante a determinada situação. Assim, o mecanismo da devoção propicia um governo de si mesmo no qual a lógica cristã do pastor dá lugar à produção de subjetividades por meio da crença e da busca pela verdade por si só.

4.2 A ORALIDADE

Dizer oralmente sobre determinado assunto vai além de simplesmente emitir sons que obedecem a alguma norma gramatical da língua na qual se fala. O corpo, que é capacitado para evocar dizeres audíveis, é moldado por subjetividades que produzem modos tidos como corretos ou verdadeiros de se falar algo. Em determinados contextos é exigido do sujeito que este consiga expressar oralmente aquilo que sabe, fato que legitima a fala evocada como uma impressão concreta de si mesmo.

É possível encontrar como se constituíam as práticas de elóquios em estudos que realizam uma genealogia da constituição das escolas. Tanto em Foucault (2014) quanto em Varella & Alvarez-Uria (1992) há referências da existência de práticas de recitação de lições que deveriam ser aprendidas nas escolas no século XVIII. Contudo, ressalta-se que a recitação estimulada nessas escolas difere da retórica greco-romana, antecedente à ortodoxia religiosa, que consistia em “uma arte organizada com procedimentos regrados [...] uma arte que se ensina” (FOUCAULT, 2006, p. 462). Enquanto a recitação se constitui como uma ritualização

da palavra, a retórica envolve a persuasão do ouvinte de uma coisa verdadeira ou não (FOUCAULT, 2006; 2014a).

A retórica, anterior à vã repetição difundida pelo cristianismo, envolve o modo como se deve falar, discursar e convencer. Trata-se da difusão de uma ideia, um pensamento para aqueles que ouvem. A recitação associa-se à assimilação de saberes para si mesmo diante de um público, e aquele que falha no ato de recitar é demarcado como incapaz. A retórica é grega, é peripatética, é dominar e envolve *epimeleisthai sautou*. A recitação é cristã, é a assimilação de uma doutrina, é divisionária, é ser dominado e envolve *gnothi sauton*.

A recitação em voz alta de lições aprendidas é uma das estratégias que se inscreve no cerne da concepção de escola, sendo uma prática que constituiu o processo histórico que procedeu à condição natural que a escola assume hoje. Foucault (2014, p. 173) entende a prática de recitação como um dispositivo de vigilância que possibilita a demarcação daqueles que não sabem ou não adquiriram determinado conhecimento. De acordo com Varela & Alvarez-Uria (1992), a recitação, desde as escolas jesuítas instauradas principalmente no século XVIII, acompanhada da caligrafia, dos regulamentos e do trabalho escolar em sua totalidade, compõe a matriz educacional que transformará o estudante em um bom trabalhador.

No Cenário Escolar, organizado discursivamente para romper com a repressão associada às escolas, há a apropriação de técnicas que incitam estudantes a exporem suas vozes de alguma forma, dentre as quais as dinâmicas de assembleias e socializações, os debates nos projetos, as apresentações. Esses meios de *fazer falar* flutuam entre a recitação e a retórica, pois não assumem nem uma condição nem a outra, mas apresentam características das duas condições. Não é uma simples recitação porque estudantes não sabem exatamente o que precisa ser recitado e não se configura como retórica porque não é instituído um modo específico de dizer as coisas. Por outro lado, porém, são saberes recitados em uma condição persuasiva, como se tais saberes fossem espontâneos, naturais aos sujeitos. Independentemente do que se constitui como recitação ou retórica, muitos dos relatos de si mesmos, quando os estudantes abordam seus momentos de falar, de exporem a voz, estão associados ao medo, ao controle da timidez, à vergonha ou à superação. Essas associações constituem subjetividades que regulam a condição de existência de cada um.

A cada final de bimestre ou semestre, havia o ritual de apresentação dos projetos dos estudantes. Geralmente, em uma manhã ou duas manhãs, o tempo era fragmentado de modo que todos os projetos fossem apresentados por seus integrantes. Analogamente à compreensão da ordem do discurso em Foucault (2014a), nesse momento, ritualizavam-se palavras e,

correlativamente, definiam-se “os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2004a, p. 37). Tudo o que ali era dito tinha de ser validado por uma “sociedade do discurso”, que são os conservadores ou produtores dos discursos, aqueles que estabelecem normas técnicas e científicas que asseguram a veracidade do que se diz. No momento de ritualizar a palavra, independentemente de ser recitação ou retórica, difundem-se saberes e poderes fazendo girar as engrenagens do poder-saber. Como evidencia Foucault (2014a, p. 42),

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus saberes e seus poderes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos?

Assim problematizo as enunciações referentes aos momentos de atos de fala como “oralidade”, um mecanismo que coloca subjetividades em jogo, que não se apropria de uma *tékhnē* na qual se elabora uma arte de convencimento e não admite um recital decorado, mas que age na constituição do eu dos sujeitos fazendo-os acreditar que precisam a qualquer custo falar, com suas bocas, espontaneamente sobre o que e como estão fazendo no Cenário Escolar. A enunciação de Caio denota como foi sua performance ante ao público.

Um dos maiores motivos também de eu ter me dado um A, foi o da minha evolução no ato de falar em público, que em relação ao semestre passado, evolui 90% pois na apresentação falei muita, mais muita coisa.
(Caio)

Do 3º para o 4º bimestre tentei superar a minha insegurança de falar em público. Comecei a participar mais oralmente, sugerindo e questionando. Espero que tenha conseguido justificar meu conceito também na apresentação do projeto pois eu mesma superei minhas próprias expectativas. Meu nervosismo sumiu logo no começo da apresentação e eu acabei explicando alguns tópicos que não estavam planejados para mim, mas, não entrei em desespero, apenas expliquei confiando nos meus conhecimentos. Talvez tenha me empolgado e falado rapidamente, mas, é outro aspecto em que sei que posso evoluir.
(Paula)

Caio, satisfeito consigo mesmo, justifica que sua evolução no ato de falar em público está associada ao fato de falar “*muita, mais muita coisa*”. Caio evidencia que se trata de uma ação e atribui um valor numérico para situar o que chama de “evolução”. Como acentua Foucault (2014, p. 157), “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’”. O discurso da Pedagogia por Projetos no Cenário Escolar não

impõe a ideia de progresso através do tempo, no entanto, as tecnologias fazem isso por si só, garantindo que os sujeitos se constituam nessa lógica temporal e cumulativa. A evidência em “*muita, mais muita coisa*” também está inserida na lógica cumulativa de progresso ou evolução, ainda que essas “coisas” não sejam justificadas, Caio se assegura na hipótese quantitativa de crescimento contínuo para se alcançar a salvação.

Paula evidencia dois aspectos: sua tentativa de superação diante de um público e sua participação oral na qual sugere e questiona. Sobre sua participação oral, na qual sugere e questiona, Paula se insere em um jogo discursivo no qual arrisca ousadamente sua exposição e inicia seu reconhecimento perante os outros. É nesse jogo que as proximidades entre os sujeitos se iniciam estabelecendo afetos e modos de relacionar-se. Deixemos a questão dos afetos para a próxima seção e focalizemos as ações diante de um público.

Paula alega que superou suas próprias expectativas e que confiou em si mesma em relação aos conhecimentos. Essa busca, quase inatingível, da perfeição vai ao encontro da lógica numérica de Caio, pois, por mais que Paula evidencie suas superações, mencionando a confiança em si, sempre haverá algo além do que se alcançou. Paula julga que falou sobre tópicos que não havia planejado previamente e justifica seu improviso. Mesmo com a performance de sucesso de Paula, em que a estudante diz-se empolgada com a condição de falar em público, ela ainda destaca seus defeitos em relação à “fala rápida” e sua possibilidade de progresso. Nesse sentido, a superação do “nervosismo” e do “desespero” são elementos que agem na subjetividade dos sujeitos, possibilitando a transformação de si mesmos. Jaqueline expõe sua “consciência pesada” acarretada por um nervosismo não superado.

No meu projeto acredito que mudei poucas coisas do semestre passado para esse, continuei ajudando, dando opiniões e interagindo cada vez mais, mais uma coisa que me incomodou e que me deixou com a consciência pesada foi a parte da apresentação. Aonde fiquei tão nervosa que não consegui explicar tudo que eu sei e que não consigo expor para outras pessoas além de mim mesma por isso não consegui falar além de só ler.

(Jaqueline)

Jaqueline também destaca seus afetos frente a um grupo em que se vê na obrigação de participar, ajudar, colaborar e interagir. Posteriormente relata sobre sua “consciência pesada” advinda de sua condição, quase física, de estar nervosa. A estudante admite sua incapacidade de falar espontaneamente sobre determinado assunto e condena sua prática de leitura frente ao público. Essa prática, advinda da doutrinação cristã em que a assimilação é incitada pela leitura em voz alta, individualmente ou coletivamente, deixou Jaqueline com a consciência pesada. O efeito ardiloso na consciência de Jaqueline vai ao encontro da ideia de má

consciência de Nietzsche (1976) na qual seus os efeitos se manifestam a partir de uma vontade imaginada e não cumprida. Nessa perspectiva, Butler (2018, p. 80) teoriza que “a má consciência seria a fabricação da interioridade que acompanha o rompimento da promessa, a descontinuidade da vontade, mas o ‘eu’ que manteria a promessa é precisamente o feito cultivado dessa fabricação contínua da interioridade”. Assim, a consciência pesada de Jaqueline advém não de uma interioridade inerente à sua existência, mas de uma fabricação, da produção de sua alma.

Os efeitos da oralidade vão além da superação e do nervosismo, da autoconfiança ou da “consciência pesada”. Alguns relatos associam a incapacidade de falar com sentimentos de culpa, medo, vergonha e timidez.

Durante o último semestre pude ver o quanto posso aprender, mesmo num grupo de 15 pessoas, antes eu dizia trabalhar melhor em grupos menores apenas por vergonha. Essa vergonha as vezes se tornou um problema, pois mal consigo me expressar com clareza.
(Murilo)

Tenho que melhorar muito mas é difícil por causa da vergonha mas to tentando. Na apresentação queria ter falado mas na hora deu medo e acabei não falando.
(Sabrina)

O medo, de acordo com Mansano & Nalli (2018), tem sua propagação micropolítica localizada na condição de possibilidade para a produção de modos específicos de existência, que, por exemplo, cooperam para manter o sujeito vinculado ao universo do trabalho, da produção e do consumo, e também às relações amorosas e afetivas. Isso se estende para quaisquer outras formas de vínculos sociais que lhe parecem propiciar alguma sensação de segurança, confundida com conforto ou prazer. O medo, além de seu aspecto psíquico, é um componente de subjetivação que produz efeitos que se associam a estratégias de controle (MANSANO; NALLI, p. 77, 2018).

No presente contexto, o medo configura-se sobretudo como uma estratégia de obediência, pois obedece-se porque há o medo do constrangimento e da incapacidade. Em alguns momentos, porém, o medo de se expressar sobrepõe o risco que há ao expor-se, já que, quando um indivíduo se expressa, ele está sujeito a lidar com o que pode ser considerado fracasso. Por exemplo, Jaqueline assumiu o risco e constrangeu-se por não conseguir ser espontânea, enquanto Sabrina paralisou-se pelo medo do fracasso em sua exposição. Nos dois casos há constrangimento porque há um modo de falar instituído que as estudantes dizem não conseguir realizar. No caso de Murilo também há um reconhecimento desse fracasso, mas em dimensões ainda mais genéricas, pois o medo que acomete Jaqueline e Sabrina em situações

específicas, que é o momento da apresentação, afeta Murilo quando está perante um grupo de pessoas independente da situação.

E na hora de expor minhas ideias, não tenho medo de colocar o meu ponto de vista, minhas críticas e minhas sugestões, pois cada um é cada um, eu exponho minhas ideias e opiniões, e respeito e pontos de vista dos outros também.
(Caio)

Já tenho uma facilidade melhor em questão da fala e no controle da minha timidez e o que foi que me ajudou bastante foi minha participação em eventos.
(Tatiana)

O modo de se portar oralmente, seja em uma apresentação ou no exercício da espontaneidade em grupos menores, associa-se à capacidade de controlar a si mesmo. Na enunciação de Caio há detalhes do que seria um modo correto de expor-se quando o estudante diz não ter medo de “*colocar seu ponto de vista, suas críticas e suas sugestões*”. O “*não ter medo*” é a maneira que Caio encontra de dizer que suas ações condizem com o modo de como as coisas devem ser. O “*não ter medo*” também é um meio de dizer que Caio se constituiu eticamente, que se faz autônomo porque na autonomia performativa é necessário saber realizar ações concernentes com um modo autônomo de se expressar frente aos relacionamentos com pessoas.

Tatiana, que diz ter melhorado sua fala e o controle de sua timidez, ao mesmo tempo, legitima a importância de se constituir como sujeita que aprimora a própria fala, evidencia sua capacidade de controlar seu acanhamento. Nesse sentido, a fala, evocada ou não, configura uma espécie de dispositivo do corpo que permite extroverter o âmago do sujeito. O retraimento que os estudantes entendem que necessita ser superado, propicia que os sujeitos se reconheçam e que sejam reconhecidos. No entanto, há modos legítimos de praticar o reconhecimento, pois nem tudo pode ser expresso em qualquer situação. A menção que a estudante faz aos eventos²⁵ que participou, se associa ao modo legítimo de treinar o corpo para que ele fale.

O mecanismo da oralidade não é um exercício de recitação ou de retórica dos saberes curriculares. Trata-se de um mecanismo que age na alma dos sujeitos e que se faz matéria em seus corpos, legitimando determinadas maneiras de ser reconhecido e de reconhecer os outros e incitando, por vezes violentamente, o relacionamento entre os indivíduos.

²⁵ Os eventos nos quais Tatiana se refere, são aqueles de divulgação científica promovidos pela rede federal.

4.3 A CORDIALIDADE

Como a metodologia no Cenário Escolar propicia que grande parte do tempo os estudantes desenvolvam seus estudos em grupo, o relacionamento entre eles é governado por certo regime de verdades, constituído por jogos de verdades, sobre como devem ser a convivência, os afetos e até as amizades. Nesse sentido, forja-se determinada forma de os sujeitos conduzirem-se em relação aos outros e a si mesmos. Ortega (1999, p. 26) destaca que a amizade é uma forma de subjetivação coletiva que

permite a criação de espaços intermediários capazes de fomentar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos. Ela é um convite, um apelo à experimentação de novas formas de vida e de comunidade. Reabilitá-la representa introduzir movimento e fantasia nas rígidas relações sociais, estabelecer uma tentativa de pensar e repensar nas formas de relacionamentos existentes em nossa sociedade que são poucas e simplificadas.

Olhar sob essa perspectiva os relacionamentos entre os sujeitos não significa dizer que não existe ternura nas relações humanas. A questão é tentar compreender como são regidas as aproximações ente os sujeitos questionando se existem tecnologias que delimitam as formas de relacionamento. Todavia não se trata de uma perspectiva psicanalítica.

Para entender como os laços de afeto são estabelecidos nas relações humanas, de modo geral, somos induzidos a pensar em emoções, aspirações e desejos para delimitar alguma explicação. Se a vida íntima de cada indivíduo fosse dependente exclusivamente de um suposto eu particular, alheia às relações de poderes do Estado e das instituições, os sentimentos humanos simplesmente se baseariam em experiências pessoais e nas relações interpessoais. Rose (1998, p. 30) afirma que “nossas personalidades, subjetividades e relacionamentos não são questões privadas”. Ao contrário disso, a conduta e as convenções sociais são socialmente organizadas e reguladas. Isto significa dizer que a forma de nos relacionarmos não depende exclusivamente de nossas afinidades pessoais, mas de como as instituições exercem um poder profundo sobre a alma humana interferindo diretamente nas formas que os seres humanos convivem entre si.

Com a finalidade de uma ordem social, é conveniente para as instituições e para o Estado que os indivíduos convivam de modo cortês uns com os outros. Assim, por meio de tecnologias de si que criam mecanismos de subjetivação, as instituições incitam práticas de boa convivência entre os indivíduos.

Em outro ponto de vista sobre as relações humanas, particularmente no Brasil, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1995), aborda a questão do homem cordial como

um modo de ser do brasileiro, desfazendo-se assim de qualquer rito coercitivo que preze pela polidez. A cordialidade apresentada por Holanda (1995) traduz como o brasileiro, de modo geral, lida com as instituições e com a sociedade, evidenciando a lhanza no trato, a generosidade e a hospitalidade. O autor acentua os laços de afeto desenvolvidos pelos brasileiros e personifica o indivíduo brasileiro colocando que ele estende a convivência e intimidade que tem com sua família para as demais instituições. Como exemplo, o autor aponta a dificuldade do povo brasileiro em separar o privado e a burocracia pura²⁶ colocando que, para se exercer funções públicas, pouco importam os títulos e capacidades de determinado indivíduo que se coloca como candidato a representar uma comunidade, mas sim a confiança pessoal em que é estabelecida entre o candidato e o povo. Holanda (1995) afirma que, com a ascensão da vida urbana e das organizações democráticas, haveria uma tendência de diminuir a relação de familiaridade e afeto que se estabelece entre os indivíduos brasileiros. Tal confiança do autor baseia-se nos valores iluministas do progresso que estão associados a um conjunto de crenças: no indivíduo, nas instituições, nas organizações sociais e econômicas.

No entanto, as teorizações em Foucault descentraliza a ideia de que existem conceitos fechados e unitaristas sobre determinado assunto, indo na contramão da ideia progressista de Holanda (1995). Apesar desse contraponto, o autor propõe que a cordialidade não é bondade, mas consiste em uma armadura do indivíduo ante o social que dispõe constante reafirmação de práticas de afeto carregadas de intencionalidades. Nesse sentido:

No “homem cordial”, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo, cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano – tende a ser o que mais importa. Ela é antes um viver nos outros. Foi a esse tipo de humano que se dirigiu Nietzsche, quando disse: “vosso mau amor de vós mesmos vos faz do isolamento um cativo”. (HOLANDA, 1995, p. 147)

A respeito da cordialidade aludida por Holanda (1995), Rago (2004, p. 286) destaca: “trata-se, antes, de uma subjetividade privatista, que se manifesta através de comportamentos e práticas de apropriação privatizadora do mundo público, práticas de apossar-se do espaço, fazendo do público o ‘quintal da própria casa’”. Ainda assim, concordo com Holanda (1995) que a cordialidade não é simplesmente de uma técnica da bondade. Concernente com a leitura

²⁶ No sentido weberiano, que se opõe aos propósitos deste trabalho, considera-se a atividade oficial regida pela burocracia como um âmbito independente da vida privada e idealiza um modelo burocrático que classifica e distribui as funções de cada indivíduo em uma organização (WEBER, 2014).

de Rago (2004), compreendo-a como um modo performativo de se relacionar em que as relações familiares são estendidas – forçosamente – para outras esferas de convívio.

No presente trabalho, a questão da cordialidade, apesar de incitar laços íntimos entre os sujeitos, não é entendida como um artefato que incita a paixão entre os sujeitos, mas como um mecanismo de subjetivação em que os laços desenvolvidos entre os sujeitos são higienizados. Desse modo, as relações entre os sujeitos podem ser compreendidas como a performance de um modo ordenado de convívio. Ao invés do homem cordial, o sujeito cordial aparece diversas vezes nas narrativas de si, dando um aspecto naturalizado para esse processo social de convivência. As enunciações a seguir exemplificam essa perspectiva.

Eu me avalio com respectivo conceito A, pois respeito a opinião dos demais e exponho as minhas, sem gerar qualquer conflito. Sou bem participativa e interajo com o grupo, sou capaz de auxiliar meus colegas com o conhecimento adquiridos por mim, através de anotações que faço geralmente todas as vezes porque acho necessário e aprendo melhor.

Trato com respeito e cordialidade a todos do colégio até com quem não tenho muita afinidade.

(Sofia, grifo nosso)

Procuo sempre estar atenta com as atividades, **sempre ajudar meu grupo no que é preciso**, cumprio meus horários e tarefas propostas, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.

Sou cordial com todos, mesmo não conversando todos os dias. Por isso acho que mereço A.

(Clarice, grifo nosso)

Nas atividades estou bem, eu participo muito, porém alguns do meu projeto não. **Eu converso com todos do meu projeto, a convivência é boa**, sempre busco cada dia mais me esforçar.

(Bruna, grifo nosso)

Sou cordial e respeito as pessoas até quem eu não tenho afinidade, tento resolver as dificuldades mas quando não consigo busco ajuda.

(José, grifo nosso)

A similaridade entre as enunciações de Sofia, Clarice e José se dá na ênfase ao ser cordial, mesmo sem um relacionamento próximo. O “ser cordial com todos” supõe um trato que não estabelece apenas costumes sociais, mas vínculos relativos ao coração. Sofia e José afirmaram tratar cordialmente até mesmo pessoas com as quais não possuem afinidade, ou seja, constituem vínculos calorosos até mesmo com pessoas que não são semelhantes nos interesses, gostos e sentimentos. Clarice diz ser cordial mesmo não conversando todos os dias, o que supõe o trato com ternura independente de proximidade com as pessoas. A ajuda ao grupo oferecida por Clarice configura-se a sua cordialidade. Por sua vez, Bruna acentua que conversa com todos de seu grupo e que a convivência é boa.

A narrativa dos estudantes implica a emergência de formas de convívio que delimitam como obrigação relacionamentos com efeitos de complacência. Mesmo com inconformidades entre os sujeitos, é necessário estar disponível ao outro e lhe ser amável. Configura-se assim, basicamente uma ética da emoção. Quando os estudantes julgam atingir esse autodomínio de si para com os outros, creditam isso no merecimento de seu conceito.

Sofia detalha a si mesma delineando o modo como se porta frente aos seus colegas e evidencia que consegue lidar com as divergências sem que isso acarrete em situações conflituosas. Descrever a si mesmo a partir dos outros, ao invés de focar apenas em si mesmo, associa-se à ideia de que o cuidado com os outros é intrínseco ao cuidado de si. Essa perspectiva de cuidado concerne com as considerações de Foucault (2004a) sobre os gregos, já que o cuidar de si implica relações complexas com os outros e o conhecimento de certo número de regras de condutas. Os conflitos que Sofia diz conseguir contornar elaboram um modo de estar e se relacionar com os outros desenvolvendo assim uma forma adequada de se conduzir livremente.

Sofia também afirma que é participativa e interage com o grupo e que consegue auxiliar os seus colegas por meio de suas anotações, as quais consolidam seu aprendizado. A assistência ao outro aparece posteriormente a Sofia falar de si e como desenvolve seu autocuidado. O cuidado de Sofia aparece em primeiro lugar, ou seja, a relação consigo mesma é prioritária ao narrar-se. Para Foucault (2004a, p. 271), “o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária”.

O convívio tranquilo também é reforçado por Marcela, tal qual a consideração pelo outro.

Sempre respeito a opinião dos demais integrantes do grupo. Consigo interagir tranquilamente com os integrantes. Nunca me isolo no grupo sempre tento me aprofundar ao máximo do conteúdo para poder ensinar aos colegas. Sou cordial com todos, respeito todos em qualquer ambiente da escola.
(Marcela)

A vontade em aprofundar-se em determinado conteúdo é justificada por Marcela pelo cuidado do outro, pois quando menciona que não se isola e tenta se aprofundar para poder ensinar determinado assunto, a estudante expõe sua relação com o outro por meio do desenvolvimento de si mesma. Tanto em Sofia quanto em Marcela percebe-se que o cuidado com os outros se manifesta na preocupação em ensinar o que se sabe. Marcela ainda reforça que não se isola, guardando o conhecimento apenas para si. A partilha do saber torna-se uma

prática convencional para o sujeito autônomo. Não obstante, só é legítimo partilhar saberes, se de modo cordial, amável e afetuoso.

Além de uma ética da emoção, é possível esboçar uma outra explicação para isso – de que a partilha do conhecimento esteja associada com relações de afeto – buscando compreender o que Louro (1997) denominou “gênero da docência”. Ainda que os estudantes não pertençam ao *status* de professor, eles se veem no ofício de ensinar o que aprendem. Louro (1997, p. 104) pondera o magistério como “uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância” e associa isso com atributos historicamente constituídos como femininos. Não irei me alongar na discussão de gênero na presente análise, minha intenção é enfatizar que o ensino, a partilha de conhecimentos, o instruir, estão, de certa forma, relacionados ao cuidado e ao amor – platônico – com o outro.

Marcela acentua também que é cordial e respeitosa com todos em todos os ambientes da escola, ou seja, independe do *status* do sujeito (professor, estudante, servidor). Por respeito, palavra mencionada também por outros estudantes, neste momento da presente análise, entendo como sendo tolerância e consideração pelo outro. Ao estabelecer esse tipo de relacionamento entre os sujeitos no Cenário Escolar, inscreve-se um regime de trocas sociais que vincula uns aos outros. Nesse sentido, a questão do respeito pode ser compreendida como um artifício que estabelece limites entre o convívio dos estudantes. É possível visualizar essa hipótese na enunciação a seguir.

Nas atividades estou bem, eu participo muito, porém alguns do meu projeto não. **Eu converso com todos do meu projeto, a convivência é boa**, sempre busco cada dia mais me esforçar.

...respeito as opiniões diferentes das minhas, interajo super bem com os integrantes do projeto, algumas coisas eu sou capaz de ensinar, não são todas mais o que eu aprendi e me aprofundi bastante consigo ensinar para as pessoas.

Sou totalmente cordial com as pessoas mas quando elas vem com gracinhas eu não consigo ignorar.

(Bruna, grifo nosso)

Além de Bruna prezar pela ajuda ao próximo mensurando sua capacidade de ensinar para outro o que já sabe e valorizar seu nível de convivência e interação com as pessoas, a estudante apresenta dois artifícios que estabelecem limites em sua convivência com as pessoas: o primeiro refere-se ao respeito à diferença e o segundo, aos limites da cordialidade em si. No tocante a este último, Bruna afirma sua cordialidade para com as pessoas e, por conseguinte, prontamente demarca em quais circunstâncias mantém sua afabilidade. Quando a estudante diz “*mas quando elas vem com gracinhas eu não consigo ignorar*” circunscreve em si mesma o que lhe é tolerável em seus relacionamentos.

Bruna diz não conseguir ignorar as “*gracinhas*” das pessoas. O uso diminutivo da palavra graça nesse caso alude à manifestação de atitudes jocosas, de cunho malicioso. A contraposição de Bruna com determinadas atitudes que ultrapassam os limites de sua tolerância ao próximo, pode ser compreendida como extremo oposto das relações de cordialidade e afeto que são valoradas nos discursos até o presente momento. Nas confissões dos estudantes não foi relatado nenhum modo de se conduzir em relação aos outros como Bruna colocou. Pelo contrário, o que é afirmado na fala dos estudantes tem relação com a maneira de conduzir-se cordialmente e respeitosamente. Assim, o dispositivo Ficha de Autoavaliação incita estudantes a reconhecerem principalmente as ditas “boas” condutas de si mesmos que aconteceram. Caso tais condutas não sejam efetivadas, pelo menos as afirmações que especificam como as coisas devem ser, isso assegura um porvir nas condutas dos confessandos.

Para Butler (2017, p. 147), “o exame de si não consiste numa crítica de si, ou, com efeito, na interiorização de normas reguladoras, mas se torna uma maneira de se entregar a um modo público de aparição”. Dessa forma, é o modo de aparição de Bruna que a constitui como sujeito, delimitando assim seu modo de ser cordial e de se conduzir exercendo sua própria liberdade.

Quando Bruna admite seu modo de se conduzir perante as situações, a estudante obedece a um regime de verdade estabelecendo maneiras de ser tidas como adequadas. Ao afirmar que respeita as opiniões diferentes da sua, a estudante já admite que essa é a maneira apropriada de se conduzir. Para compreender o que representa o respeito mencionado por Bruna, é pertinente, primeiramente, especular o que é essa diferença, que aparece também, explicitamente, na enunciação de outros estudantes.

Nas minhas atividades em grupo eu sou uma pessoa bem participativa, as vezes me distraio mas não deixo de cumprir minhas atividades propostas, sou uma pessoa cordial com meus colegas, **respeito a opinião contrária e expesso minha opinião sobre o assunto quando ela é diferente dos demais.**
(Helena, grifo nosso)

Acho que melhorei bastante do outro semestre para esse, estou participando mais das atividades em grupo. **Sempre tento respeitar a opinião dos outros mesmo sendo diferente da minha,** participo de todas as atividades propostas pelo grupo.
(Larissa, grifo nosso)

A diferença que Bruna, Helena e Larissa dizem respeitar, ou tentar respeitar, não está relacionada às questões de identidade²⁷ representadas por classe, gênero ou raça por exemplo. Trata-se de uma divergência discursiva, já que é enunciada a diferença de opiniões.

As três estudantes se colocam em uma posição de que há a necessidade de expor suas ideias, sugestões e opiniões assim como, da mesma forma, devem escutar os demais. Dessa maneira, constituem um modo legítimo de negociações discursivas e produção de verdades em que todos os sujeitos falam e todos escutam sem causar conflitos interpessoais. Entendendo que o sujeito é discursivamente constituído, quando os estudantes relatam sobre a maneira de negociarem seus discursos, eles assumem também o campo de lutas que constantemente os regula e os transforma. No entanto, a preocupação dos estudantes em suas narrativas perscrutam a autorreflexão em delimitar uma maneira ética de lidar com o outro, sobretudo discursivamente. Butler (2017) ensaia uma resposta para isso:

Ao fazer a pergunta ética “Como devo tratar o outro?” prendo-me imediatamente em um campo de normatividade social, uma vez que o outro só aparece para mim, só funciona para mim como outro, se há um quadro de referencia do qual posso vê-lo e apreendê-lo em sua separabilidade e exterioridade. [...] Se o “eu” e o “tu” devem existir previamente, e se é necessário um quadro normativo para esse surgimento e encontro, então a função das normas não é só direcionar minha conduta, mas também direcionar um possível surgimento entre mim e o outro. (BUTLER, 2017, p. 39)

Da perspectiva de Butler (2017), é possível também esboçar uma leitura de como se engendra a constituição ética desses relacionamentos. O ponto de vista ético, assumido por Bruna, Helena e Larissa, sobre a interpelação do outro, é confundido pela dependência de uma esfera social ética. Nesse sentido, independente da singularidade do outro, ele é reconhecido por meio de um conjunto de normas que “governam a reconhecibilidade”. Levando em consideração a singularidade do outro, as normas são indiferentes até certo ponto, já que Bruna, Helena e Larissa dizem que esse reconhecimento vem delas mesmas. Entretanto, por mais que as estudantes creditem a si mesmas esse reconhecimento pelo outro, não foram elas que arquitetaram sozinhas. Então elas se submetem a uma norma de reconhecimento quando oferecem reconhecimento ao próximo, ou seja, esse reconhecimento não vem puramente delas mesmas. A noção de respeito pelo outro e pelo discurso do outro advém, portanto, de uma esfera social ética da qual as estudantes se apropriam. Embora coloquem que estão realizando

²⁷ Woodward (2009, p. 11-17) conceitua que as identidades são marcadas pela diferença, a qual é sustentada pela exclusão. Assim os grupos identitários são constituídos simbolicamente pela representação, a qual inclui “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”. Nessa perspectiva, Silva (2009, p. 82) pondera que “a identidade e a diferença são estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações”.

um relacionamento com o outro, é a norma que está em luta. Por outro lado, há um desejo de reconhecer o outro, de respeitá-lo. Mas por que esse desejo é manifestado? Caio e Frederico discursam sobre a maneira que se relacionam:

E na hora de expor minhas ideias, não tenho medo de colocar o meu ponto de vista, minhas críticas e minhas sugestões, pois cada um é cada um, **eu exponho minhas ideias e opiniões, e respeito e pontos de vista dos outros também.**
(Caio)

Nas atividades em grupo mantive o posicionamento em relação ao tratamento e suporte ao próximo, respeitando as opiniões contrárias e expondo a minha, estando disposto e trabalhando em prol do proveito apesar das dificuldades, exibindo o meu ponto de vista para a solução, sem medo de assumir independente dos seus resultados, procurando o melhor relacionamento.
(Frederico)

Uma hipótese para responder a pergunta anterior é o desejo de que se efetive uma reciprocidade entre os sujeitos, a qual fica explícita na enunciação de Caio ao afirmar que expõe suas ideias e respeita o ponto de vista dos outros. Quando o estudante diz que “cada um é cada um”, assume que, apesar das singularidades, há uma norma de convivência desejável em que todos os sujeitos, apesar de suas especificidades, sejam considerados, respeitados, reconhecidos. Na esteira de Hegel, Butler (2017, p. 40) teoriza que “uma consciência de si percebe que não pode ter efeito unilateral sobre outra consciência de si”, implicando assim que quando se pratica o respeito, o respeito lhe é devolvido.

Por mais que se almeje a reciprocidade de condutas, ambas as enunciações – de Caio e Frederico – denotam que ao exporem a si mesmos, suas ideias e opiniões, estão assumindo também um risco. Isso ocorre porque os dois estudantes disseram não ter medo de expor seus respectivos pontos de vista perante um grupo de pessoas. Assumir esse risco implica na transformação de si mesmo, na regulação de si por si mesmo e pelos outros. Ainda à luz de Butler (2017), o reconhecimento se torna o processo pelo qual o sujeito se torna diferente do que já foi, impossibilitando-o de retornar ao que já foi antes.

Frederico concluiu sua frase dizendo que buscava sempre o melhor relacionamento. As condutas dos sujeitos, até então tratadas nesta seção do trabalho, delimitam um regime de verdades acerca do que é um relacionamento adequado na instituição em que se fazem presentes. É uma forma ética de se relacionar com o outro não porque existe uma norma que regula sua própria conduta, mas porque existe uma vontade de se conduzir desta maneira. Essa vontade é regulada e transformada concomitantemente com a regulação e transformação dos sujeitos. Trata-se de uma vontade que é negociada por meio das relações consigo mesmo

e das interpelações com o outro e, então, desorientada pela dependência de uma normativa da esfera social ética.

Nas últimas enunciações aqui tratadas a questão da cordialidade ficou latente dando lugar à questão do respeito. Então pergunto: Qual a relação que pode ser estabelecida entre o ser cordial e o ser respeitoso? Para ensaiar uma resposta para isso, consideremos as enunciações a seguir.

Todas as vezes que estamos em alguma discussão em relação ao projeto exponho minhas ideias, assim como respeito a de cada um.
(Cristina)

Minhas atividades em grupo são boas. Em grupo apresento e respeito as opiniões dos demais.
(Julia)

Cristina e Julia mantêm a díade “expor/apresentar suas próprias ideias” e, em contrapartida, “respeitar o outro”. Não se pode considerar que essa relação de troca independe das convenções e das normas sociais. A constituição do sujeito se dá a partir de regimes de verdade na esfera social, que, nesse caso, é também institucional, e regimes de verdade sobre si mesmo, que não são essenciais, mas também forjados pela esfera social. Quando Julia diz “*minhas atividades em grupo são boas*”, há condições normativas, coexistentes às trocas que ocorrem entre os sujeitos em determinado grupo, que delimitam verdades acerca do pode ser consideradas uma atividade em grupo *boa* ou uma boa convivência. Dessa forma, como aponta Butler (2017, p. 44), constitui-se “a verdade de seu si-mesmo, a verdade que ele oferece sobre si mesmo, a verdade pela qual ele poderia ser conhecido e tornar-se reconhecidamente humano, o relato que poderia dar de si mesmo”.

Quanto ao respeito, aludido pelos estudantes, trata-se de uma ética do reconhecimento, ou seja, em quais circunstâncias pode ser considerado e também considerar os outros. A questão da cordialidade, abordada inicialmente nas investigações da presente seção, concerne a uma ética da emoção a qual regula os vínculos afetivos entre os sujeitos. O respeito aparece como um artifício demarcador das possibilidades de relacionamentos, demonstrados afetivamente ou circunscritos pela polidez.

4.3.1 Confissões de não cordialidade

A confissão obediente, recorrente nas narrativas de si, reafirma um modo adequado de conduzir-se. Nos relatos de si dos estudantes, a obediência não aparece em consonância a um

conjunto de leis sobre o modo de conduzir a si mesmo, passível de rigorosas proibições. Todavia, é também por meio de discursos úteis sobre formas de conduzir a si mesmo no Cenário Escolar que os sujeitos são regulados. A multiplicação desses discursos transforma a conduta do sujeito a tal ponto que a confissão obediente torna-se orgânica e cria um aspecto naturalizado para o próprio sujeito.

Falar de si mesmo confessando os atos de devoção e cordialidade proporciona um conforto para o sujeito que busca sua purificação e salvação. Um/a estudante dizer que foi cordial com os colegas significa que esse estudante reafirmou uma conduta que lhe foi colocada como verdade. Não se trata necessariamente da verdade de si mesmo, mas de uma verdade da qual quer se apoderar. Nesse sentido a confissão torna-se obediente na medida em que a narrativa de sua conduta condiz com a verdade produzida sobre a cordialidade.

O discurso verdadeiro sobre a cordialidade é produzido e garantido pela própria subordinação do sujeito aos discursos pedagógicos e às tecnologias de dominação e de si que configuram o poder. Essa relação de subordinação aos aparatos do poder não é violenta. Isto porque, em consonância com Foucault, o poder não é simplesmente aquilo a que nos opomos, mas, segundo Butler (2018, p. 10), “aquilo que dependemos para existir e que abrigamos e preservamos nos seres que somos”. Dessa forma, o sujeito, paradoxalmente, (re)produz o discurso que não escolheu iniciando e sustentando determinada ação. A confissão garante o poder e, além disso, “reduz o poder ao silêncio” (FOUCAULT, 2019, p. 67). A confissão coage o sujeito ao poder.

No entanto, essa relação de subordinação não consiste apenas na obediência por si só, mas também no exame de consciência que propicia a confissão de determinada infração. Mesmo quando se confessa algo que foi conduzido inapropriadamente, a obediência permanece, pois, ao julgar a si mesmo, o julgamento é pautado em decorrência da obediência a um regime de verdade. Quando um delito é confessado, a verdade é produzida e fortalecida. Relatar algum delito cometido, que soa como uma confissão dos pecados, assegura a conduta adequada ao sujeito ao mesmo tempo que contribui para a causalidade do poder.

Nesse sentido, a ideia de cordialidade é assegurada por uma instância do poder que delimita regras acerca da convivência entre os sujeitos. Entendendo a regra como um regime binário que delimita o que pode e o que não pode ser dito ou feito, a não-cordialidade é esclarecida pelo próprio mecanismo da cordialidade. Na presente subseção deste trabalho, pretendo mostrar enunciações que assumem uma dimensão negativa da cordialidade, procurando entender: as confissões de não-cordialidade, que produzem também a ideia de fracasso, reforçam quais condutas? Início pela enunciação de Antônio.

...preciso ter mais paciência nas conversas e decisões em grupo porque quando alguém diz alguma coisa para mim, e eu não acabo gostando eu a respondo de forma grosseira e acabo ofendendo-a.
(Antônio)

Antônio reconhece o que lhe é necessário para a convivência em grupo justificando sua conduta inadequada. Quando Antônio afirma que precisa ter “*mais paciência nas conversas e decisões em grupo*”, o estudante reforça que sua conduta necessita ser lapidada e transformada. A consciência – forjada – de Antônio, ao reconhecer o próprio delito, produz determinada maneira sábia de se relacionar, dando continuidade ao mecanismo da cordialidade.

A conduta grosseira e ofensiva confessada por Antônio, mesmo o estudante admitindo um modo de ser que precisa ser superado pela paciência, de certa forma, inocenta-o da culpa. No ato de confessar o erro, simultaneamente admite alguma verdade suprema. Pelo reconhecimento de tal verdade – que se trata, nesse caso, de um regime de verdade produzido acerca da cordialidade – o sujeito é purificado de seus delitos e lhe é prometida a salvação.

Analogamente à confissão cristã, há uma espécie de libertação do sujeito quando ele verbaliza sua falta, seu pecado. Após sua condição de confessando dos pecados da alma, ele é inocentado e restaurado para seguir a verdade – a qual é reconhecida como sendo a antítese do pecado – e não pecar mais. Isso acontece porque a confissão, antes de ser uma confissão para o outro, é para si mesmo. Foucault (2019, p. 67) ressalta que “a verdade não pertence à ordem do poder, mas tem um parentesco originário com a liberdade [...] nem a verdade é livre por natureza nem o erro é servo: sua produção é inteiramente infiltrada pelas relações de poder”. Destarte, é na confissão que se produz a verdade e é na confissão que o erro é produzido. Nesse jogo de confissão entre verdade e delito, são produzidos também os sujeitos.

O parentesco entre o poder e a liberdade, exposto por Foucault (2019), está relacionado ao modo adequado de conduzir a si mesmo. Quando o sujeito se conduz bem, ele conduz adequadamente a liberdade, sobretudo cuidando de si mesmo e conhecendo a si mesmo. No entanto, para Foucault (2004a, p. 269), o cuidado de si, além do conhecimento de si, “é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições”. No conhecimento das regras de conduta, a grosseria e a ofensa foram (re)afirmadas como condutas não cordiais no ato da confissão. Desse modo, o poder se constitui nos jogos de verdade acerca da maneira adequada de se conduzir.

Dando continuidade à compreensão desse jogo, que constitui maneiras adequadas de se relacionar, atentemos para a enunciação a seguir.

Acredito que na maioria das vezes, mesmo tomando a frente do grupo, decidindo questões em relação ao cumprimento dos objetivos, propondo algumas soluções para os problemas que encontramos (o que é bom), eu tenho que ficar com esse conceito por conta de **eu não saber utilizar minha autonomia de forma adequada**, ou seja, mesmo que eu tenha tomado frente do grupo, eu acabei fazendo isso de forma errada, deixei com que essa posição de “líder” (não sei se essa é a palavra certa, mas foi a melhor que encontrei no momento) subisse para a cabeça e me tornei uma pessoa autoritária, logo uma das coisas que eu mais odeio: autoritarismo. O que eu tenho certeza que prejudicou o desempenho do grupo e do projeto.

Eu consegui perceber que não sirvo para trabalhar em grupo, pelo menos não no momento. Pelo “simples” fato que apresentei anteriormente: posso acabar sendo “mandona” demais.

Portanto, **fica evidente que eu não fui cordial no trato com os colegas**. E isso prejudicou muito o projeto porque os outros integrantes (eu vejo assim) acabaram perdendo a vontade de participar do projeto. Em vez de ele ficar com a cara do grupo, ele acabou ficando como se fosse uma coisa minha, quando na verdade não era.

(Joana, grifo nosso)

Para justificar a má conduta, inicialmente Joana evidencia suas boas condutas afirmando que toma a frente do grupo em que participa, tomando decisões e propondo soluções para resolver problemas. No início da enunciação de Joana, a própria estudante já diz que essas condutas são tidas como boas. Em um estudo, Popkewitz (1998) faz uma relação entre as reformas educacionais construtivistas e o Estado, ponderando que a formação de um cidadão voltado para a solução de problemas compõe a maquinaria dos sistemas de produção dos países industrializados. Para o autor, “o estado não é constituído apenas pela regulação de formas legitimadas de ação política e econômica, mas por modo de ação que atuam sobre as disposições, as sensibilidades e a consciência, capacitando, assim, os indivíduos a serem atores produtivos e autônomos” (POPKEWITZ, 1998, p. 97).

A constituição de indivíduos solucionadores de problemas advém de uma demanda mercadológica que necessita ajustar-se constantemente à economia global e local. Nesse jogo regulatório cambiante, os indivíduos são organizados em prol do aumento da produtividade. Não se trata de uma organização fixa, piramidal e hierarquizada, mas contingente na medida em que se evidenciam as habilidades individuais de cada um. De acordo com Lloyd (1991, p. 252), nessa abordagem, a atividade produtiva baseia-se no exercício das habilidades pessoais do indivíduo ao invés de defini-lo pelo trabalho que lhe é designado. Popkewitz (1998) conceitua que essas relações entre as estruturas empresariais e as reformas educacionais construtivistas são homólogos, sobretudo no que diz respeito à supervalorização da “individualidade” do indivíduo.

Assim como para a lógica empresarial há uma evidência do indivíduo, para o cumprimento de objetivos institucionais, em que são reguladas a conduta dos indivíduos dando ênfase ao autocontrole e autogestão em prol da produtividade, as práticas educacionais seguem na mesma direção. É possível perceber a padronização dessa lógica voltando à enunciação de Joana, em que a estudante ressalta suas qualidades individuais e ressalta seu papel frente aos objetivos a serem cumpridos, à tomada de decisões e à sua condição naquele grupo do qual fazia parte.

O restante da enunciação segue incongruente nos pontos em que a própria estudante afirma serem positivos e, assim, são listadas algumas condutas que justificam o porquê de sua autonomia não ser utilizada adequadamente. É preciso levar em consideração que, antes do autojulgamento de Joana, ela afirma que é autônoma, ou que “tem autonomia”, destacando sua conduta perante o grupo que pertence. Desse modo, compreende-se que a conduta de Joana concerne com a lógica de produção que visa à constituição de sujeitos autônomos, pois as capacidades supracitadas pela estudante evidenciam que um sujeito autônomo conduz-se tomando decisões, assumindo lideranças e cumprindo objetivos.

O que me chama a atenção no restante da enunciação é a melancolia de Joana por “não utilizar sua autonomia adequadamente”. Não me atento em compreender a dimensão psíquica da relação que Joana estabelece consigo mesma, mas considero melancólica a narrativa de Joana pela ênfase, sutilmente miserável, em autocensurar suas próprias condutas. Joana se diz líder de um grupo e, em seguida, relata que “não sabe se esta é a palavra certa” mas que foi a melhor que encontrou para se autodefinir. Uma hipótese para a justificativa de Joana em relação ao receio de utilizar o adjetivo “líder” é que a estudante (re)afirme sua atitude que julga ser déspota. Concomitante com as análises das práticas de si greco-romanas realizadas por Foucault (1995), para Joana foi necessária toda uma “elaboração de si para que essas tarefas que serão realizadas tanto melhor na medida que não seja identificado de modo ostentatório com as marcas do poder”. Desse modo, a despretensão de Joana, ao dizer que não saber se líder é uma palavra adequada, suaviza sua conduta tirânica aludida posteriormente.

Nesse movimento de dizer ser o que não deve ser, focalizar na supremacia de seu próprio eu, Joana confessa um delito que só é considerado um delito pelo seu eu superar os outros. Apesar de Joana ocupar-se consigo mesma nas funções que considera boas, sua relação consigo mesma se sobressai em relação aos outros. Para Foucault (2004a, p. 270), o cuidado de si implica também no cuidado com os outros, já que, para o mesmo autor (1985, p. 95), é sabendo conduzir-se bem que o sujeito na posição de líder saberá também conduzir aos

outros. Assim, Joana reconhece que não se conduz bem pela sua supremacia diante dos outros.

Foucault (2004a) entende que esse lado positivo do cuidado de si – que, no caso de Joana, é o de exercer as funções de liderança –, é uma espécie de conversão ao poder que limita e controla o sujeito. Todavia, no caso de Joana, sua conversão ao poder, ou seja, sua compreensão das condutas legítimas no contexto em que se faz presente, colocou-a numa posição de “autoritária”, ou do indivíduo que Foucault (2004a) diz ser o contrário daquele que está numa condição de escravidão: alguém que abusa do poder. Para o autor:

No abuso de poder, o exercício legítimo do seu poder é ultrapassado e se impõem aos outros sua fantasia, seus apetites, seus desejos. Encontramos aí a imagem de um tirano ou simplesmente a do homem poderoso e rico, que se aproveita desse poder e de sua riqueza para abusar dos outros, para lhes impor um poder indevido. Percebemos, porém [...] que esse homem é na realidade escravo de seus apetites. E o bom soberano é aquele que exerce seu poder adequadamente, ou seja, exercendo ao mesmo tempo seu poder sobre si mesmo. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros. (FOUCAULT, 2004a, p. 272)

Ao mesmo tempo que Joana exerce o poder sobre os outros impondo-lhes suas próprias fantasias, apetites e desejos, a estudante reconhece isso como sendo uma conduta inadequada e diz ter repulsa desse tipo de conduta quando alega “*odiar autoritarismo*”. Seu autoritarismo, que difere da ideia de autoridade²⁸, demarca uma ruptura na sua relação com os outros. Desse modo, Joana entende sua conduta como sendo hegemônica perante os outros, assumindo que não serve para trabalhar em grupo por ser “*mandona’ demais*”.

A confissão de Joana de seu delito deixa clara a ideia de Foucault (2004a) de que saber cuidar de si é também saber cuidar dos outros, entendendo do que se é capaz, do que se deve duvidar e do que não se deve e como se deve conduzir perante os outros. Não existe, então, uma absolutização do cuidado de si porque, quando o eu se sobressai, o risco da conduta tirânica, ou autoritária como alega Joana, é quase inevitável. Se o sujeito se torna escravo de seus próprios desejos então não cuida de si, porque, ao servir somente a si mesmo, esquece-se dos outros e o cuidado de si implica no cuidado com os outros.

Ao Joana reconhecer seu delito anunciando sua conduta inadequada, a relação de culpa que se estabelece não constitui uma estratégia para que sua consciência seja atormentada e a estudante se martirize pelos erros cometidos. A culpa no cuidado de si em Foucault não tem essa finalidade. Da perspectiva grega, quando o autor analisa os escritos de Sêneca sobre os

²⁸ Moraes (2015) problematiza a questão da autoridade no contexto da educação sustentando que há um enfraquecimento da imagem tradicional de autoridade dando lugar a uma ética da autoridade, na qual, a força e o poder são exercido por meio das relações de igualdade entre os sujeitos.

exames de consciência, relata o modo que os sujeitos eram levados a rememorar suas condutas identificando modos de ser a serem atingidos. A partir disso destaca que “a falta não é reativada pelo exame para fixar uma culpabilidade ou estimular um sentimento de remorso, mas sim para reforçar, a partir da constatação lembrada e refletida de um fracasso, o equipamento racional que assegura uma conduta sábia” (FOUCAULT, 1985, p. 67).

Quando Joana afirma que “*fica evidente que não foi cordial no trato com os colegas*”, a estudante reconhece que exercer o autoritarismo sobre os demais indica uma conduta não cordial. Desse ponto de vista, a estudante assumiu exacerbadamente sua individualidade de modo que não a equilibrou com a vida em comunidade. Desse reconhecimento legitima-se uma outra conduta adequada. Pelas lentes de Joana, seu Eu supremo destacou-se perante os demais, já que a própria estudante diz ter visto que seus colegas perderam a vontade de participar do projeto por conta de sua conduta. O projeto do qual Joana fazia parte, segundo a estudante, ficou demarcado pelas singularidades de Joana, ao invés de se caracterizar por um constructo em conjunto.

Esse tipo de conduta não condiz com a demanda mercadológica, da qual falei anteriormente, que visa a indivíduos ágeis e ao mesmo tempo flexíveis uns para com os outros. A tomada de decisão de Joana quanto à proposição de soluções de problemas não se efetiva se a individualidade supera o coletivo. Ao examinar a si mesma Joana entende que para continuar conduzindo a si mesma, segundo ela, adequadamente, precisa transformar sua conduta com os outros.

As confissões de não cordialidade de Joana e de Antônio legitimam formas adequadas de se relacionar com o outro, constituindo sujeitos ditos capacitados em assumir lideranças e exercer o poder de modo persuasivo, ao invés de impositivo. Nesse mecanismo de subjetivação em que se produzem sujeitos cordiais, constitui-se também uma maneira ética de se relacionar e de se estabelecer afetos na qual o fornecimento de suporte ao próximo é colocado como premissa nos relacionamentos.

4.4 A MEDICALIZAÇÃO

Pensar no termo medicalização envolve uma alusão às práticas médicas, fato que pode causar estranheza pelo Cenário Escolar não ser considerado uma instituição da área da saúde. Porém, o estudo de Foucault (2014) sobre panoptismo permite que se estabeleça uma estreita relação entre instituições escolares e instituições que representam a área da saúde: os hospitais. Ambas as instituições são lugares constituídos por tecnologias disciplinares. A

lógica panóptica de organização das instituições, tanto escolares quanto hospitalares, é propícia para que os sujeitos sejam, de alguma forma, classificados e medicalizados. No entanto, Foucault (2014) ressalta algumas diferenças entre as instituições configuradas no panoptismo para vigiar sujeitos.

nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”. (FOUCAULT, 2014, p. 197)

Apesar das diferenças evidenciadas por Foucault (2014) na configuração Panóptica, tanto no hospital que trata dos doentes quanto na escola que trata das crianças, almeja-se que sujeitos sejam curados daquilo que é instituído como imperfeição. Foucault (2018d, p. 180) realiza essa comparação entre as escolas e o Exército com as instituições hospitalares ao realizar um estudo que traz a compreensão de *O Nascimento do Hospital* (2018d). Como na presente seção problematizo enunciações dos estudantes que remetem à compreensão de quando que precisam buscar alguma ajuda, baseio-me nos estudos de Foucault (2018d) para compreender como subjetividades são produzidas para que sujeitos sejam medicalizados. O autor analisa como se deu a consolidação de instituições hospitalares na tecnologia médica no final do século XVIII e como o hospital passou a produzir um efeito terapêutico sobre os sujeitos. Sendo assim, apropriando-me dos escritos de Foucault (2018d), traço algumas similaridades entre as técnicas de poder da instituição escolar, sobretudo o Cenário Escolar, e a instituição hospitalar retratada pelo autor.

- Foucault (2018d) menciona sobre a distribuição espacial dos indivíduos. Ambas as instituições se valem de dispositivos que buscam distribuir os corpos de modo que se alcance determinada eficácia. No hospital, por exemplo, a distribuição dos corpos se dá geralmente em um espaço individualizado que classifica e categoriza indivíduos. No Cenário Escolar, a distribuição do espaço é delimitada pelos próprios estudantes. Estes, enquanto coletivo, são incumbidos de buscar uma distribuição espacial que preze pela produtividade e eficácia do grupo e de cada indivíduo pertencente ao grupo.
- O desenvolvimento de determinada ação está associado a uma forma de controle, ou seja, gestos e ações do corpo que são legitimados em nome de uma incansável busca de perfeição. Nos hospitais, um indivíduo é considerado ‘são’ quando a gesticulação e

o funcionamento do seu corpo atingem certo nível de perfeição. No Cenário Escolar tais gestos estão voltados ao modo de o indivíduo conduzir a si mesmo, modos de ser que, por meio de regimes de verdade, são estabelecidos como a maneira correta de ser “um/uma bom/boa” estudante.

- Outra técnica de poder é a vigilância perpétua e constante dos indivíduos. A própria arquitetura hospitalar corrobora para que os indivíduos sejam vigiados durante todo o tempo. O corredores dispostos de quartos nos quais encontram-se os enfermos facilitam a vigilância de pessoas autorizadas. A arquitetura escolar também concerne para a eficácia da vigilância, pois as próprias salas de aula, com portas com vidros que facilitam olhares sobre os indivíduos, são exemplos dessa prática.

O Cenário Escolar se constituiu em um prédio padronizado pela rede federal denominado Bloco 01 Administrativo. Prédios similares foram construídos em pelo menos 18 *campi* da instituição. A construção do prédio que constitui o Cenário Escolar iniciou no ano de 2013 e no ano de 2016 foi ocupado. De acordo com o PPC (2014, p. 20-21), o Bloco 01 Administrativo possui uma área total de 2.727,10 m² distribuída em dois pavimentos. O piso inferior é composto por pátio, biblioteca e duas salas ambientes que podem ser utilizadas como salas de aula, além de outras salas menores anexadas ao espaço destinado à biblioteca. No piso superior há ambientes destinados às necessidades administrativas do campus, banheiros, espaços de convivência e outras salas que podem ser apropriadas como salas de aula. A figura a seguir ilustra o Bloco 01 Administrativo que foi construído em diversos *campi*:

Figura 2 – Prédio Padrão Bloco 01 Administrativo



Fonte: página eletrônica oficial da instituição.

A arquitetura do prédio que constituía o Cenário Escolar contribui para uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos, como aparece na visão frontal na figura 3.

Figura 3 – Vista frontal do Bloco 01 Administrativo



Fonte: fotografia elaborada pela autora.

De acordo com a figura 3 percebe-se que as salas, tanto do primeiro quanto do segundo andar, estão voltadas para um pátio central, onde todos veem e podem ser vistos. Os demais espaços são compostos por vidros transparentes permitindo que cada indivíduo seja observado permanentemente. As portas das salas de aula também possuem um vidro que permite a visualização do espaço em que geralmente aglomeram-se estudantes, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Portas das Salas

Fonte: fotografia elaborada pela autora.

Esse tipo de estrutura arquitetônica panóptica, equivalente às estruturas arquitetônicas de cárceres e prisões, permite que todos os sujeitos sejam vigiados por um vigilante ou por outros sujeitos. Apesar de tratar de instituições diferentes, a escola, o hospital e a prisão são similares na finalidade de produzirem corpos dóceis por meio das tecnologias disciplinares. Foucault (2014, p. 198) acentua que o “panóptico pode até se constituir em aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos”, uma vez que o próprio vigilante também é vigiado. Igualmente essa ideia também se aplica a escolas e hospitais. Ainda que a proposta metodológica no Cenário Escolar permita que o grupo de estudantes escolha o espaço adequado para realizar determinada atividade, a arquitetura do prédio propicia a vigilância de qualquer espaço ocupado.

- As práticas de registro determinam uma técnica de poder que possui a finalidade de individualizar cada pessoa. De acordo com Foucault (2018d, p. 182) que a “disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade”. No âmbito do hospital o dispositivo do exame é fundamental para individualização, já que é por meio dele que se pode classificar e distribuir os indivíduos, julgá-los e medi-los. No Cenário Escolar, o próprio dispositivo da autoavaliação é uma prática de registro que permite o enaltecimento da singularidade de cada indivíduo. O caderno, como mencionado em outra seção do

presente trabalho, também constitui uma eficaz prática de registro que implica controle.

Além da proximidade entre os dispositivos disciplinares presentes em escolas e hospitais, há a promessa de salvação em ambas as instituições. Uma, por representar a área da saúde, implica salvação do indivíduo, já que a etimologia da palavra saúde representa salvação (HOUAISS, 2009). A salvação de um enfermo se dá por tecnologias que permitem a individualização do sujeito e a medicalização do indivíduo. Porém, no que consiste tal medicalização? Ainda de acordo com Foucault (2018d), os espaços arquitetônicos se tornam hospitais na medida em que são medicalizados, ou seja, na medida em que a figura do médico faz desse espaço uma organização terapêutica e curativa.

Apesar do conjunto de aparatos disciplinares que constitui uma instituição hospitalar e, concomitantemente, uma instituição escolar, na presente análise focalizo principalmente a relação que se pode estabelecer entre as práticas médicas e o cuidado de si. A questão da disciplina no contexto aqui tratado está associada às condições de existência de uma escola, que são tomadas como naturais e verdadeiras, já que as tecnologias presentes no Cenário Escolar não têm a função de exercer a repressão e a punição.

Foucault (1985) mostra como o domínio do corpo e da alma está associado ao cuidado de si no contexto da Antiguidade. Nesse sentido o autor toma como material de análise os escritos de Sêneca, intitulados *Lettres à Licilius*, e esquadrinha os modos em que o cuidar de si implica o cuidado com o corpo e o cuidado com a alma. As práticas médicas na sociedade greco-romana estavam relacionadas às práticas de ascese. De acordo com Foucault (1985, p. 62), as práticas de si desse período denotavam que os males do corpo e da alma podiam comunicar-se e intercambiar os mal-estares: “lá onde os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma”. No entanto, o autor esclarece em suas análises que o cuidado de si advinha do próprio indivíduo, por meio das práticas de si, ao invés de instituições que classificavam e categorizavam os indivíduos. Foucault (1985, p. 62-63) argumenta:

A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência. Cada um deve descobrir que está em estado de necessidade, e que lhe é necessário receber medicação e socorro.

Combinando as tecnologias de dominação presentes na instituição escola e as práticas de si que incitam sujeitos a cuidarem de si, denomino medicalização a problematização das enunciações que denotam a compreensão esboçada pelos sujeitos em buscar ajuda caso se vejam em estado de necessidade. Tal qual Foucault (1985) propõe, esse cuidado advém do próprio sujeito ou de alguém que para isso tenha competência. No entanto, no contexto do Cenário Escolar, que cuidados seriam esses? Atentemo-nos para a enunciação de Larissa:

Procuo sempre aprofundar nos conteúdos em casa, sempre quando faço pesquisa anoto as fontes.

Se eu estudei o conteúdo em casa e não consegui entender sozinha, ou procuro entender com um amigo ou na assistência. Acho que melhorei bastante do semestre passado para esse, por isso eu acho que mereço um B.

(Larissa)

Percebe-se uma vontade em buscar saberes além do que é proposto pela escola, já que Larissa relata a necessidade de aprofundamento. A legitimidade das pesquisas realizadas por Larissa, ao aprofundar seus conhecimentos, é sancionada pela anotação das fontes de pesquisa. A estudante não esclarece quais eram suas intenções ao anotar fontes de pesquisa, porém só o fato de Larissa destacar que realiza tal operação já denota sua vontade em buscar saberes legítimos, ou seja, autorizados por determinadas instituições. Isso porque, com o advento da tecnologia digital, o acesso ilimitado à informação passou a deslegitimar as ditas fontes autorizadas de conhecimento, como, por exemplo, a Ciência.

O cuidado de si coexistente ao mecanismo da medicalização permeia entre os modos de expor o estado da própria alma. Dessa forma, o sujeito escreve sobre si evidenciando os modos como se relaciona com o saber. A atividade relacionada a si mesmo nem sempre é um exercício de solidão, mas uma prática social na qual o sujeito se vê na obrigação de fazer um apelo ao outro para que os conhecimentos sejam consolidados. Quando Larissa escreve que estuda e que, se não consegue entender sozinha, busca um amigo ou assistência, o cuidado de si emerge de modo a fortificar as relações sociais. É possível comparar o cuidado de si exposto nas análises em Sêneca realizadas por Foucault (1985, p. 59): “o cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” .

Por essas razões expostas por Larissa, o mecanismo da medicalização torna-se valorativo, fazendo com que o merecimento de determinado conceito seja justificado por sua busca por conhecimento, o qual é respaldado pela consciência de si em buscar socorro para

compreender determinado assunto. Tiago também potencializa sua relação com a medicalização:

Em defesa ao meu conceito, estou me considerando um aluno A pelo simples fato do meu esforço em relação as assistências em busca de mais conhecimento.
(Tiago)

Tiago credita seu merecimento de recompensa à sua relação com a busca de mais conhecimento por meio de assistência. O estudante se coloca como devoto da busca do saber, revigorando seu esforço pelo “*simples fato*” de buscar, aparentemente por conta própria, mais conhecimentos. O mecanismo para tal busca é o que foi definido como medicalização, o qual responsabiliza o sujeito pelo próprio cuidado de si.

A enunciação de Jean remete à preocupação que ele estabelece consigo:

Esse semestre eu busquei muitas assistências e isso me ajudou muito tanto em empenho em buscar conteúdo como em aprendizagem.
(Jean)

A ajuda mencionada por Jean traça uma cultura de si a qual atenta em ocupar-se consigo mesmo: Jean narra seu empenho em buscar conhecimento e aprender, conduzindo assim sua própria salvação. Esse aspecto da cultura de si que pondera o sujeito como realizador de sua própria salvação, de acordo com as análises de Foucault (2006, p. 149) das práticas de si greco-romanas, não trata da salvação platônica, desbravadora, e idealizadora mas “concerne ao modo como este ‘cultivar a si mesmo’, ‘cuidar de si mesmo’ deu lugar a formas de relações, a uma elaboração de si como objeto de saber e de conhecimentos possíveis”.

A justaposição entre a medicalização e a busca de salvação cinge a relação do sujeito consigo mesmo. Ao mesmo tempo em que o sujeito deseja salvar a si mesmo, enaltece sua busca de ajuda, caso não consiga fazer isso sozinho. Porém a busca por ajuda, ou como foi denominado neste trabalho, a busca por medicalização, necessita surgir do próprio sujeito. As assistências ofertadas no Cenário Escolar, a qual professores ficam disponíveis em determinados horários para atender os estudantes que necessitam de atendimento, devem ser buscadas pelos próprios estudantes, invertendo assim a lógica disciplinar hierárquica na qual há um representante responsável pelo adestramento que garante a vigilância, supervisão e subordinação dos corpos. A salvação é proveniente da relação do sujeito consigo mesmo, como teoriza Foucault (2006, p. 277):

A salvação é portanto uma atividade, atividade permanente do sujeito sobre si mesmo, que encontra sua recompensa em uma certa relação consigo, ao tornar-se inacessível às perturbações exteriores e ao encontrar em si mesmo uma satisfação de que de nada mais necessita senão dele próprio.

A consciência de si do sujeito em entender que nada mais é necessário, a não ser a si próprio, e que até mesmo a busca por ajuda de outrem deve partir de si, ao se dar conta de seu estado, manifesta uma vontade de que não se necessite da medicalização. Por outro lado, caso haja necessidade de se medicalizar, que isso não seja ignorado. Se este último for o caso, a medicalização precisa ser destacada nas narrações de si como uma recompensa. Em meio às tecnologias disciplinares que compõem o espaço escolar, acentuam-se, nos discursos evocados, enunciações acerca de uma constituição ética dos indivíduos que estão relacionadas aos seus atos. A enunciação de Clarice e Sofia possibilita a compreensão de que atos éticos são esses.

Toda vez que tenho alguma dúvida, peço ajuda/assistência a um professor.
(Clarice)

Quando recebo textos ou outras atividades, consigo ler e entender do que se trata, faço resumo e consigo argumentar o que aprendi, e sou capaz de identificar os pontos que preciso melhorar, e quando tenho alguma dúvida, procuro algum professor.
(Sofia)

Clarice prontamente relata a necessidade de “pedir ajuda/assistência a um professor”, caso tenha dúvida. Já a estudante Sofia primeiramente fala de seus atos quando lhe é delegada alguma atividade. A própria estudante demonstra o estado de sua consciência de si ao atribuir valor à leitura, à compreensão, às práticas de registro e argumentação sobre determinado assunto. Esse conjunto de atitudes expostos por Sofia legitima modos de ocupar e conduzir a si mesma delimitando modos de ser do sujeito autônomo no Cenário Escolar. Quando não se alcançam os valores que a própria Sofia prioriza, ela mesma, e mais ninguém, diz que consegue detectar quando é preciso aperfeiçoar-se. Por fim, a estudante ainda expõe que, quando tem alguma dúvida, procura algum professor, enquanto Clarice prontamente enuncia a necessidade de buscar ajuda. Na enunciação de Sofia, buscar o professor aparece em último caso, quando a própria sujeita não se supera mais. Na enunciação de Laura, também se percebe essa busca como última opção.

Então acho que mereço continuar com o A, não para ser melhor que ninguém, mas sim pela aprendizagem, esforço e dedicação que tenho dentro e fora dos projetos,

**realizando as atividades propostas e tendo autonomia de procurar estudar mesmo sem a presença de algum professor.
Procurei assistências quando tive dúvidas e me ajudaram muito a esclarece-las e a aprender mais.**
(Laura, grifo nosso)

Com a enunciação de Laura, é possível visualizar jogos de verdade acerca da constituição do sujeito autônomo. Por um lado, há uma busca por estudar sem a presença de um professor e por outro o professor – que orienta as assistências – tem de ser buscado caso necessário. Só é atribuído valor à ajuda do professor se for buscada pelo sujeito estudante, pois em nenhum momento foram produzidas narrações acerca da constituição de si em que o sujeito estudante é advertido pelo professor, o que não significa que isso não ocorresse. Pela maneira em que as coisas são ditas, percebe-se, porém, que as assistências são tidas como eficientes porque parte do estudante a consciência de participação. Assim há verdades instituídas que remetem àquele que busca a assistência por conta própria, este esclarece melhor sua dúvida do que sozinho e como recompensa aprende mais.

Por outro lado, as assistências e o professor não podem ser colocados como condição necessária para que o estudante aprenda, uma vez que o que se almeja é que ele se desenvolva por conta própria, como Marcela afirma:

Quando tenho alguma dúvida ou dificuldade sempre busco alternativas, pesquisando em livros e internet para depois ir até um professor.
(Marcela)

Marcela expõe a necessidade de aprender sozinha antes de procurar o professor. Como a assistência do professor fica como última opção de solucionar as dificuldades, se há a busca pela assistência há uma verdade instituída que existe garantia de aprendizagem do estudante. Assim o reconhecimento de que é necessário a busca por assistências deve partir do próprio estudante. Nenhum estudante afirma que não precisou de assistências. Ao mesmo tempo que se valoriza o “aprender sozinho”, valoriza-se o “buscar ajuda por conta própria”, ou ainda, ao mesmo tempo que valoriza-se o cuidado de si sem a medicalização, valoriza-se a consciência de si em medicalizar-se. Julia relaciona esse contraste com a metodologia da escola.

Como eu disse minha autonomia melhorou bastante desde que cheguei na escola e entendi sua metodologia. Como exemplos as assistências, no começo não aproveitava esse tempo pra estudar, e hoje já sei o quanto esse tempo é importante.
(Julia)

A estudante associa sua autonomia com a compreensão da metodologia da escola. Posteriormente exemplifica a consciência de si em disponibilizar, por conta própria, parte de seu tempo para as assistências. A verdade acerca da autonomia está associada à metodologia da instituição que disponibiliza a assistência estudantil sem obrigatoriedade. Nesse sentido não é a instituição que obriga o estudante a realizar determinadas atividades, mas o dispositivo da autoavaliação incita o estudante a narrar sobre sua consciência de si em cumprir determinadas atividades, fazendo delas obrigações para si. A medicalização, que funciona como mecanismo de subjetivação, é uma dessas obrigações. Dessa maneira, percebe-se a mesma estratégia apontada por Foucault (1985), quando o autor analisou o jogo político no período helenístico: “toda uma elaboração de si por si é necessária para essas tarefas que serão realizadas tanto melhor na medida em que não se esteja identificado o modo ostentatório com as marcas do poder” (FOUCAULT, 1985, p. 97). Julia evidencia a transformação de si mesma quando ressalta que antes não aproveitava o tempo para estudar e agora tem a consciência de sua importância.

A consciência em entender quando se deve buscar ajuda e a compreensão do quanto essa busca é importante não é transcendental ao sujeito, pois não se trata de uma verdade dada que o sujeito necessita captar e tomar para si. Trata-se de uma consciência forjada por um regime de verdade que sujeitos acolhem no processo de sujeição. Como acentua Foucault (2014, p. 204) “a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle social”.

A própria arquitetura do Cenário Escolar já demonstrada é voltada para que sujeitos compreendam o que é imperfeição e busquem a medicalização para que sejam curados de alguma forma daquilo que não é adequado. Num espaço em que todos podem ver e ser vistos as subjetividades são constituídas e as condutas são ajustadas. A vigilância coletiva que o prédio propicia garante o modo de condução das condutas, pois as ações dos sujeitos estão sempre expostas, permitindo que qualquer um possa ser observado a qualquer momento.

Nesse movimento, em que, por um lado, percebem-se tecnologias de dominação já naturalizadas às instituições escolares e, por outro, a produção de subjetividades que suavizam os rastros do poder, sujeitos são constituídos de modo que os efeitos do poder sejam amplificados, desenvolvendo uma economia de governo de si e espalhando as ações morais tidas como positivas. Assim, a medicalização dos sujeitos em relação aos problemas de compreensão de determinado saber ocorre através das subjetividades que são fabricadas pelas tecnologias de dominação e de si, e como efeito se tem a multiplicação de determinadas ações para outras esferas sociais.

4.5 A PONTUALIDADE

Do ponto de vista de Foucault (2014), é disciplinar a questão da distribuição e cumprimento de horários, ou seja, trata-se de uma técnica de controle de determinadas atividades para a constituição de corpos dóceis. O autor destaca em seus estudos sobre o treino do corpo ao ouvir o ruído do sinal em uma escola, igreja, prisão, quartel ou em uma fábrica: em cada uma dessas instituições há uma intencionalidade em treinar o corpo do sujeito em começar ou terminar determinada ação ao ouvir o sino que fragmenta o tempo.

A delimitação do horário, com a finalidade do controle da atividade, é uma técnica antiga. Em *Vigiar e Punir* (2014), Foucault aborda uma genealogia da disciplina em instituições com o intuito de localizar “algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizam mais facilmente” (FOUCAULT, 2014, p. 136). Desse modo o autor mostra como se articulam o tempo, as atividades, o objeto e o corpo em determinadas instituições. Minha intenção não é realizar esse tipo de estudo, mas sim compreender como se a ideia de consciência de si sobre o cumprimento dos horários se torna um importante mecanismo para a constituição de um sujeito dito autônomo. Considero também que há uma vontade de pureza no tempo que é delimitado para os estudos. Foucault (2014, p. 148) argumenta que:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.

Vale lembrar que no Cenário Escolar não existe o ruído do sinal que delimita o tempo de estudos e de intervalo. Porém os horários são instituídos pelo PPC e lembrados no PAC, cabe aos discentes e docentes o cumprimento dos mesmos. Nas autoavaliações encontrei várias enunciações acerca dessa consciência de si sobre os horários, porém trago aqui na presente análise apenas algumas, já que são enunciações muito similares.

Sou bem pontual, procuro chegar sempre no horário.
(Alice)

A confissão de Alice acerca de sua (auto)disciplina em cumprir os horários instituídos pela escola correlaciona duas tecnologias aludidas por Foucault: uma diz respeito às técnicas disciplinares e outra à tecnologia de si. A técnica disciplinar envolve a regra do horário que encontram-se no PPC e no GOD. A tecnologia de si advém do dispositivo pedagógico que

incita a confissão de que é necessário estar presente certo horário em determinado lugar. Essa interação forja uma complexa estrutura de dominação.

Foucault, em *A História da Sexualidade I: a vontade de saber* (2019), aborda sobre as práticas de confissão como estratégia de poder. Dreyfus e Rabinow (1995, p. 193) alegam que, no caso da história de sexualidade, “o indivíduo era incitado a produzir e fazer proliferar o discurso sobre o estado de sua alma e os desejos de seu corpo”. Concomitantemente, no caso de Alice, a estudante prolifera o discurso sobre sua relação com o cumprimento do horário que é associado à presença do corpo, correlacionando técnicas disciplinares com o estado de consciência da estudante. Segundo os mesmos autores:

A convicção de que a verdade através do exame de consciência e da confissão dos pensamentos e atos aparece agora, como tão natural, tão constrangedora, realmente tão evidente, que pode parecer pouco razoável pressupor que tal exame seja um componente central numa estratégia de poder. Se este projeto nos soa como pouco razoável, isto se deve à nossa dependência à hipótese repressiva; se a verdade é intrinsecamente oposta ao poder, então sua descoberta nos conduziria, certamente, ao caminho da libertação. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 192-193)

A verdade não é uma essência, mas constituída nas negociações que permeiam o que pode e o que não pode ser dito. A confissão, como uma prática que revela a verdade acerca do sujeito, legitima a disciplinarização de sujeitos por meio da própria vontade do sujeito em praticar aquilo que é instituído como verdade. Daí vem ideia de “caminho da libertação” elucidada por Dreyfus e Rabinow (1995). Além disso, é ao confessar uma verdade para si que se conhece e se regula o sujeito. No caso de Alice, a sua verdade acerca da pontualidade é o que institui como os sujeitos devem se conduzir em relação ao tempo.

Portanto, a pontualidade, que é instituída como uma verdade acerca do sujeito autônomo, está também associada às atividades que regulam e disciplinam. Tais atividades são obrigações escolares forjadas nos próprios relatos de si dos estudantes, como mostram as enunciações a seguir.

Procuo sempre estar atenta com as atividades, sempre ajudar meu grupo no que é preciso, **cumpro meus horários e tarefas propostas**, procuro dar o melhor de mim em tudo que faço.
(Clarice, grifo nosso)

Este bimestre fui pontual em relação aos horários, todas as atividades que foram proposta para eu fazer, eu fiz.
(Cristina)

Tanto Clarice quanto Cristina correlacionam a pontualidade e as atividades que lhes são propostas evidenciando o cumprimento e o comprometimento com essas operações. Esses

atos – de dar o melhor de si, de cumprir as atividades, de ajudar o grupo no que é preciso –, associados ao cumprimento do tempo, delimitam determinada regulação do sujeito, seccionando o tempo em relação aos atos que devem ser feitos. Assim, é o próprio estudante, enquanto sujeito, que administra a sua rotina e a sua pontualidade, intensificando desse modo, não um código de conduta que define o que deve ser feito, mas a relação consigo mesmo. Parafraseando Foucault (1985, p. 47), tal intensificação contribui para o sujeito se constituir como sujeito de seus atos.

A prática de confissão que é incitada no dispositivo da autoavaliação potencializa o individualismo do sujeito frente às suas condutas dentro de determinado intervalo de tempo. No Cenário Escolar, como mostrado no Capítulo 1, não há uma secção do tempo por disciplinas, mas estimula o próprio estudante a tornar-se sujeito responsabilizando-os por seus atos. Isso acarreta estímulos associados à austeridade do sujeito.

Sobre a incitação da austeridade no período helenístico, Foucault (1985) diferencia três atitudes das quais duas podem ser trazidas para o contexto dos atos instituídos pelos estudantes por meio da experiência de si. A primeira se trata da própria atitude individualista que é caracterizada por um “valor absoluto que se atribui ao indivíduo em sua singularidade e pelo grau de independência que lhe é atribuído em relação ao grupo ao qual ele pertence” (FOUCAULT, 1985, p. 48). Na enunciação de Clarice, ficam claras a sua singularidade e a sua independência como uma estudante que pertence a um grupo que desenvolve determinado projeto, pois, Clarice se coloca enquanto indivíduo que “ajuda o grupo” em determinado horário que convém cumprir. A segunda concerne à valorização da vida privada, ou seja, a importância dada às atividades desempenhadas no grupo do qual faz parte. Quanto à terceira, trata-se da intensificação da relação consigo, ou seja, “das formas nas quais se é chamado a se tomar si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação” (FOUCAULT, 1985, p. 48).

Assim há uma vontade de pureza e salvação por meio da delimitação do tempo correlacionada aos atos mencionados nos relatos de si. No Cenário Escolar o adestramento do corpo para que este se faça presente em determinado horário e lugar vai além de um ruído que sinaliza quando as coisas devem ser feitas, pois as tecnologias permitem que o próprio relógio esteja inscrito na subjetividade dos sujeitos e que o adestramento seja materializado na presença e ação do corpo. Desse modo, a realização das atividades e a organização pessoal por meio da demarcação de horários suscita que determinada ordem das coisas sejam distribuídas na sociedade.

4.6 A ORGANIZAÇÃO

Nos relatos de si dos estudantes há uma tendência valorativa em torno da capacidade de organizar-se. Nesse sentido destacam-se narrativas sobre si mesmos em que há uma ênfase na transformação de si a partir da (auto)compreensão sobre organização. Tal compreensão, aparece nos discursos fazendo alusão ao um modo de ser sujeito estudante capaz de organizar-se. No entanto, as enunciações que suscitam alguma prática de organização não são um autojulgamento acerca do cumprimento de determinada doutrina que dispõe normas de condutas, pois não existe uma cartilha da organização. É a partir da consciência de si mesmo sobre sua forma de se colocar no mundo e do modo que se relaciona com objetos pessoais, que o sujeito estudante se reconhece como um sujeito dotado de organização.

Sobre a capacidade de organizar-se, as enunciações presentes nas autoavaliações são concernentes ao zelo que os estudantes têm com os próprios pertences, ao modo como conduzem os estudos e as pesquisas, como conduzem a si mesmos perante outros e ao modo como velam a si mesmos. Observar verdades instituídas acerca do cuidado de si, do zelo de um sujeito para consigo, é observar também como se instituem as verdades em relação à capacidade de organização de si mesmo. O excerto a seguir expõe a estreita relação entre o cuidado de si e a organização de si.

Eu acho que mereço um B, nas minhas atividades em grupo esse semestre eu procurei saber mais, me esforcei. Tenho dificuldade, tenho. Vai ser difícil, vai! Mas eu estou correndo atrás de saber e aprender. **Minha organização está muito ótima, sempre fui desmanzelada, só que fui crescendo e fui vendo que tinha que ser organizada, fina e elegante.**
(Lorena)

Nesse discurso, é possível visualizar a estratégia de descrição de si a que Lorena se dispõe. Primeiramente a estudante relata sobre seu esforço; em seguida reconhece suas dificuldades reafirmando-as; depois, novamente ressalta seu esforço em almejar o saber e aprendizado; por último, mostra, por meio de suas palavras, a transformação de si mesma. É esta última enunciação que tomo como referência para esta análise: a transformação de si sob o mecanismo da organização.

Lorena afirma que sempre foi desmazelada²⁹, palavra que denota falta de cuidado, relaxamento e negligência (HOUAISS, 2009). Posteriormente, Lorena explica que, com o tempo, “viu” que “tinha” de ser organizada, fina e elegante. Sobre isso, questiono: as

²⁹ Apesar da palavra “desmanzelada” estar na grafia de Lorena, para as análises modifiquei a palavra de acordo com as normas gramaticais da Língua Portuguesa.

percepções de Lorena, à medida que foi crescendo, deram-se por quais práticas? Além da organização, transformar-se em uma pessoa fina e elegante seria uma necessidade voltada apenas para as meninas? Como Lorena reconhece sua própria organização?

O “ter”, no sentido de dever, de ser uma pessoa organizada, fina e elegante, denota a inclinação para um modo de ser sujeito de acordo com comportamentos instituídos por meio de jogos de controle. Tais jogos não estão instaurados em um código de sobrevivência que estabelece condutas para conviver em sociedade. Também não se trata de uma doutrinação acerca de comportamentos aceitáveis sob pena de punição àqueles que não o cumprem. Os jogos de controle que delimitam o modo de ser sujeito são negociações fomentadas descontinuamente por meio de instituições, relações de poder, práticas discursivas e não-discursivas. Resultam disso as condições de ser sujeito, forjam-se diferentes *status* de sujeitos, diferentes modos de ser no mundo. O *status* de cada sujeito não é uma casta preestabelecida, nem de uma natureza exterior ao modo como o sujeito deve ou não se constituir. Tal qual aos jogos de controle, o *status* de um modo de ser sujeito também é negociado. Ou, ainda, os jogos de controle é que instituem e transformam um *status* do sujeito. Nas palavras de Foucault (1985, p. 92),

Trata-se, então, de constituir-se e reconhecer-se enquanto sujeito de suas próprias ações, não através de um sistema de signos marcando poder sobre os outros, mas através de uma relação tanto quanto possível independente do *status* e de suas formas exteriores, já que ela se realiza na soberania que se exerce sobre si próprio.

Sobre a elegância e a fineza a que Lorena é condicionada, inscrevem-se valores de conduta pessoal atribuídos à uma estudante, adolescente e menina de um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Na sociedade contemporânea, o autocontrole das ações que são associadas à uma menina não condiz com as ações que se prezam para menino. Não estou afirmando que existem diferenças naturalizadas entre o modo de ser menina e o modo de ser menino, mas sim que a construção social em torno do que é ser menina difere do que é esperado de um menino. Assim, uma menina dizer que pode ser fina e elegante supõe um sentido outro do que se fosse um menino dizendo que precisa ser fino e elegante. Minha intenção não é comparar menino e menina, mas mostrar diferentes possibilidades que sustentam a enunciação.

Quando se fala em elegância e fineza, e até mesmo organização, de uma menina, convém pensar em como o próprio corpo feminino é docilizado. O desmazelo de uma menina para consigo mesma pode estar associado à falta de cuidado, à negligência com sua própria compostura e ao desalinhamento de si em termos de comportamento. Por outro lado, quando

se fala na elegância e na fineza de uma moça, são atribuídos modos de falar, de comportar-se, de cuidar de si, de andar, de sentar, de levantar, de vestir, de gesticular e tantos outros símbolos que são impostos no modo de ser moça. Nesse sentido, Lorena ainda enfatiza que sua organização está “muito ótima”, pois é fina e elegante. Em outras palavras, Lorena compreendeu que o desmazelo, que outrora fazia parte de si, não era adequado ao modo legítimo de ser uma moça estudante. Sobre esse jogo entre o controle de si mesma e a negligência de si mesma, Beauvoir (1967, p. 72) afirma que: “a despreocupação torna-se de imediato uma falta de compostura; esse controle de si a que a mulher é obrigada, e se torna uma segunda natureza na ‘moça bem comportada’, mata a espontaneidade”.

Ao se referir à morte da espontaneidade de uma mulher, Beauvoir (1967) explica a falta de credibilidade e autoconfiança a que as mulheres são condicionadas, levando-as a conjecturar que os grandes triunfos são reservados apenas aos homens. No contexto da enunciação de Lorena, a relação é de cunho regulador, pois, anteriormente ao enunciação em questão, a estudante reconhece que possui dificuldades – corroborando o que Beauvoir afirma sobre a autoconfiança da mulher – e, ainda assim, expõe sua vontade de buscar conhecimento. A regulação advém por Lorena acreditar que seu sucesso será resultado de sua busca por organização, fineza e elegância, ou seja, ao seu condicionamento no modo de ser – menina/moça/mulher –, e assim, sua intelectualidade acaba esvaindo-se pelo devir de docilidade que lhe são inscritos. Tais inscrições não se dão por uma legislação coercitiva acerca da conduta que é esperada dela, mas sim de um jogo regulatório. Esse jogo regulatório, como destaca Walkerdine (1995, p. 215), nos leva a acreditar que a mulher pode ser uma excelente secretária, operária, cuidadora, assistente, mas nunca grandes pensadoras ou gênias. Mais que isso, o jogo regulatório parte do próprio relato de Lorena, de sua própria conscientização sobre o modo de ser estudante, sobretudo menina.

De acordo com as informações citadas, não estou enfatizando que a questão da organização de si tem, necessariamente, relação com gênero, mas que a questão do gênero compõe o feixe de forças na constituição de um sujeito dito autônomo.

Além de a organização estar associada diretamente ao cuidado de si, está também associada ao modo como o sujeito cuida de seus pertences e se relaciona com eles. Em relação aos pertences, os estudantes narram seus modos de organizar-se descrevendo a utilização de seus cadernos, material que, embora a tecnologia tenha se modificado em relação às inúmeras maneiras de tomar nota de determinado assunto, não caiu em desuso e tem, ainda, um forte significado para os estudantes.

Vale lembrar que a autoavaliação dos estudantes se refere à totalidade de suas atividades, incluindo as atividades dos projetos matutinos. Em um Cenário Escolar que distribui as coisas de determinada maneira, a intenção é mostrar, por meio do relato de si dos estudantes, como eles narram seus modos de ser organizado e suspeitar desses modos, problematizando-os. A relação que os estudantes têm com o caderno, aparece em diversas enunciações nos seus modos de ser organizado, como mostram os excertos abaixo:

Durante este semestre procurei evoluir ainda mais meus aspectos de organização, a relação de confiança comigo mesmo e a minha auto gestão. [...] **Busquei manter o meu caderno atualizado anotando sínteses e definições. Utilizei bastante o Google Drive para armazenar os relatórios de intervenções e pesquisa pois é mais fácil para compartilha-los com o grupo.**³⁰

(Paula, grifo nosso)

[...] **organizo-me com base em uma pasta que guardo todas as atividades que me passaram** e quanto a pontualidade, chego sempre antes da hora todos os dias. **Quanto a minha autonomia, vou atrás dos saberes propostos no projeto mesmo sem um professor, e quando os outros do projeto ficam dispersos, pego meu notebook, sento em uma cadeira e pesquiso, faço anotações, resumos e etc. Em casa, reviso tudo que estudei no dia em uma hora e os meus cadernos prezo sempre por estarem organizados.**

(Caio, grifo nosso)

Na enunciação de Paula, chama a atenção a divisão que a estudante faz em relação ao modo de utilizar o seu caderno e ao modo de utilizar o serviço da *web*. Na função do caderno e na função da tecnologia informática na prática da estudante, transparecem certa inteligibilidade. Convém interrogar: de que maneira se constitui uma suposta linha divisória entre o uso dos recursos tecnológicos digitais e o uso do caderno em sua concretude? Dado o acoplamento entre o humano e a máquina³¹ como é mantida essa divisão? Talvez a pergunta seja: Por que é interessante salientar, sobretudo no relato de si, essa fronteira entre o concreto e o tecnológico, entre o físico e o não físico, na instituição escola? É na constituição das subjetividades que há uma divisão acurada entre o concreto e o digital e que se forja o sujeito organizado.

Paula colocou que buscou manter seu caderno atualizado anotando sínteses e definições. A prática da escrita, por mais naturalizada que seja na instituição escolar, se faz presente no cotidiano escolar por diversos motivos. Para entender tais motivos, primeiramente

³⁰ Segundo Barroso e Antunes (2015, p. 128) o *Google Drive* é uma “ferramenta disponibilizada pelo Google que se assemelha a um espaço virtual gratuito, somado às múltiplas ferramentas de criação de documentos, planilhas, arquivos e pastas”.

³¹ Gray, Figueroa-Sarriera e Mentor (1995) trazem teorizações sobre a conexão entre o humano e a máquina e a ubiquidade das tecnologias ciborgueanas em tempos atuais. Ainda que seja difícil distinguir onde começa e onde termina esta fronteira, considero neste trabalho que a instituição escola estimula tal distinção.

é preciso compreender como o caderno, objeto no qual se faz a escrita, tornou-se um material indispensável nas instituições escolares. O caderno pode ser considerado um dispositivo de poder por tratar-se de um operador material de poder, ou seja, uma estratégia de assujeitamento. Enfatizando o uso do caderno, Chartier (2002, p. 11) diz que “esse uso do termo ‘dispositivo’ é completamente compatível com a ideia técnica de que se trata de maquinarias institucionalizadas e finalizadas, concebidas por gestores que buscam a eficácia e realizadas pelos que as praticam”.

Pela atribuição dada ao caderno em comprovar determinada eficácia nas práticas escolares, o objeto pode também ser considerado um dispositivo de vigilância de tarefas realizadas. Nas práticas de escritas dos cadernos é possível inventar binarismos classificatórios, tais como, o bom e o mau estudante, o estudante cuidadoso e o estudante relaxado, o estudante obediente e o estudante indisciplinado. No entanto, o dispositivo caderno também pode ser considerado uma prática de vigilância bilateral: de um lado professores vigiam o trabalho de estudantes avaliando sua relação para com esse material e, de outro, professores podem ser avaliados por esboçarem seus afazeres por meio do trabalho concretizado, no caderno, pelo estudante.

Chartier (2007) faz um estudo com o intuito de compreender como os objetos denominados caderno revelavam a cultura escrita visada pelas escolas republicanas francesas por meio de exercícios canônicos de caligrafia, cópia, ditado e redação no período de 1880 até 1970. Certamente os cadernos têm muito a dizer sobre determinada época, cultura ou práticas disciplinares, pois, por se tratar de um dispositivo, encontram-se ali discursos, instituições, ditos e não ditos, além de se caracterizar por constituir uma estratégia de relações de força que sustenta tipos de saber e são sustentados por ele (FOUCAULT, 2018a, p. 367). Porém, o que interessa na presente análise não é compreender o contexto histórico e metodológico de saberes instituídos por meio do caderno dos estudantes mas entender a relação que os mesmos estabelecem com tal objeto, levando em consideração que, por mais que existam recursos digitais que simulam o uso do objeto caderno – tais como editores de textos e bloco de notas por exemplo – ainda é um potente dispositivo nas práticas escolares. No contexto da presente análise, é o estudante se julga acerca do seu trabalho realizado no caderno, lembrando que no Cenário Escolar é o próprio estudante, a partir da consciência de si, que estabelece maneiras de efetivar seu registro.

Paula delimita o “bom” uso do seu caderno explanando sua capacidade de anotações. Foucault (2014), em seus estudos sobre o dispositivo disciplinar do exame, nos relata de que maneira as práticas de registro contribuíram para os exames se constituírem documentação

administrativa no âmbito escolar, médico ou militar. O contexto dado por Foucault (2014, p. 185) se trata de “uma formalização do individual dentro das relações de poder”, que contribui para a consolidação de determinado regime disciplinar. Na perspectiva relatada pelos estudantes, porém, podem-se compreender suas práticas de registro como uma peça essencial nas engrenagens da constituição do sujeito autônomo. Nesse sentido, próprio o estudante toma o seu caderno como o objeto medidor de sua organização. É por meio desse dispositivo que o estudante arquiva determinados saberes elegendo-os como um saldo de sua organização ou, quiçá, aprendizagem.

Mais adiante Paula destaca sua relação com a ferramenta *Google Drive*, enfatizando a facilidade em armazenar relatórios e pesquisas e compartilhar informações com colegas. Tal qual o caderno, a ferramenta *Google Drive* também pode ser considerada um dispositivo, já que se inscreve nela um jogo de poder no qual se relacionam discursos, instituições, proposições e multiplicação de discursos. Nota-se que Paula estipula limites para o uso do físico e do não físico: o físico está relacionado com sua própria individualidade e o não físico, ou o não palpável, está relacionado com a sua capacidade de partilhar a informação. Não estou afirmando que assim devem ser as funções de cada um desses dispositivos, pois, se tratássemos a ferramenta *Google Drive* como uma nova tecnologia aliada à educação, que complementa o caderno, estaríamos privilegiando o novo como uma verdade hegemônica do nosso tempo (FISCHER, 2007, p. 292). Para os propósitos desta análise, cabe compreender como esses dispositivos instituem verdades acerca de como são utilizados, ou seja, compreender as possibilidades enunciativas que possibilitam e impossibilitam seus respectivos usos enquanto dispositivos pedagógicos.

Paula delimitou o uso do caderno e da ferramenta da *web* sublinhando a individualidade de um e o caráter colaborativo de outro. Nesse sentido, o dispositivo *Google Drive* pode ser considerado, além de uma ferramenta digital, uma ferramenta virtual. É uma ferramenta digital porque está relacionada ao contexto da informática, constituída a partir de valores binários, dos zeros e dos uns. E é uma ferramenta virtual porque simula o humano através de meios eletrônicos. Obviamente o armazenamento e o compartilhamento de informações podem ser feitos sem essa ferramenta virtual, ou seja, a partir de realizações concretas. Um exemplo disso encontra-se na fala de Caio que diz organizar-se “*com base em uma pasta*” em que “*guarda todas as atividades*” que lhe foram passadas. Assim, Caio armazena suas atividades, que não deixam de ser informações, em uma pasta que é um material palpável.

No entanto, se existem pastas palpáveis para armazenar as atividades, e consequentemente, as informações, o papel que se forja ao *Google Drive* seria, então, o de “trocar a realidade”? De certo modo, sim. Entretanto, no “trocar a realidade do palpável para o virtual” não estão inscritos apenas a transição do concreto para o não concreto, mas também as relações humanas. A capacidade colaborativa que o dispositivo *Google Drive* possibilita às/aos estudantes que estudam juntos o tempo todo, se trata de uma simulação de valores morais que se inscrevem no ato de compartilhar, auxiliar e ajudar o próximo. Assim se estabelece uma prática de si de cunho virtual que delimita determinada maneira do sujeito conduzir-se moralmente.

A enunciação de Caio, citada anteriormente, pode ser vista também por outra perspectiva. Apesar de Caio ter relatado que guarda suas atividades em uma pasta, não podemos desconsiderar o isomorfismo presente na enunciação do estudante. Enquanto Paula delimita qual é a função de seu caderno e qual é a função da ferramenta virtual, os dois dispositivos pedagógicos inscritos em sua vida estudantil, Caio não especifica o uso das ferramentas concretas e não concretas. O que quero dizer é que talvez as pastas mencionadas por Caio não sejam pastas de plástico nas quais se armazenam papéis, mas sim pastas enquanto ícones informáticos nos quais se armazenam arquivos.

Posteriormente Caio relata a sua autonomia afirmando que vai “*atrás dos saberes propostos no projeto mesmo sem um professor*”. Para justificar o modo como vai atrás dos saberes, Caio relata que: “*quando os outros do projeto ficam dispersos, pego meu notebook, sento em uma cadeira e pesquiso, faço anotações, resumos e etc.*”. Nesse caso o *notebook* torna-se um objeto que simula a atribuição do professor em relação ao saber. Assim mais uma vez nota-se a presença da simulação das relações humanas, transformando nosso modo de conhecimento, de conduzir-se, de se relacionar com o mundo. Pierre Levy (1995, p. 6) aborda essas formas mutantes de relacionamento e de conhecimento compreendendo-as como uma ideia de “coletivo pensante homens-coisas, povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes” defendendo que a cada “nova tecnologia” que se insere no homem-coisa, mais difícil fica de separar o sujeito da máquina.

No caso de Caio fica difícil distinguir o que de fato é real e o que é virtual nas ações do estudante. Essa também não é minha intenção. Se em Paula chamou-me a atenção a fronteira que a aluna estabeleceu entre o palpável e o não palpável, o que me interessa na enunciação de Caio é a miscigenação entre o real e o virtual salientado por ele, pois ora o estudante relata suas pesquisas no *notebook*, ora afirma que “*preza por seus cadernos estarem sempre em ordem*”. Logo, o discurso do estudante é passível de dupla interpretação porque

utiliza termos que podem ser utilizados tanto no real quanto no virtual – que é o da organização de atividades em pastas.

Os elementos que Caio utiliza para assegurar-se de que é organizado e autônomo perpassam o real e o virtual sem delimitações de onde começa e de onde termina o que é real e o que não é. Porém Caio afirma convictamente que seu caderno é organizado e que utiliza o *notebook* para pesquisas, anotações e resumos, assegurando assim que a tecnologia, que é representada pelo *notebook*, é utilizada em prol da instituição escolar. O aparato tecnológico, que poderia ser utilizado de infinitas maneiras – tais como, entretenimento, passatempo, comunicação ou lazer – foi utilizado a partir da consciência de si de Caio, para simular uma ação que poderia ser do professor, que é a de fornecer informações.

A utilização que Caio faz do *notebook* e Paula, do *Google Drive*, pode ser vista como uma relação híbrida entre sujeitos e objetos. Ao sublinhar esse hibridismo não estou considerando que existe uma abominável delimitação do sujeito e do objeto e que esses podem ser analisados separadamente. O sentido atribuído para esse híbrido concerne com a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, o humano e a máquina, o real e o virtual, e, tantos outros aspectos que se encontram amalgamados nesse contexto. Dentre as possibilidades que se encontram na presente mestiçagem humano-máquina, Bruno Latour em *A esperança de Pandora (2001)*, denomina “redes sociotécnicas” a complexa a relação entre o par humano e o não-humano. No caso, o não-humano refere-se aos equipamentos e artefatos que armazenam dados científicos. Nesse sentido, o autor realiza uma genealogia das interações entre o social e o técnico, separando as conceptíveis associações em camadas semânticas. Realizar esse tipo de análise na presente tese demandaria um outro trabalho, portanto convém deixar a interessante compreensão para uma outra oportunidade e focalizar na compreensão latouriana de que “a matéria não é uma criação dada e sim uma criação histórica recente” (LATOUR, 2001, p. 237).

É possível perceber em Paula uma vontade de separação do uso do que é matéria e do que não é. Já em Caio essa separação aparece sutilmente quando ele salienta a relação com o seu caderno. Tal sutileza não deixa de transparecer uma também vontade de se mostrar organizado por meio do uso que faz dos seus artefatos. Ainda usando as lentes de Latour (2001) não considero tais artefatos como coisas, mas sim como nós mesmos. Em outras palavras nós somos as coisas. De acordo com o autor,

A ilusão da modernidade foi acreditar que, quanto mais crescemos, mais se extremam a objetividade e a subjetividade, criando assim um futuro radicalmente diferente de nosso passado. Após a mudança de paradigma em nossa concepção de ciência e tecnologia, sabemos que isso nunca acontecerá e, na verdade, *nunca*

aconteceu. [...] O alvo de nossa filosofia, teoria social e moralidade cifra-se em inventar instituições políticas capazes de absorver essa grande história, esse vasto movimento em espiral, esse labirinto, esse fado.³² (LATOURE, 2001, p. 245)

A ilusão da modernidade mencionada por Latour (2001) vai ao encontro da vontade, que os estudantes apresentam em seus discursos, em delimitar usos, com efeito de “utilização correta”, do concreto e do não concreto. É exatamente nessa ilusão da “utilização correta” das coisas que se mostram os efeitos de verdade em relação à organização dos estudantes, que consequentemente corroboram para a constituição do sujeito autônomo. Sobre o discurso de comprovar a organização a partir do caderno, seguem outras enunciações:

Sempre leio o que foi feito no dia a dia, o que está no caderno e leio também algumas coisas da internet. Tenho anotado tudo em meu caderno, sempre anoto as informações importantes que os professores falam.
(Cristina)

Meu caderno está sempre em ordem, sempre sei o que vou estudar. Anoto todas informações necessárias.
(Marcela)

Tal qual Paula, Cristina e Marcela reforçam o uso do caderno como prática de registro. No entanto, na enunciação de Cristina, é possível apropriar a mesma análise do híbrido constituído por Caio, que permeia entre o material (caderno) e o virtual (Internet), pois ambas as enunciações apresentam divisões não tão claras sobre o uso do palpável e do não palpável. Novamente, em Cristina, é possível esboçar uma vontade de atribuir efeitos de utilização correta de determinado aparato, seja o caderno ou os recursos que a Internet possibilita.

Tanto Cristina quanto Marcela destacam a prática de anotar informações importantes, mas nenhuma das estudantes associa tal prática de registro à organização. Nas enunciações colocadas até o presente momento, a questão da organização quase sempre aparece atrelada à utilização do caderno. Apesar disso, em nenhuma enunciação isso suscita efeitos de verdade que denotem como a organização pode ser realizada no caderno. Marcela, por exemplo, escreve que seu caderno sempre se encontra em ordem e que sempre sabe o que vai estudar, mas não atribui verdades acerca da organização de seu caderno. Já que o uso de tal dispositivo é sempre mencionado pelos estudantes quando se fala em organização, convém questionar: como se constituem verdades acerca da organização do caderno, dispositivo que suscita a prática de registro?

³² O autor conceitua como novo paradigma a compreensão de que a ciência não se trata de um mundo exterior verdadeiro prestes a ser “descoberto” por um cientista, mas sim que a ciência decorre de uma série de negociações entre humanos, não-humanos, instituições, política, discursos, sentimentos, poder, etc. (LATOURE, 2001, p. 115)

[...] meu caderno não é muito organizado mas anoto as coisas importantes.
(José)

A enunciação de José nos dá alternativas para esboçar possibilidades para tal pergunta, mas ainda assim reforça a consciência de si em realizar o registro. Já a partir da enunciação de Alice é possível ilustrar que efeitos de verdade constituem um caderno organizado:

Procuro ser bem organizada, meu caderno é todo colorido com *post-it*.³³
(Alice)

Alice justifica sua organização ilustrando que seu caderno é colorido com um objeto pertencente à indústria papelreira: o *Post-it*. Alice se dispõe de tal objeto para elucidar o quão organizada é com seu dispositivo caderno. De acordo com uma entrevista³⁴ realizada com Art Fry, o criador do *Post-it*, o produto decorreu da criação de um adesivo de baixa aderência para o qual inicialmente não havia utilidade. A invenção tornou-se útil acidentalmente quando Art Fry teve a ideia de utilizar o adesivo para organizar partituras musicais de modo que se permitisse que os papéis fossem colados sequencialmente. Posteriormente, a tecnologia do adesivo foi transformada para blocos de notas e hoje é difundida pelo mercado desde os anos 70.

Nesse sentido, o senso de organização exposto por Alice pode ser associado ao consumo, mesmo porque o nome utilizado para elucidar o bloco de papel adesivo trata-se de um produto mercadológico. Ainda que o caderno também pertença à indústria papelreira, convém, para a presente análise, a compreensão de seu funcionamento enquanto dispositivo ao invés de um objeto de consumo. Já o uso do *Post-it*, associado à organização, advém de valores contemporâneos incitados pelo mercado de consumo.

Para ilustrar esse ponto de vista convém olhar, primeiramente, para a própria tradução do termo *Post-it*: poste isso. O modo imperativo que é designado à marca do produto, indica praticamente uma ordem para realizar uma ação, incitando o produto a ser consumido e lhe atribuindo uma finalidade. A publicidade em torno do produto, que se trata de um bloco

³³ *Post-It*® é uma marca registrada da empresa *3M Company*, que identifica um tipo de bloco de notas composto por pequenas folhas de papel adesivo de várias dimensões, formas e cores, e que são vendidas em blocos de várias folhas pegadas entre si.

³⁴ A entrevista encontra-se disponível em: <<https://exame.abril.com.br/tecnologia/inventor-conta-historia-por-tras-do-lendario-post-it/>> Último acesso em 30 set. 2019.

adesivo de papéis coloridos, é consolidada no próprio nome do produto, já que este é utilizado por Alice para referir-se a um bloco adesivo. De acordo com Kellner (2008, p. 113),

embora apologistas da indústria da publicidade argumentem que a publicidade é predominantemente informativa, um exame cuidadoso das revistas, da televisão e outros anúncios imagéticos indicam que ela é avassaladoramente persuasiva e simbólica e que suas imagens não apenas tentam vender o produto, ao associá-lo com certas qualidades socialmente desejáveis, mas que elas vendem também uma visão de mundo, um estilo de vida e um sistema de valor congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo.

Por se tratar de uma marca, é fácil encontrar campanhas publicitárias para o uso do *Post-it*. Tais campanhas, mesmo que não sejam trazidas para as presentes análises, relacionam-se com as subjetividades dos estudantes de modo que o produto, e sua função, está presente no discurso de Alice, instituindo o *Post-it* como um objeto que forja a noção de sua organização. A persuasão no caso do *Post-it* encontra-se em suas características, papéis coloridos e colantes, além do nome da marca. No caso de Alice, tais qualidades contribuem para moldar o pensamento contemporâneo acerca da construção de uma auto-organização. Assim, as cores e o modo imperativo da palavra associado à ação, ainda que na língua inglesa, forjam uma sensação de organização para quem consome o produto.

A baixa aderência da cola que une os blocos de notas, permite que os consumidores utilizem o produto flexivelmente, se apropriando das cores dos pequenos papéis para dividir e classificar arquivos e colar nas folhas que compõem o caderno pequenas notas que se destacam no conjunto de anotações registradas. Ao mesmo tempo a flexibilidade do produto se constitui na facilidade em descartar a pequena nota caso seu conteúdo não seja mais útil, sem deixar rastros no papel. Igualmente também é possível cambiar a pequena nota para outros lugares, dentro ou fora do caderno composto por registros. Dessa forma, o *Post-it* dispõe certa velocidade de modificar as coisas, condizente com a ideia de eficiência e rapidez em realizar ações que são almejadas na contemporaneidade. A aderência da cola desse produto combina com o modo de vida contemporâneo de não se preocupar com a duração das coisas, mas de atentar-se sempre às mudanças provocadas para manter-se atualizado. Nesse contexto, acentua Bauman (2007, p. 15) “velocidade, e não duração, é o que importa”.

O *Post-it* destaca-se, assim como o uso de dispositivos digitais e virtuais, pela noção de eficiência que proporciona aos sujeitos na organização de seus registros e pela agilidade de destacar o novo não durável. O formato pequeno do papel em relação ao papel que compõe o caderno também é um valor almejado pela contemporaneidade que cada vez mais comprime as informações para que cheguem aos sujeitos com rapidez. Na terminologia de Latour

(2001), são esses artefatos não-humanos que interagem com os humanos de modo a compor uma mistura homogênea na qual não se separa o que é humano, máquina, produto ou dispositivo. Assim, o *Post-it*, os recursos digitais, o *Google Drive*, a Internet, o *notebook* e o caderno também são sujeitos porque são sujeitos que o constituem por meio de suas subjetividades.

No mecanismo da organização a performance da autonomia aparece desordenadamente em relação aos outros mecanismos de subjetivação. Os regimes de verdade que constituem um sujeito organizado são transitórios no Cenário Escolar, uma vez que as tecnologias e os dispositivos, com exceção do caderno, eram impensáveis na genealogia da escola na modernidade.

Para finalizar a presente seção, ressalto que minha intenção foi mostrar, a partir das enunciações dos estudantes, como os jogos de verdade constituem a noção de um sujeito organizado, sendo a questão da organização um frágil mecanismo de subjetivação que inscreve nos sujeitos a autonomia performativa.

5 CONSIDERAÇÕES

Fez-se presente, desde o início da pesquisa, certa agonística em relação à vivência em campo e ao mesmo tempo às leituras realizadas. Ao finalizar esta tese, percebo o desafio que me propus a enfrentar, pois, para realizar uma pesquisa que envolve um processo em que eu mesma contribui para que acontecesse, foi necessário questionar minhas próprias crenças constituídas ao longo de minha trajetória. Isso significa que, no decorrer da escrita deste trabalho, também constituí minhas subjetividades e transformações pessoais, as quais permitiram a problematização de minha vivência em campo e contribuíram para que minhas inquietações fossem delimitadas sob a perspectiva de teorizações escolhidas.

Estar imersa nesse campo de lutas e negociações é desafiador na medida que se compreende que é preciso fazer escolhas e acreditar naquilo que se escolheu. Nesse processo entre escolha e crença, ousei lançar mão das teorizações de Foucault, das ideias de Butler e das suspeitas de Larrosa, para compor o presente trabalho problematizando àquilo que mais me incomodava desde o momento em que me encontrei no Cenário Escolar: a questão da autonomia do indivíduo.

Ao propor a compreensão da autonomia do indivíduo enquanto ações performativas do sujeito, minha intensão foi instigar a desconfiança dos aparatos, que, enviesados por discursos totalizantes, transformam as subjetividades dos sujeitos. As condutas decorrentes de tais transformações, certamente, elegem alguma forma de poder. Sendo assim, não há uma ontologia da autonomia do indivíduo que permita que se construam aparatos que libertem o sujeito das amarras do poder, pois a ideia de autonomia do indivíduo sempre opera dentro de um contexto político que sutilmente impõe normas que determinam o que é um sujeito autônomo, prescrevendo ações que são propícias a um sujeito dito cidadão autônomo. Como acentua Butler (2008, p. 213), “a ontologia é, assim, não uma fundação, mas uma injunção normativa que funciona insidiosamente, instalando-se no discurso político como sua base necessária”.

Os seis mecanismos de subjetivação aludidos no Capítulo 4, não são um conjunto de mecanismos fundantes do que chamei de autonomia performativa, mas de uma maneira de problematizar, provisoriamente, a ideia de autonomia do indivíduo, buscando no próprio discurso dos estudantes àquilo que está em jogo quando são provocados a dizer quem são. A ideia da performatividade inscrita nesses mecanismos, em consonância com Butler (2008) em relação à performatividade do gênero, confere repetições de atos que são apropriados à noção de autonomia do indivíduo. Por meio dos mecanismos de subjetivação expostos na tese, foi

possível compreender que o corpo de um sujeito autônomo é um corpo que é devoto às práticas escolares. Além disso, é um corpo que é treinado, pela própria vontade da alma, para evocar determinados saberes, estar presente em certos lugares em determinados horários, para vigiar outros corpos. A alma, real e incorpórea como acentua Foucault (2014, p. 32-33),

é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc. Sobre ela, técnicas e discursos científicos foram edificadas; a partir dela, valorizam-se as reivindicações morais do humanismo.

E assim, os estilos e as condutas que se forjam por meio das subjetividades, constituem a ideia de um eu transcendental à existência marcado pela autonomia do indivíduo. A autonomia na contemporaneidade é uma exigência inatingível, uma vontade produzida e difundida pelos discursos que facilmente são valorizados e apropriados por se acreditar que ter autonomia é o que garante o bem-estar do sujeito. No entanto é na vontade de se fazer autônomo que são constituídas as formas de sujeição.

“Se somos tão assujeitados, lutemos por formas de sujeição que não nos submetam tão radicalmente naquilo que nos é mais caro – nossa individualidade”, diz Fischer (2012, p. 56). Lutar contra a submissão de nossa individualidade é paradoxal já que somos assujeitados no próprio ato de dizer quem somos e o que queremos. Em meio às inúmeras tecnologias de poder que emergem no âmbito do Ensino, embasadas por discursos com efeitos de verdade acerca da autonomia do indivíduo, entendo que suspeitar desse jargão contemporâneo seja um dos meios de se combater as violências éticas que envolvem a constituição de um sujeito dito autônomo.

Do ponto de vista de Butler (2017), é possível afirmar que esse desejo de autonomia advém do desejo do reconhecimento que sujeitos procuram para se adequar. Dessa forma, para ser reconhecido é necessário assumir condutas embasadas em normativas prévias à nossa existência, as quais são sustentadas por um mundo social “além de nós e anterior a nós” (BUTLER, 2017, p. 87). A violência ética na constituição da autonomia do indivíduo se dá no esforço assumido para que se emoldurem as subjetividades criando um aspecto natural do ser.

Nesse contexto, ao confrontarmos os discursos que tentam nos convencer de algo sob a justificativa da autonomia do indivíduo, convém questionar: Ao desejar ser autônomo, ou formar sujeitos autônomos, como políticas de governo são assumidas? Quais saberes são legitimados e quais poderes são deslanchados quando nos deparamos com metodologias

que prometem a formação de sujeitos autônomos? Quais subjetividades são produzidas na constituição dos sujeitos ditos autônomos e, conseqüentemente, como são configuradas as violências na formação ética dos sujeitos? Reflexões como estas que se fazem presentes também ao longo da tese não são realizadas com o intuito de buscar conclusões definitivas para o Cenário Escolar ou para escolas de modo geral. Aliás, a pedagogia já está saturada de tantas soluções. Por outro lado não posso negar que o desejo de ser uma boa professora, uma boa pesquisadora, de melhorar a educação ainda pulsa em mim mesma pois, caso contrário, não seria possível escrever este trabalho.

Ainda que violências estejam inscritas no cerne da constituição escolar, penso que apesar de tudo é essa instituição que permite a produção de pessoas e de acontecimentos. Portanto, enquanto docente, faz-se necessária certa cautela defronte aos discursos pedagógicos para não assumir valores universais. Nos dizeres de Foucault (2004e, p. 300), penso que nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções que esses discursos permitem imaginar. Inclusive, um dos princípios elencados por Foucault (1996, p. 199) para que se estabeleça a arte de viver a vida contrariamente a todas as formas de fascismo, é que não exijamos da “política que ela reestabeleça os ‘direitos’ do indivíduo tal como a filosofia o definiu. [...] O que é preciso é ‘desindividualizar’ pela multiplicação e o deslocamento, o agenciamento de combinações diferentes”. Em tempos contemporâneos em que a ideia de autonomia do indivíduo é vendida e consumida instantaneamente como sinônimo de liberdade, vale lembrar o que o autor considera fascismo:

não somente o fascismo histórico de Hitler e Mussolini – que soube mobilizar e utilizar os desejos das massas – mas também o fascismo que está em todos nós, que ronda os nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e explora. (FOUCAULT, 1996, p. 198)

A tarefa aqui, a partir de tais compreensões, não é abominar a ideia de autonomia do indivíduo e festejar o que chamei de autonomia performativa, mas de entender que ao buscar a formação de sujeitos autônomos limitamos as possibilidades de existência dos indivíduos, uma vez que a própria ideia de autonomia advém de uma fabricação ontológica do ser. Por fim, espero ter conseguido com a escrita desta tese, ao invés de propor soluções, instigar desconfianças das verdades que assumimos no âmbito do Ensino que diz respeito à governamentalidade dos sujeitos. Suspeitemos: nossas verdades desejadas produzem, como efeito, violências que expurgam certos modos de existir na contemporaneidade?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Problems of Moral Philosophy**. Stanford: Stanford University Press, 2001.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- AUDIER, Serge. **Penser le “neolibéralisme”**. Le moment neoliberal, Foucault et la crise du socialisme. Lormont: Le Bord de L'eau, 2015.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, v. 15., n. 2, p. 3-23, 2002.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BARBOSA, Lívia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, UFJF, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BEAUVOUR, Simone. **O segundo sexo II**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 120, de 06 de agosto de 2009. Estabelece os critérios de avaliação do processo ensino aprendizagem do IF(Estado). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago. 2009.
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- _____. **Giving an Account of Oneself**. New York: Fordhan University Press, 2005.
- _____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _____. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BURCHEL, Grahan. Liberal government and the techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (ed.). **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 19-36.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Forma/Ação** [online], UNESP, Vol. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault.** Buenos Aires: Prometeo, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários da escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, UEM/PR, n. 3, p. 9-26, jan/jun. 2002.

_____. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, UFMT, v. 16, n. 32, p. 13-33, set./dez. 2007.

COPELIOVITCH, Andrea. O trabalho do ator sobre si mesmo: memória, ação, linguagem e silêncio. **Concept**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 76-89, jul./dez. 2016.

CUYPERS, Stefaan E. Is personal autonomy the first aim of education? **Journal of Philosophy of Education**, v. 26, n. 1, p. 5-17, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **Conversações: 1972-1990.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 14-29.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O sequestro da subjetividade. In: FARIA, José Henrique de (org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais.** São Paulo: Atlas, 2007. p. 45-67.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa (CEDES)**, [online], v. 144, p. 197-223, nov. 2001. Texto disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Último acesso em 20 nov. 2019.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

_____. Mídia, máquinas de imagem e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, mai./ago. 2007.

_____. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

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

_____. Entrevista com Dreyfus e Rabinow. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 253-278.

_____. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, v. 1, n. 1, jun. 1996, p. 197-200.

_____. Subjetividade e verdade. In: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 107-116.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O que são as Luzes? In: **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351.

_____. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, PUC/SP, n. 6, p. 321-360, 2004.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 264-287.

_____. Foucault. In: **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 234-239.

_____. Uma estética da existência. In: **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 288-293.

_____. Polêmica, política e problematizações. In: **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d. p. 225-233.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e. p. 294-300.

_____. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Poder e saber. In: **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p. 223-240.

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

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

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. Verdade e poder. In: **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 35-54.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a. p. 363-406.

_____. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b. p. 278-295.

_____. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c. p. 407-431.

_____. O Nascimento do Hospital. In: **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018d. p. 171-189.

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GRAY, Chris H.; FIGUEIROA-SARRIERA, Heidi J; MENTOR, Steven. **The cyborg handbook**. Nova York, Routledge, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KANT, Immanuel. “**O que é o Iluminismo?**” (em português). Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento, a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits. Vol. IV*. Paris: Gallimard, 1994. p. 679 - 688.

_____. **A crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Pedagogía**. 3. ed. Madrid - España: Akal Edición Básica de Bolsillo, 2003.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 104-131.

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

_____. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 46-75.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Nietzsche & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora: ensaio sobre a realidade dos estudos científicos**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LLOYD, Cristopher. The methodologies of social history: a critical survey in defense of structurism. **History and Theory: Studies in the Philosophy of History**, v. 30, n. 2, p 180-219, 1991.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MANSANO, Sonia Regina Vargas; NALLI, Marcos. O medo como dispositivo biopolítico. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, n. 20 (1), p. 72-84, jan./abr. 2018.

MARSHALL, James D. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Personal autonomy as an aim of education. In: **Michel Foucault**: personal autonomy and education. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1996. p. 83-109.

MORAES, Antonio Luiz. **Governamentalidade e autoridade na educação**: a conduta ética como ação política em Foucault. Porto Alegre, 2015, 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

NIETZSCHE, Frederich. **A genealogia da moral**. 3. ed. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1976.

_____. **Ecce Homo**: como se chega a ser o que é. Covilhã: LusoSofia Press, 2008.

ORTEGA, Francisco. **A amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PASSETI, Edson. Foucault-antifascista, São Francisco de Sales-Guia e atitudes de parresiasta. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Edição do Kindle, 2015. n.p.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 95-142.

PPC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Brasil, 2014.

PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 139-146.

RAGO, Margareth. A “mulher cordial”: feminismo e subjetividade. **Verve**, PUC/SP, n. 6, p. 279-286, 2004.

RAJCHMAN, John. Foucault’s art of seing. **October**, n. 44, p. 88-117, 1988.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RUIC, Gabriela. Art Fry conversou com EXAME.com sobre sua maior invenção e ainda ensina estratégias para quem quer criar algo inédito. EXAME.com, 2012. Texto disponível

em: < <https://exame.abril.com.br/tecnologia/inventor-conta-historia-por-tras-do-lendario-post-it/>> Último acesso em 30 set. 2019.

SÃO FRANCISCO DE SALES. **Filoteia**. Introdução à vida devota. VIII ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1958.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivistas e outras formas do governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-13.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del atctor sobre sí mismo en el processo creador de las vivencias**. Buenos Aires: Quetzal, 1980.

TORRANO, Luísa Helena. **O campo da ambivalência** – poder, sujeito, linguagem e o legado de Michel Foucault na filosofia de Judith Butler. São Paulo, 2010, 134f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2010.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

_____. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pró-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago. 2014.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 3. ed. Brasília: Ed. UNB, 1995.

VIEIRA, Martha Lourenço. **“Construtivismo”**: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do “construtivismo” em Nova Escola. 1995, 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1995.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

_____. Ciência, razão e mente feminina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

WEBER, Max. **O que é a burocracia**. Brasília: CFA, 2014.