

A genealogia e a biopolítica: escolhas epistemológicas em análises de políticas educacionais

Raquel A. L. S. Venera
Universidade da Região de Joinville, Brasil
raquelsenavenera@gmail.com

Resumo: Este artigo tem a intenção de socializar uma escolha epistemológica em análises de políticas educacionais a partir dos conceitos genealogia e biopolítica, especialmente trabalhado por Michel Foucault (2002, 2008), e este último também por Antônio Negri e Michel Hardt (2004, 2005), como uma aposta potente para o debate dos enfoques e perspectivas epistemológicos no campo das análises de políticas. Propõe-se que o fazer pesquisa em Políticas Educacionais seja, em última instância, um local de elogio à criação e construção de conhecimentos novos em políticas educacionais. Quer-se apresentar questões que foram geradas durante as pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades, do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas da Univille, GPPPE, e que acabaram por se desdobrar em novas frentes de pesquisas onde outras criações estão postas em ato.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Epistemologia. Genealogia. Biopolítica. Subjetividades.

La genealogía y la biopolítica: opciones epistemológicas en análisis de políticas educativas

Resumen: Este artículo tiene la intención de socializar una opción epistemológica en análisis de políticas educativas basado en conceptos de genealogía y biopolítica, especialmente por Michel Foucault (2002, 2008), y de manera específica la biopolítica también por Antônio Negri y Michel Hardt (2004, 2005), como una apuesta potente para el debate de los enfoques y perspectivas epistemológicos en el campo de las análisis de políticas. Se propone que el hacer investigaciones en Políticas Educativas sea, en última instancia, un lugar de elogio a la creación y construcción de nuevos conocimientos en políticas educativas. Son presentadas cuestiones generadas por pesquisas

Venera, R. A. L. S. (2016). A genealogia e a biopolítica: escolhas epistemológicas em análises de políticas educacionais, v. 1, n. 2, pp. 334-352.

Artigo recebido em: 03-04-2016
Artigo aceito em: 17-06-2016

desarrolladas en la línea de investigación Cultura, Juventudes y Producción de Subjetividades, del Grupo de Investigación Políticas y Prácticas Educativas de la Univille, GPPPE, y que acabaron por extenderse en nuevas vanguardias de investigaciones en que otras creaciones están puestas en acto.

Palabras clave: Políticas Educativas. Epistemología. Genealogía. Biopolítica. Subjetividades.

Genealogy and biopolitics: epistemological choices in analyses of educational policies

Abstract: This article aims to socialize an epistemological choice in analyses of educational policies based on genealogy and biopolitics concepts, mainly according to Michel Foucault (2002, 2008), and the latter one to Antônio Negri and Michel Hardt (2004, 2005), as a powerful alternative to debate the epistemological approaches and perspectives in the analyses of policies field. It is proposed that do research in educational policies is, ultimately, a place of compliment to the creation and build of new knowledge in educational policies. It will be presented issues that came up in researches from the line of research Culture, Youth and Subjectivity Production, from Univille's Educational Policies and Practices Research Group, GPPPE, and that were extended in new research fronts in which other creations are in act.

Keywords: Educational Policy. Epistemology. Genealogy. Biopolitics. Subjectivities.

Introdução

“Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas – pois é nos desvios que encontramos as melhores surpresas e os arituncs maduros.”
(Manoel de Barros, 1993)

Este artigo tem a intenção de socializar uma escolha epistemológica em análises de políticas educacionais com base nos conceitos genealogia e biopolítica, especialmente trabalhado por Michel Foucault (2002; 2008), e este último também por Jacques Rancière (1996) e Michael Hardt e Antonio Negri (2004; 2005), como uma aposta potente para o debate dos enfoques e perspectivas epistemológicos no campo das análises de políticas. Essa escolha, como sugere a epígrafe, “anda em desvios”, tendo em vista a referência de grande parte das investigações no campo das Pesquisas Educacionais na América Latina, e, portanto, renuncia uma definição de nomenclatura das mais diversas, como “pós-alguma coisa”, capaz de lhe conferir estafe de atualidade, ou ainda como sinônimo de posturas apolíticas na pesquisa, como muitas vezes a crítica tem destacado. Tello e Mainardes (2015, p. 2013) advertem:

Quando um pesquisador não assume uma perspectiva epistemológica convencional, como o marxismo, estruturalismo, etc., muitas vezes é considerado como um pesquisador pós-moderno, igualando o posicionamento pós-moderno ao relativismo epistemológico.

Diante disso, existe a necessidade de atentar para as consequências políticas dessas escolhas. Ampliando essa mesma perspectiva, este artigo assume a posição de que as definições de tal natureza, ao localizar o pesquisador em um território semântico específico, também produzem sentido prévio às coisas, direcionam possibilidades de leitura e limitam novas interpretações. Embora para a construção e consolidação de um campo de pesquisa o desenho de um mapa das escolhas epistemológicas dos pesquisadores e das denominações teóricas sejam importantes, como já foi feito nos artigos de Tello e Mainardes (2012; 2015), este texto propõe um exercício inspirado em Deleuze e Guattari (1992), que conferiam à filosofia um lócus de criação. Em analogia, sugere-se que o fazer pesquisa em Políticas Educacionais seja, em última instância, um local de elogio à criação, em detrimento de aplicações de teorias pensadas anteriormente aos problemas múltiplos que escancaram as aplicações das políticas públicas. No entanto faz-se relevante enfatizar que essa observação não é exclusiva dessa escolha epistemológica, mas destacada também em algumas pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético, por exemplo. Logo, é preciso dizer que, indiferentemente do aporte teórico de uma investigação, o gesto de criação é bem-vindo quando se tem esse propósito como princípio. Ao definir ou nominar um local teórico, que ele não sirva como uma camisa de força para replicar conhecimentos já existentes, mas uma escolha potente considerando uma demanda de pesquisa que possibilite ampliar o pensamento político e, sobretudo, construir conhecimentos novos em políticas educacionais. Em coerência aos autores citados, tanto Deleuze e Guattari quanto Foucault nunca incentivaram que pesquisadores posteriores a eles fossem “foucaultianos” ou “deleuzianos”, porém, ao contrário, que pudessem criar seus próprios pensamentos e ferramentas.

Nessa direção, este artigo é o registro de uma escolha pela genealogia e pela biopolítica, por entender sua potência no gesto de criação e no encontro surpreendente dos “ariticuns maduros”, novamente citando Manoel de Barros. Não se trata de uma aplicação cega da genealogia ou do conceito de biopolítica, mas antes entender a potência dessa discussão e as possibilidades de criação que existem por meio delas. Em um primeiro momento este texto apresenta a genealogia pensada especialmente nas aulas de Foucault de 1976,

publicadas no Brasil na obra *Em defesa da sociedade* (2002), e sobretudo as reflexões que foram provocadas pelos apontamentos durante os encontros da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe) de 2015¹. Em seguida, tem-se uma explanação do conceito biopolítica, também trabalhado em Foucault (2002), contudo mais bem desenvolvido nas aulas de 1979 e publicado no Brasil na obra *Nascimento da biopolítica* (2008), além de bastante explorado nos livros *Império* e *Multidão*, de Hardt e Negri (2004; 2005), assim como em Rancière, na obra *O desentendimento: política e filosofia*, publicado no Brasil em 1996.

Com essa introdução, este artigo propõe desenvolver questões que foram geradas durante as pesquisas realizadas na linha de pesquisa Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades, do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas (GPPPE), da Universidade da Região de Joinville (Univille), e que acabaram por se desdobrar em novas frentes de pesquisa em que outras criações estão postas em ato, de maneira especial a criação do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)Biografias.

Genealogia: uma possibilidade de captura de singularidades

Embora este artigo tenha a genealogia em destaque no seu argumento, esta não se faz fora do âmbito da arqueologia. Falar de genealogia sempre coloca à tona a arqueologia, e vice-versa. A proposta do filósofo Foucault era capturar os sentidos funcionando no lugar em que os sujeitos, interpelados pelos discursos, os operacionalizam. Se a arqueologia é útil para analisar os discursos das políticas educacionais, é a genealogia que possibilita a visibilidade de sentidos desprendidos desses discursos no momento de suas emergências. Faz-se necessário esclarecer que se entende a genealogia aqui como contrária ao sentido de busca pela origem, ou aos movimentos de análise que têm como objetivo buscar o sentido primeiro das coisas, ou ainda o seu nascimento e desenvolvimento. Antes, pretende-se, sobretudo, mostrar que o passado ainda está no presente em um gesto de repetição na diferença, não de forma cíclica, mas na potência da diferença em cada repetição. Vale ressaltar o sentido de genealogia como emergência, algo que se produz no interstício de um

¹ É importante também registrar que as reflexões organizadas neste artigo foram socializadas no I Encontro Latino-Americano de Professores de Políticas Educativas e no II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, organizados pela ReLePe. Naquela ocasião, os debates provocados apontaram novas reflexões às discussões acerca dessa escolha, que foram acrescentadas ao artigo.

jogo de poder. Procuram-se, então, os sujeitos envolvidos nos discursos oficiais dessas políticas, como são as práticas de implantação e o desenvolvimento delas – ou seja, o discurso feito vida.

A metáfora da arqueologia sugere um desenho de sítios escavados e milimetricamente estudados. São extratos de vidas cotidianas, práticas discursivas, relações de força de um tempo organizadas em camadas – extratos de tempo. Essa organização não segue cronologia; antes, faz-se com base nas próprias discursividades, que duram no tempo. A genealogia como emergência captura sentidos construídos tendo em vista essas discursividades, porém libertos do lugar de sua concepção.

A relação entre arqueologia e genealogia acontece conforme as palavras de Foucault (1999, p. 172): “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos que emergem dessa discursividade”. É a própria operação discursiva, e são operacionalizadas essas discursividades mediante os sujeitos envolvidos, que liberam saberes/poderes não previstos como intenções dos discursos oficializados.

Importa o que a genealogia faz aparecer. Primeiramente, porque a genealogia, quando operacionalizada, faz ouvir vozes pelos desvios, e, portanto, nunca são maioria. Se são capturas fragmentadas, se são dispersas, por que pesquisá-las? Essa ausência de unidade poderá ser lida como um problema, problema este que esteve na crítica de toda a obra de Foucault, por exemplo. A resposta continua a mesma. O argumento a favor de uma genealogia das políticas educacionais é o mesmo, por analogia, daquele proferido na primeira aula de Foucault, em 1976, ao falar da genealogia e das instituições psiquiátricas; trata-se de uma batalha contra os efeitos de poder do discurso político. O que está em jogo na intenção de evidenciar os sentidos de (des)assujeitados é, sobretudo, a pergunta: o que é o poder das políticas educacionais?, ou melhor, nas palavras de Foucault (2002), e por analogia, pois naquele momento o filósofo falava do discurso científico e aqui se propõe pensar os discursos das políticas:

Quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas. Grosso modo, acho que o que está em jogo em tudo isso é o seguinte: a análise do poder, ou a análise dos poderes, pode, de uma maneira ou de outra ser deduzida da economia? (Foucault, 2002, p. 19).

No caso da construção de conhecimentos no campo das políticas educacionais, essa escolha epistemológica é bastante frequente: destacar a relação de poder com base nas análises econômicas. Ou seja, as funções essenciais do poder são a manutenção das relações de produção “e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possíveis” (Foucault, 2002, p. 20). Essa produção de análises das políticas educacionais tem oferecido contribuição bastante consistente ao campo.

É oportuno ainda dizer que comumente se lê, de forma binária, que as análises críticas são comprometidas com a macropolítica, enquanto as genealogias se resumem à micropolítica. É bem verdade que as pesquisas genealógicas renunciam a intenção de universalidade, no entanto elas só são feitas e se põem em ação tendo em vista a clareza do funcionamento discursivo que promete a universalidade. Este artigo não se localiza nesse binarismo estereotipado, mas antes escolhe pelo caminho da biopolítica entender também o biopoder, tema que será mais bem trabalhado ao longo do artigo. Isto é, são análises que quebram a dicotomia macro \times micro, mas evidenciam o que convencionalmente se chama de *macro*, fazendo sentido na própria vida, produzindo e reproduzindo velhos e novos sentidos.

Todavia, a proposta do trabalho genealógico nas análises das políticas educacionais apresenta-se fundamentada na demanda de outra questão: o poder – o que é o poder das políticas educacionais? A concepção de Foucault (2002) de poder como exercício, que diz que “não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato” (Foucault, 2002, p. 21), demanda às pesquisas das políticas educacionais uma epistemologia, uma ferramenta de análise que possibilite a captura dos efeitos discursivos das políticas, dos exercícios de poder, levando em conta essas discursividades. Não apenas o poder como o que reprime, ou as políticas como forma de organização social e seus mecanismos de repressão, mas, ainda nas palavras de Foucault (2002, p. 21):

em vez de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação, em vez mesmo de analisá-lo em termos funcionais de recondução das relações de produção, não se deve analisá-lo antes e acima de tudo em termos de combate, de enfrentamento ou de guerra?

A genealogia é então uma escolha em favor dessa demanda. Como analisar as políticas educacionais como dispositivos de poder no contexto desses enfrentamentos? Não mais de forma binária, ou macro ou micropolítica, mas entendê-las como dispositivos de poder e,

esse poder, apenas em exercício, da “guerra continuada por outros meios” (Foucault, 2002, p. 22). Entender o poder enquanto exercício constante faz aparecer o estado permanente de guerra, entre grupos, entre frentes de trabalho que se aliam umas às outras ou se opõem. É o que torna, para o filósofo, a sociedade, o mundo político, inteligível.

Durante a socialização dessa escolha nos eventos organizados pela ReLePe, em 2015, as discussões acerca da distância das produções das pesquisas acadêmicas e das demandas práticas do campo da Educação escolar foram geradoras de uma sequência de reflexões que produziram novos apontamentos para essa questão. Não é difícil enumerar as políticas de Estado e/ou os programas de governo que foram produzidos ouvindo os resultados de pesquisas acadêmicas, como os protagonismos da infância e da juventude, por exemplo, que não são mais novidade em pesquisas acadêmicas e hoje já aparecem, em alguma medida, nas políticas educativas. Os apontamentos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foram exemplos citados naquele momento como local de visibilidade de resultados de pesquisas da formação docente, mas também especialmente de uma produção acadêmica com frentes na militância política, que vem conquistando, mesmo que em menor medida, alguns avanços no campo. Todavia, nem sempre essas evidências são claras para os professores que fazem acontecer as políticas nas escolas.

Na mesma direção, as reflexões indicaram descompasso entre as escolhas epistemológicas da grande maioria dos pesquisadores em políticas educacionais e o uso dessas produções nas políticas de Estado, no caso brasileiro, que se compromete com os acordos neoliberais na educação. Ou seja, não são raros os documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a grande maioria das propostas políticas dos estados e do Distrito Federal, que utilizam autores que propõem a emancipação das classes sociais, teorias comprometidas politicamente com ideais que vêm convencionalmente sendo denominados de “pensamento da esquerda”, no entanto sustentam políticas na contramão desse pensamento. A genealogia, então entendida como “o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (Foucault, 2002, p. 13), é também uma proposta que subverte as possibilidades de cooptação dos saberes produzidos nas instâncias contrárias a essa produção.

Essas reflexões apontaram para a consolidação da escolha epistemológica, assumida neste artigo, levando em conta que é preciso também ampliar os espaços ainda não cooptados

pelas políticas estatais. A cooptação do pensamento marxista e da psicanálise pelas ciências e também pelo próprio Estado foi trabalhada há quase 40 anos nas aulas de Foucault. Quando o filósofo argumentou em favor da genealogia como método de pesquisa, falou da brilhante ruptura construída tanto por Marx quanto por Freud, ambos defendendo uma construção do conhecimento à parte da academia e das disciplinas preestabelecidas pela ciência. No entanto existe nesse pensamento algo que permitiu que a economia política e as investigações acerca do inconsciente fossem cooptadas pelo Estado e o tornassem sujeitado à hierarquia científica. Uma vez parte dele, seus usos e abusos transformaram-no em uma multiplicidade de práticas não passíveis de controle, como propriedade do próprio Estado. Nas palavras do autor, “é exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate” (Foucault, 2002, p. 14).

A defesa de Foucault pela escolha da genealogia como método de pesquisa em políticas educacionais fez-se mais clara depois dessas reflexões, como opção transgressiva da ordem política e econômica atual. Não se trata de um trabalho empírico superficial com os sujeitos que vivem a política educacional, muito menos positivista ou apolítico, mas ao contrário. Nas palavras do filósofo (2002):

Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados a instituições e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (Foucault, 2002, p. 14).

Não seria correr o mesmo risco que tanto o marxismo quanto a psicanálise correram? Ou seja, à medida que os fragmentos genealógicos se acumulam, se põem em circulação, não correm o risco de serem recodificados, recolonizados pelos discursos unitários, classificatórios e hierárquicos e, dessa forma, facilmente utilizáveis na sedução de políticas neoliberais? Não seria uma armadilha? Foucault (2002, p. 17) lançou um desafio naquele momento: “Tentem então”. Naquele momento histórico, há quase 40 anos, o filósofo afirmou que os fragmentos genealógicos não “metem medo”, por eles não serem organizados em nenhuma unidade. E o silêncio que se faz em relação a eles era a evidência do desinteresse desse tipo de conhecimento. Este artigo concorda com essa tangência epistemológica e aposta em uma produção de conhecimento que não promete unidade,

nem portanto se torna captável. No entanto atenta-se para o fato de que no contexto atual o desenho rizomático dos conhecimentos em rede pode organizar e dar forma a esses fragmentos. Mas essa possibilidade é apenas uma atenção; ainda não se trata da realidade concreta.

Biopolítica

Não é mais novidade, mas não custa lembrar, que o sentido grego de política, com base em Aristóteles, é a arte de tratar dos assuntos humanos enquanto coletividade. Seria então natural dos seres humanos a pólis, o lugar de partilha da vida. Ou ainda dividir o mesmo pão e o mesmo fogo, o conforto e a subsistência. Essa experiência humana é diferente de apenas “viver junto”; implica governança, partilha. A teórica que separa e ao mesmo tempo junta política e estética, o coletivo e o pessoal, se desdobra na família concebida por Aristóteles, como o locus que se desencadeia na pólis, a continuidade das duas esferas: o espaço privado, composto por poderes diferentes, mas naturalmente simétricos; e o espaço público, lugar entre os iguais com a administração voltada para os interesses públicos, para o bem comum. Portanto, o poder político para Aristóteles estaria nessa governança.

Desde então, no Ocidente se vêm construindo esquemas de pensamento para entender a política. Em outro tempo histórico, Hobbes apresentou um argumento em favor do contrato social entre indivíduos e Estado, considerando que todos os homens seriam egoístas por natureza. Ele concordava com Aristóteles na afirmação de que todos são iguais, e, se todos são também egoístas, o Estado estaria fadado à guerra permanente, ao caos constante. A “guerra nascida da igualdade”, ou ainda “a guerra é o efeito imediato de uma não-diferença” (Foucault, 2002, p. 103). A lógica política do Estado conduziria a todos a abdicar a liberdade em nome de um soberano que garantiria a preservação da propriedade de todos. Estariam todos em estado de guerra, e sua maior característica consistiria em “uma espécie de diplomacia infinita de rivalidades que são naturalmente igualitárias” (Foucault, 2002, p. 103).

A democracia moderna toma como referência esses pressupostos e ainda a possibilidade ateniense de *poder de todos* e ainda que esses *todos* fossem resumidos por *alguns*. Ela continua a afirmar que *todos são cidadãos* e juridicamente iguais, além de transferir o poder soberano às instituições. O poder, na democracia moderna, foi transferido do soberano para as instituições e, por consequência, a *participação de todos* na república passou a ser entendida

como *alguns institucionalizados*. Em termos de conceito, o poder não é transferido, como na orientação de Hobbes. Ou seja, não há abdicação da liberdade de *todos* para um soberano, mas uma transferência de poder institucional representativa de *todos*, provisoriamente e de forma transitória. Foucault (2002) chamou esse modelo de governo de filosófico-jurídico. Isto é, um Estado fundamentado em um tipo de pensamento filosófico que desencadeou uma ordenação discursiva jurídica.

Por mais que os estudos das revoluções ocidentais modernas já tenham bastante visibilidade no âmbito do entendimento do surgimento e do funcionamento do Estado moderno, vale lembrar que quando essas revoluções – Revolução Burguesa, Revolução Francesa, Revolução Americana – são convencionalmente compreendidas como momento de emergência e desenvolvimento da cidadania, são colocadas como exercício de poder contra um modelo de governo característico do século XVI – o governo soberano. Essas revoluções foram momentos férteis para o alargamento desse modelo de governança que Foucault (2002) chamou de “modelo filosófico-jurídico”. Desde então, a ampliação desse modelo, nos séculos XVII e XVIII, fez do governo não mais uma soberania apenas, mas a soberania atravessada pela disciplina. O filósofo dedicou grande parte da sua obra historiando os poderes disciplinares advindos desse modelo filosófico e jurídico das instituições estatais sobre os corpos dos indivíduos. Esses estudos perpassam todas as obras do autor, mas possuem maior destaque em seus primeiros trabalhos: *História da loucura*, de 1961; *O nascimento da clínica*, de 1963; *As palavras e as coisas*, de 1966; e *A arqueologia do saber*, de 1969. É possível observar em suas obras a forma como ele apresentou uma economia política do poder quando destacou as técnicas disciplinares de poder sobre o corpo. Mostrou também os processos de institucionalização desse poder, que acabaram por definir domínios de saberes, e como esse poder-saber fez sair dos corpos sujeitados um *eu*.

O filósofo constrói em sua obra uma filosofia política diferente da lógica moderna e contrapõe esse discurso hegemônico filosófico-jurídico das análises das políticas. Esse modelo ele chama “histórico-filosófico”. Na obra *Em defesa da sociedade* (Foucault, 2002), o autor estuda variadas situações em que emergem modelos políticos diferenciais nas relações de poder. Para esses acontecimentos, ele traz a potência do discurso histórico. Esse discurso funciona em três eixos. O primeiro trata-se da evocação dos ancestrais, a grandeza dos heróis do passado que inferem valor no presente, ou seja, “transformar sua pequenez e sua cotidianidade em algo igualmente heróico e justo” (Foucault, 2002, p. 77). O segundo

eixo é a memorização, não de um passado remoto, mas dos rituais que se repetem dia a dia, ano a ano, “insere os gestos num discurso que coage e imobiliza os menores feitos em monumentos que vão petrificá-los e deixá-los de certo modo eternamente presentes” (Foucault, 2002, p. 78). Por fim, o terceiro eixo consiste no efeito do exemplo como intensificação do poder: “O exemplo é a lei viva ou ressuscitada” (Foucault, 2002, p. 77).

Nesse sentido, no contexto romano, por exemplo, Foucault (2002) mostrou que, embora o soberano devesse representar uma unidade, as lutas das raças no interior da monarquia romana fizeram aparecer outro modelo, não mais o fundamento do filosófico-jurídico, mas o histórico-filosófico. As condições dos escravos no Império Romano, submetidos a um modelo jurídico que os colocavam em condições de subserviência, foi superado com o pensamento cristão, no início da Igreja primitiva, que ofereceu a esses escravos sensação de passado, com base na narrativa do “povo escolhido”, dos ancestrais hebreus. Tal pensamento ofereceu a sensação de rede, considerando a fraternidade cristã, e os rituais memoráveis, os ritos, além de prometer um futuro superior a todos os demais, o paraíso. O discurso histórico possui o sentido de contra histórico, a história das lutas das raças.

Ao longo da obra de Foucault existem constantes análises que, por diferentes caminhos, fecham uma tríade entre o poder, o direito e a verdade que se torna potente para a construção do conhecimento em políticas educacionais. Isto é, capturar os jogos de poder implicados em um sistema jurídico que por sua vez delimita os jogos de verdade para esse *eu* sujeito por esses discursos. Ao produzir conhecimentos sobre políticas educacionais, participa-se do tabuleiro dos jogos de verdade. O modelo filosófico jurídico funciona como *a* verdade para o funcionamento jurídico desse Estado democrático em favor de um entendimento sobre poder. Questionar essa verdade se faz necessário. A genealogia permite ver os “descaminhos”, o funcionamento de acontecimentos discursivos do modelo histórico-filosófico.

Em outro momento, Foucault (2002) mostrou como a maquinaria disciplinar incidiu também sobre os próprios saberes, fazendo aparecer uma nova regra, distinta daquela da produção do conhecimento, quando se tinha compromisso com a verdade. Agora, na lógica da construção de saberes, o compromisso passava a ser diretamente com o poder. O filósofo analisou os disciplinamentos incisivos sobre os corpos individuais, nos séculos XVII e XVIII. A partir do século XIX, quando essa máquina disciplinar estava em pleno funcionamento, ele examinou outro tipo de poder disciplinar que incidia para além do

indivíduo, agora na massa global. Em sua aula do dia 17 de março de 1976, o francês expôs este caminho de investigação:

[...] nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. [...] Ora, durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “*biopolítica*” da espécie humana (Foucault, 2002, p. 288-289, grifo meu).

Foucault faz uma arqueologia das formas de governo e expõe, sobre o século XIX em diante, o poder soberano e atravessado pela disciplina, e ambas as formas de poder, atravessadas pelo biopoder. Um poder não mais sobre o indivíduo, capaz de produzir a individualidade, mas também, e sobretudo, sobre a população, massificando-a. O poder disciplinar e o biopoder não se opõem. Ao contrário, complementam-se. Com esse pensamento é possível pensar que os discursos das políticas educativas, enquanto conjunto organizador para a vida do cidadão, não acontece fora da sombra do biopoder. O sujeito autônomo, crítico, participativo, emancipado e almejado em todos os documentos educacionais contemporâneos é um sujeito não mais da sociedade disciplinar apenas, porém da sociedade de controle.

Para o filósofo, todas as teorias políticas de mais de mil anos estão na ordem discursiva da filosofia jurídica e produzem um tipo de administração do coletivo mais relacionado à polícia e menos ao que convencionalmente se entende por política. As análises foucaultianas tornam-se muito interessantes diante dessas materialidades discursivas, na medida em que colocam as políticas sociais no contexto das polícias. As políticas nascem para conter, administrar, organizar, policiar as tensões e torná-las reivindicações e argumentos civilizados ou produtos consumíveis no contexto filosófico-jurídico. Para tanto, essas polícias contam com a cidadania feita corpos nos fluxos sociais. Somente os cidadãos conseguem transformar seus sentimentos, hostilidades e frustrações em argumentações, propostas ou pontos de pauta em uma assembleia ou fórum. Os cidadãos conseguem representar ideais, desejos que não são individuais, mas resultados eleitorais da coletividade. Os cidadãos sabem conviver com as oposições de suas pulsões individuais

diante das necessidades normativas da cultura de seu grupo, principalmente daquelas ligadas à manutenção da vida em comum. Os cidadãos conseguem negociar, mesmo quando a negação se faz presente, recuar pautas para lutar por elas em outros contextos. Os cidadãos são disciplinados para fazer funcionar a vida em uma democracia.

Análogo ao filósofo francês Foucault (2002), Rancière (1996), ao definir *política*, também se opõe ao sentido de *polícia*. Ele explica que o que geralmente chamamos de *política* tem a ver com os processos de agregação e consentimentos de coletividades, e também com a organização de poderes, distribuição de lugares, papéis e funções. No entanto, para esses procedimentos, ele dá o nome de *polícia*. Ele explica ainda que o que tradicionalmente entendemos por *polícia*, a força ostensiva, as ações diretas e explícitas nas ruas ou as ações inteligentes e secretas que são mais implícitas, consiste na baixa *polícia*. Para ele, então,

a polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído (Rancière, 1996, p. 42).

Nesses termos, todos os discursos oficiais que apresentam as políticas públicas educacionais são entendidos como parte do policiamento, ou seja, subjetividades precisam ser processadas nos espaços curriculares, como devem ser vistas e o que deve ou não dizer e ser dito sobre elas. Se o que convencionamos chamar de políticas públicas são, com base nas análises de Foucault (2002) e Rancière (1996), *polícias*, o que vem a ser, efetivamente, a *política*? Nas análises de Foucault (2002), *política* constitui uma forma de continuar a guerra por outros meios. Rancière (1996), na mesma linha de pensamento, explica que é uma atividade antagônica à *polícia*, capaz de tirar um corpo daquele local fixado pelo policiamento, ou, ainda, que muda o sentido daquele lugar. A política faz aparecer outros significados para os signos, faz aquilo que era considerado ruído ser ouvido, codificado. A *política* é ruptura; a *polícia*, duração. Nas palavras do autor:

Existe política quando existe um lugar e formas para o encontro entre dois processos heterogêneos. O primeiro é o processo policial no sentido que tentamos definir. O segundo é o processo da igualdade. Entendamos provisoriamente sob esse termo o conjunto aberto das práticas guiadas pela suposição da igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante e pela preocupação de averiguar essa igualdade (Rancière, 1996, p. 42).

Nessa guerra, grande parte dos sujeitos envolvidos com as políticas educacionais, sejam elas de currículo, sejam de inclusão, entre outras, encontra-se no *front*, quando se ouve sobre a igualdade e se vivem no cotidiano as desigualdades. Como é o caso, por exemplo, de jovens como os *black blocs*. Ao viverem as desigualdades, mostram-se interessados em sacar sua suposta igualdade a qualquer custo, uma vez que é o seu direito. A análise das políticas diante dos indicadores de violências envolvendo juventudes, ou em um momento em que os jovens vão às ruas e de diferentes maneiras explicitam suas indignações, acaba por explicitar também um limite do Estado, que, com seu aparato jurídico, não consegue equacionar polícias que apaziguem os conflitos.

Nesse aspecto, os estudos de Hardt e Negri (2004; 2005) tornam-se inspiradores. Para pensar as políticas de educação em tal contexto, é interessante percorrer o caminho marcado pelos autores para pensar o biopoder. Foucault oferece a visibilidade, ou a existência desse modelo de poder, mas segundo os dois filósofos faltou nas análises foucaultianas a “dinâmica real de produção na sociedade biopolítica” (Hardt e Negri, 2004, p. 47). Para resolver a questão, sugerem a ideia de Deleuze e Guattari (1992), relacionada à produção criativa, produção de valores e de afetos, que oferece pistas para pensar a questão. Por outro lado, um grupo de autores que Hardt e Negri (2004; 2005) denominam de “marxistas italianos contemporâneos” (Hardt e Negri, 2004, p. 47) oferece outras pistas sobre “intelectualidade de massa”, “trabalho imaterial” e ainda o velho conceito marxista de “intelecto geral”. Fundamentados nesses locais teóricos, os dois filósofos avançam com seus problemas de estudo: o trabalho imaterial na economia contemporânea, o trabalho comunicativo de produção industrial ligado a redes de informação, o trabalho de interação de análises simbólicas e o trabalho de produção e manipulação de afetos.

Tendo em vista essas colocações, é possível perceber o efeito de sentido que existe nos discursos das políticas educativas. Trata-se da emergência de produzir uma subjetividade cidadã, um trabalho imaterial que envolva a confecção de afetos associados a sentir o mundo democraticamente. Ou, mais que isso, a criar o mundo de forma democrática. Se o Estado filosófico-jurídico é um constante estado de guerra, se a política é a continuação da guerra por outros meios, a educação consiste em um produto bélico que controla a própria vida. Não seria assim se a educação fosse exercida por um ou outro indivíduo, mas produzido pelos dispositivos de poder – educação, família, Igreja, mídia, políticas públicas do Estado –, a propósito da conquista da felicidade coletiva, da manutenção da vida, o que

a torna massificada. Por ser cada vez mais exercida por um número maior de sujeitos, faz-se eficiente naquilo a que veio, ou seja, a organização do Estado.

A educação pode ser então entendida como um trabalho imaterial apontado pelas políticas públicas. O trabalho imaterial é focado aqui sob os três aspectos colocados por Hardt e Negri (2004, p. 49):

O trabalho comunicativo em produção industrial que recentemente se tornou ligado a redes de informação, o trabalho interativo de análise simbólica e resolução de problemas, e o trabalho de produção e manipulação de afetos. Esse terceiro aspecto, com foco na produtividade do corpóreo, do somático, é elemento sobremodo importante nas redes contemporâneas de produção biopolítica.

A produtividade de corpos subjetivados nos valores ligados à tolerância e inclusão torna-se essencial no contexto do Estado democrático, que está em constante estado de guerra, evidenciando todas as desigualdades experimentadas pelas chamadas “minorias”, os “excluídos”, os “menos favorecidos”.

Existe aqui um deslocamento para o local do desejo: os discursos são produtores especialmente de afetos, e, desse modo, as subjetividades em fluxo nunca são o que parecem ser. Suas formações discursivas são assumidas provisoriamente entre escolhas de desejos e contingências. Entendemos que as subjetividades se fundem nos discursos, todavia também se fazem em oposição a eles, criando novos discursos e agenciamentos, por vezes singulares. Nesse jogo de poder não se trata de uma imagem (fala ou texto) em oposição a um real (verdade). Outra vez, Rancière (1996) oferece suporte para pensar o funcionamento dos discursos em uma racionalidade política em que o que se fala não possui relação direta com o sentido que se anuncia, mas com a maneira como a lei se faz. Para ele, existe na argumentação política uma “língua dos problemas” e uma “língua das ordens” (Rancière, 1996, p. 57).

Assim, a frase “você me compreendeu”, e podemos pensar nela em numeráveis situações de negociações de textos das políticas, não é o momento em que a argumentação chegou ao nível do consenso, como comumente são entendidas as leis que implantam as políticas. Ao contrário, o autor desenvolve a lógica complexa da linguagem e alcança, por exemplo, as possibilidades de escuta:

Compreendemos que vocês utilizam o meio da comunicação para nos impor sua linguagem. Compreendemos que vocês mentem ao colocar como língua comum a língua de suas ordens. Compreendemos, em suma, que todo universal da língua e da comunicação é apenas um logro, que tão somente idiomas de poder e que devemos, nós também, forjar o nosso (Rancière, 1996, p. 57-58).

Ou ainda:

Compreendemos que vocês querem declarar a nós que existem duas línguas e que não podemos compreender vocês. Percebemos que vocês fazem isso para dividir o mundo entre os que mandam e os que obedecem. Dizemos, ao contrário, que há uma única linguagem que nos é comum e que conseqüentemente nós compreendemos vocês mesmo que vocês não o queiram. Enfim, compreendemos que vocês mentem ao negar que existe uma linguagem comum (Rancière, 1996, p. 58).

Assim, Rancière (1996) aponta um problema semântico no interior do discurso democrático de direito: a forma como a lei se estabelece e se faz lei. Ela, a lei, no modelo filosófico-jurídico, não é efetivamente negociada. Se pensarmos no sentido polissêmico da palavra, o argumento que de alguma maneira é compreendido pela maioria não é a “língua dos problemas”, mas a “língua das ordens”. Em uma política pública, embora seja elaborada com base na participação dos movimentos sociais e conferências nacionais, muito do que se lê como consenso se torna a “língua das ordens”. O autor fala em um jogo entre a primeira pessoa, “eu”, instituída no ato da fala do interlocutor, e o “nós” de uma suposta comunidade que ela representa. É esse jogo semântico que compõe o que chamamos de “opinião pública”, uma imagem de entendimento, consenso. Todavia, essa imagem faz parte do próprio jogo do desentendimento da democracia. É essa lei, imposta dessa maneira, marcada pelo desentendimento, que garante o direito de igualdade, liberdade e propriedade. Essa lei marca as políticas, as subjetividades e o desejo de estabilidade.

Hardt e Negri (2004; 2005), ao explicarem a sociedade de controle, destacam a análise foucaultiana que expõe o biopoder:

O poder agora exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade (Hardt e Negri, 2004, p. 42).

Para esses autores, a disciplina fixou os indivíduos em instituições, mas sem o êxito de consumi-los completamente no ritmo das práticas produtivas. No entanto a relação entre o biopoder e a sociedade de controle parece resolver esse problema. Segundo eles:

Quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina de poder e desenvolvido em suas virtualidades. Essa relação é aberta, qualitativa e expressiva. A sociedade, agrupada dentro de um poder que vai até os gânglios de estrutura social e seus processos de desenvolvimento, reage como um só corpo. O poder é, dessa forma, expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população – e ao mesmo tempo através da totalidade das relações sociais (Hardt e Negri, 2004, p. 43-44).

Desafios e possibilidades em andamento

Diante desses desafios epistemológicos, o grupo de pesquisa em questão está desenvolvendo uma pesquisa intitulada *A pesquisa (auto)biográfica: desafios epistemológicos da educação e da memória*. Trata-se de um projeto guarda-chuva que articula as propostas de investigação também na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação da Univille. Os objetivos são analisar e organizar acervos de “histórias de vida” em uma aposta de que o registro (auto)biográfico se configure como uma produção heurística diante dos mais diversos contextos de produção subjetiva. A pesquisa está alçada no tabuleiro do jogo da memória e educação considerando subjetividades atravessadas pelos discursos contemporâneos relacionados: às políticas de formação profissional; aos discursos de superações; às carreiras; à organização para o futuro; e, simultaneamente, às implicações epistemológicas desse tipo de pesquisa.

Especialmente no campo das Políticas Educacionais, como problematizar, por meio das narrativas dos jovens em processos de formação, as subjetividades atravessadas por exigências rápidas de consumo e sentidos de tempo presente/futuro muito latentes, ao mesmo tempo em que os currículos de formação tencionam nos sentidos de tempo presente/passado, nas técnicas, nos saberes e nas experiências já existentes e demandas descartáveis, fugazes do mundo do consumo? As questões dessa pergunta já foram observadas em análises de pesquisas anteriores do grupo Políticas e Práticas Educativas².

² Referências aos estudos e à produção da linha de pesquisa Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades de 2011 a 2014.

Nesse sentido, esse projeto é também continuidade de uma trajetória que vinha, em um primeiro momento, analisando o processo de construção de subjetividades juvenis em espaços formativos e, posteriormente, as políticas de educação e cultura disponíveis a esses jovens. Entender as subjetividades juvenis atravessadas pelas políticas curriculares e evidenciadas nas próprias narrativas juvenis oferece ângulos de percepção ainda não conhecidos pelo grupo. Esse projeto aposta na potencialidade das narrativas das histórias de vida de jovens para perceber o funcionamento das políticas curriculares e no quanto esses currículos já foram subjetivados e o que poderá ser capturado nessas narrativas.

Mediante o aprofundamento dos desafios das pesquisas (auto)biográficas, sua potência para pesquisas genealógicas e as análises de subjetividades atravessadas pelas políticas educacionais e/ou políticas para educação, foi criado o Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)Biografias. Espera-se, nesse grupo e com essa pesquisa, que tais pressupostos teóricos, essas “ferramentas epistemológicas”, funcionem como potência de criação de análises, de conhecimentos em políticas educacionais, de capturas de acontecimentos da contra-história, além de permitir a visibilidade de modelos históricos filosóficos, “as melhores surpresas e os araticuns maduros”, como já disse Manoel de Barros.

Referências

- Barros, M. (1993). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1992). *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: 34.
- Foucault, M. (1999). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hardt, M.; Negri, A. (2004). *Império*. Rio de Janeiro: Record.
- Hardt, M.; Negri, A. (2005). *Multidão*. Rio de Janeiro: Record.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento*. Política e Filosofia. São Paulo: 34.

Tello, C.; Mainardes J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos analíticos de políticas educativas*, v. 20, n. 9, p. 1-36.

Tello, C.; Mainardes, J. (2015). Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 1, p. 153-178.

Raquel A. L. S. Venera

Mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, Univille. Líder do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (auto)biografias e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas educativas - GPPPE.
