

PERSPECTIVAS SEMINAIS SOBRE O CURRÍCULO ENQUANTO DISPOSITIVO DE PODER E SUBJETIVAÇÃO: UMA ABORDAGEM FOUCAULTIANA

SEMINAL PERSPECTIVES ON CURRICULUM AS A DEVICE OF POWER AND SUBJECTIVATION: A FOUCAULDIAN APPROACH

Fabrcio Filisbino¹
Sheila Rosane Vieira Rodrigues²
Ricardo Luiz de Bittencourt³
Giani Rabelo⁴

Resumo

A educação no Brasil tem enfrentado reformas significativas nas últimas décadas, principalmente na reestruturação do currículo escolar, em resposta às rápidas mudanças sociais e tecnológicas globais. Este estudo visa compreender como o currículo atua como um dispositivo de poder e subjetivação. Utiliza-se a abordagem teórica de Michel Foucault e dos estudos de Veiga-Neto para analisar a formação do sujeito na escola e na sociedade. O percurso metodológico começa com a exploração da concepção de subjetivação de Foucault, seguida da identificação do currículo como dispositivo disciplinar e, por fim, da análise das tecnologias curriculares de controle na construção das subjetividades. Empregando uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, as análises revelam que a prática de condução de condutas pelo currículo tem evoluído progressivamente de um eixo disciplinar para um eixo de autoconduço. Isso é facilitado por técnicas sutis que sugerem a ilusão de escolha autnoma do percurso formativo, enquanto instituiçoes globais influenciam discretamente nesse processo.

Palavras-chave: currículo; dispositivo; subjetivação.

Abstract

Education in Brazil has faced significant reforms in recent decades, mainly in the restructuring of the school curriculum, in response to rapid global social and technological changes. This study aims to understand how the curriculum acts as a device of power and subjectivation. The theoretical approach of Michel Foucault and Veiga-Neto's studies are used to analyze the formation of the subject in school and society. The methodological path begins with the exploration of Foucault's conception of subjectivation, followed by the identification of the curriculum as a disciplinary device and, finally, the analysis of curricular control technologies in the construction of subjectivities. Using a qualitative approach, based on bibliographical research, the analyzes reveal that the practice of conducting conduct across the curriculum has progressively evolved from a disciplinary axis to a self-direction axis. This is facilitated by

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e professor da Rede Estadual de Santa Catarina. Email: abriciofilisbino@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), advogada e graduada em Letras - Inglês. Email: sheilarvr8@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Email: rlb@unesc.net

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Email: gra@unesc.net

subtle techniques that suggest an illusion of autonomous choice of the training path, while global institutions discreetly influence this process.

Keywords: curriculum; device; subjectivation.

Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil tem empreendido significativos esforços na consolidação de reformas educacionais, dedicando-se à reestruturação do sistema de ensino e à elaboração de novos currículos, ações implementadas por diferentes governos. Esse empenho está enraizado na orientação educacional cultivada desde a modernidade: formar sujeitos adequados e produtivos à sociedade vigente. Em um contexto de rápidas mudanças sociais no âmbito global, com o forte avanço do neoliberalismo e das tecnologias da informação, a relação do ser humano com o mundo e o trabalho se modificaram, exigindo um novo sujeito para formar uma sociedade conectada às redes.

Modificar o currículo, no entanto, não se trata apenas de uma exigência exterior de uma sociedade acabada que pede um sujeito pronto, pois “as reformas não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas são parte dos fatos em si” (Popkewitz, 1997, p. 115), ou seja, são acontecimentos que têm a potencialidade de modificar radicalmente a sociedade, porque produzem sujeitos que, por sua vez, atualizam tais transformações. Tal compreensão se estabelece, percebendo que as relações entre as transformações nas práticas educativas escolares, com suas respectivas teorizações e as transformações sociais e culturais, não ocorrem pela mecânica linear de causa e efeito. Rompendo com essa lógica, é possível pensar em uma causa imanente, aquela que se atualiza por seus efeitos, integrando-os e diferenciando-os, de modo a se estabelecer uma correlação recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos (Veiga-Neto, 2008).

Nesta perspectiva curricular, é imprescindível uma visão abrangente, que vá além da visão técnica de orientação sobre os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Compreende-se que o currículo é um espaço de complexas interações que englobam dimensões pedagógicas, sociais, culturais, políticas e históricas. Assim o currículo é um campo de disputas que perpassa a seleção dos conteúdos culturais a serem ensinados, as metodologias empregadas, os mecanismos de controle e regulação, as formas de avaliação, a arquitetura e organização do ambiente escolar, bem como a influência exercida sobre os diversos agentes envolvidos no processo educativo.

O que está evidente é que o currículo é a orientação do percurso escolar, indicando a formação adequada para o tipo de sujeito que se deseja. Assim sendo, entra-se no âmbito da governamentalidade, da condução de condutas, e é justamente desta análise que desponta a pergunta: como atua o currículo enquanto dispositivo de poder e subjetivação?

No intento de responder a tal indagação busca-se compreender a relação entre currículo, dispositivo e subjetivação à luz da perspectiva foucaultiana, pois no campo educacional, a obra

de Foucault tem sido uma caixa de ferramentas⁵ para assimilar a constituição do sujeito moderno e pós-moderno, destacando-se os estudos de Veiga-Neto, como uma chave de leitura e relação entre currículo e sociedade.

O caminho de pesquisa inicia apontando como Foucault entende o processo de subjetivação, em seguida, identifica o currículo enquanto dispositivo disciplinar e, por fim, explicita as tecnologias curriculares de controle na constituição das subjetividades. Por se tratar de uma análise interpretativa dos conceitos, este artigo é de abordagem qualitativa, utilizando procedimentos bibliográficos e documentais para a pesquisa das categorias.

1 - O Sujeito

Na visão foucaultiana, é possível pensar o sujeito a partir de duas conotações: sujeito a alguém pelo controle e dependência; e sujeito preso à sua própria identidade por meio da consciência e do autoconhecimento (Foucault, 2013a).

O sujeito é o resultado de uma produção das relações de saber e poder. Por isso, ele não pode ser um dado definitivo na história, mas algo que se constitui no interior dela. Não se pode dizer que ele é uma essência perene, nem o núcleo do conhecimento, ou que manifesta a liberdade e a verdade. Ao contrário, antes de ser origem e fonte, ele é produto e efeito (Fonseca 2011).

O estudo do sujeito, em Foucault, está dividido em três tipos de práticas. Há práticas discursivas que são produtoras epistêmicas; há práticas objetivantes que permitem pensá-lo por meio de ciências, cujo objeto é o indivíduo normalizável; e há práticas subjetivantes pelas quais o sujeito pode pensar-se enquanto sujeito (Araújo, 2008).

Essas práticas podem ser traduzidas como eixos: o *ser-saber*, *ser-poder* e *ser-si* (Magnabosco, 2009). No primeiro eixo, do ser-saber, é analisada a constituição dos saberes na sociedade, como por exemplo, a objetivação do sujeito no discurso da filologia e da linguística; no campo econômico, ou mesmo na história natural e na biologia (Foucault, 2013a). A segunda parte da investigação, do ser-poder, refere-se às formas por meio das quais o poder é exercido sobre os sujeitos. O foco está nas práticas divisoras. Esse processo objetiva, por exemplo, a divisão entre o louco e o são, o doente e o sadio, o criminoso e o ordeiro (Foucault, 2013a). Por

⁵ Foucault comparava seus escritos a uma caixa de ferramentas, sugerindo que suas ideias não deveriam ser lidas como uma teoria totalizante, mas utilizadas de forma prática e estratégica. Segundo ele: “Todos os meus livros, seja *História da loucura* seja outro, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas quiserem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor!” (Foucault apud Machado, 2017, p. 107).

fim, no ser-si, analisa-se a experiência do indivíduo que se torna sujeito de si mesmo. Este processo é perceptível no domínio da sexualidade, onde o indivíduo aprende a reconhecer-se como sujeito de sexualidade (Foucault, 2013a).

Entre estes três domínios, do saber, do poder e da ética, estabelecem-se relações do sujeito sobre as coisas, sobre os outros e sobre si, tornando-se possível identificar os principais mecanismos de constituição dos sujeitos. (Araújo, 2008).

Cabe lembrar que ao falar de sujeito em Foucault, estamos seguindo um caminho **oposto** ao das analíticas da finitude, como a fenomenologia, o positivismo e o marxismo. Essas analíticas fundaram uma filosofia do sujeito, respondendo quem é esse sujeito que vive, trabalha e fala.

Ao analisarem a finitude do homem, o que o determina, a história de sua produção, o que ele é em sua essência, em sua existência corporal e transcendental, acabaram caindo no que Foucault chamou de *sono antropológico*. Este nada mais é do que a pretensão ou ambição de tomar o corpo, a história da produção ou suas relações sociais empíricas como responsáveis pelo que ele é em sua essência (Araújo, 2008, p. 95).

O sucesso de tais abordagens talvez se escore no reconforto em imaginarmos que nós temos algum fundamento ou base para dizer o que realmente somos. Mas, fundamentar uma antropologia filosófica transcendental a partir das condições empíricas, não passa de ilusão. O pretense sujeito livre e universal é efeito de uma antropologia baseada em dogmas que esquecem que o *homem* é fruto de uma história recente condenada a desaparecer (Foucault, 2001). “A figura de conhecimento *homem* só apareceu para o saber quando as ciências sobre ele se construíram. Ocorre que essas ciências o dissolveram, mostrando como e pelo que ele é objetivado - então, na verdade o *homem* enquanto tal não existe” (Araújo, 2008, p. 95).

Isso não significa dizer que o ser humano será extinto ou eliminado, o que seria um absurdo. Foucault sugere que o acesso ao entendimento do *homem* é mediado por diferentes saberes, independentemente de seu conteúdo ou relação com a cientificidade. Estes saberes são entendidos como *jogos de verdade*, técnicas que possibilitam a compreensão do que se é. O *homem* produz e se comunica utilizando técnicas de produção e sistemas simbólicos, governa a si mesmo e aos outros por meio de relações de poder e, por fim, elabora técnicas voltadas para o autoconhecimento, as quais Foucault chama de *tecnologias do eu*.

Após um esboço inicial delineando a noção de sujeito, cabe agora pensar no currículo enquanto dispositivo de poder e subjetivação. Mas antes vamos ao conceito.

2 - O Dispositivo

Dispositivos são ações e discursos que atuam sobre as relações sociais e suas disposições, na forma de prescrição, ordenamento e normalização. O dispositivo se refere a um tipo de norma prática e prescritiva que entra em ação nos diferentes espectros e minúcias da maquinaria social. As funções específicas de um dispositivo sempre são organizadas objetivando atingir uma finalidade, ligada a uma determinada instituição. Haja vista que é o dispositivo que organiza as relações institucionais, ele serve como instrumento capaz de decidir ou conjurar problemas, formando uma espécie de unidade temporal de combate contra a iminência da desagregação do grupo, sendo acionado para prevenir ações de ruptura social, tentando proteger unidades e relações estabelecidas contra o uso indevido ou a sobrecarga social e política. Assim, garante a segurança pública em situações consideradas anormais ou fora dos padrões estabelecidos pela instituição e por sua tradição imaginada (Deleuze, 1990).

O dispositivo se trata, portanto, de uma rede que pode ser tecida sobre

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (Foucault, 2013b, p. 364).

Tanto as práticas discursivas, como as não-discursivas, colaboram para a construção do dispositivo, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando (Dreyfus e Rabinow, 2013).

Os dispositivos manifestam-se em diversos formatos e podem perdurar pelo tempo necessário para assegurar, garantir ou impedir uma ação desviante. Seus efeitos tornam-se perceptíveis somente quando são ativados, dispensando, em princípio, a dependência de regulamentações legais, embora possam se utilizar de normas previamente estabelecidas, como leis e hierarquias de comando presentes dentro e entre instituições (Vieira, Hypolito, Duarte, 2009).

Mas o que é um dispositivo? É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direcção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como vetores ou tensores (Deleuze, 1990).

Nesse contexto, os dispositivos, ao visar a produção de sujeitos que se conformem com a tradição institucional, também têm o potencial de provocar fissuras e fraturas irremediáveis, levando a respostas imprevistas que variam desde a exclusão do desviante até a intensificação das rupturas no grupo, apesar de seu propósito inicial ser a conformidade à norma e o reenquadramento do desviante (Vieira, Hypolito, Duarte, 2009).

3 - O Currículo enquanto Dispositivo Disciplinar

Na esfera da educação formal, escolarizada, foi o currículo, desenhado no fim do século XVI e início do século XVII, o dispositivo que veio cumprir o papel ordenador e representacional solicitado pela episteme moderna (Veiga-Neto, 1996). Tal funcionamento se caracterizou pela impressão de uma ordem geométrica reticular e disciplinar, no que se refere aos saberes e à distribuição desses saberes ao longo do tempo (Veiga-Neto 2002a).

O currículo, enquanto dispositivo de poder, guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que, ao analisar um currículo específico, é possível inferir não apenas quais conteúdos são considerados importantes naquela cultura, tanto de forma explícita quanto implícita, mas também como essa cultura prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros. Em suma, é possível inferir quais critérios orientam os professores e gestores entre outros envolvidos na criação daquele currículo específico. Isso demonstra que o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (Veiga-Neto, 2002b, p. 44).

Os aspectos culturais da modernidade relegaram características fundamentais ao currículo escolar, inclusive ao currículo brasileiro, que herdou do colonizador suas ideologias e preconceitos. Inegável é que o projeto de modernidade necessitava de um novo sujeito para concretizar seus ideais. Com o capitalismo crescente e a industrialização ganhando espaço, era necessário treinar, adestrar e convencer para aquele tipo de trabalho específico, tornar os indivíduos úteis. No regime anterior, feudal, a educação era entendida como privilégio de poucos, como ocupação do tempo livre, mas a partir do projeto de modernidade, se entende que para o setor industrial funcionar e prosperar era preciso transformar o ser disforme, rebelde, e sem instrução em um indivíduo com conhecimentos suficientes para exercer sua tarefa, letrado para viver em cidades e disciplinado para se tornar ainda mais produtivo ao setor industrial. Claro que a formação humana para as elites não foi esquecida, mas a escola pública tem por função a transformação da sociedade.

Os sinais desse disciplinamento no currículo podem ser encontrados nas considerações do corpo que é manipulado, modelado, treinado para obedecer, responder, se tornar hábil, tendo

em vista a multiplicação das forças de uma sociedade (Foucault, 2004). O poder disciplinar, enquanto forma de governo, não tem por pretensão apenas se apropriar e explorar os indivíduos, como faziam outras formas de poder, mas, sim, adestrá-los para torná-los mais produtivos. Contudo, tal adestramento não se faz apenas no nível da instrução, também tem como propósito retirar a resistência, diminuir a força política e aumentar a força econômica, apropriando-se ainda mais e melhor dos indivíduos (Filisbino, 2022). Um poder que não amarra os seres humanos para reduzir suas forças, procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de encaixar todos em uma uniformidade, uma massa humana, prefere que tudo o que lhe está submetido seja separado, analisado, diferenciado, levando seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. Adestram-se as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais, pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (Foucault, 2004).

A dinâmica desse modelo de poder parte das minúcias de sua forma de controle: não se trata somente de cuidar de um corpo massa, mas de trabalhá-lo nos seus mínimos detalhes, exercendo sobre ele uma coerção sem folgas, mantendo-o ao nível da mecânica, onde os movimentos, gestos, atitudes, rapidez, são aspectos essenciais (Foucault, 2004). A busca da eficácia dos movimentos do corpo em sua organização interna tem por objetivo o aprimoramento econômico. Para isso utiliza-se do aparato escolar como forma de sujeição, que parte fundamentalmente da dinâmica do exercício, de uma espécie de codificação que esquadrinha ao máximo o espaço, o tempo e os movimentos (Foucault, 2004).

A distribuição dos indivíduos no espaço, às vezes, exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo (Foucault, 2004). Assim, o currículo de caráter disciplinar, separa os indivíduos, colocando cada aluno em seu lugar, na sua função específica. O quadriculamento do espaço pode ser percebido na divisão das turmas, na seriação e separação de idades e classes. O espelho de classe poderia representar o cercamento escolar, onde as amizades são separadas para dar lugar a singularidades eficientes, o outro pode atrapalhar e por isso é preciso criar uma linha de clivagem do qual não se pode ultrapassar, a não ser para intercambiar forças produtivas. Afinal, “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (Foucault, 2004, p. 123).

A divisão espacial própria das cidades e fábricas exigiu uma outra postura dos corpos nestes espaços. Não se pode correr e ser descuidado em uma fábrica de cristais. Ao final do mês os descuidos se transformam em perda de lucro. É por motivos como este que o currículo

escolar tratou de aquietar os corpos infantis, de fazer sentarem na cadeira, não sair do seu lugar e, sobretudo, fazer a tarefa repetitiva de forma incansável. Afinal, quando estes corpos amadureciam, precisavam se aquietar em uma fábrica fazendo sua função repetitiva, cumprindo um horário específico por longas horas.

Outro aspecto recorrente nos currículos escolares - diga-se de passagem, até hoje - é o controle da atividade. É preciso controlar o horário, constituir um tempo integralmente útil e, para tanto, o controle perpassa a elaboração temporal do ato, ou seja, especifica-se cada processo, como fazê-lo da melhor forma, utilizando o menor tempo, planejando e aproveitando cada segundo, de modo a

[...] intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (Foucault, 2004, p. 131).

Nesta lógica, os corpos e os gestos precisam estar postos em correlação. “Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica, uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (Foucault, 2004, p. 130). Para construir tal destreza, uma ritualística de articulação entre corpo e objeto é montada, com a finalidade de uma utilização exaustiva.

Além da divisão do espaço e do tempo, outros aparelhos são utilizados à revelia nos currículos escolares para garantir o funcionamento disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação, num procedimento que lhe é específico, o exame.

A vigilância hierarquizada é uma forma de controle eficaz, sem precisar utilizar de violência explícita, se o indivíduo se sentir o tempo todo e por todos observado/cobrado, suas ações tenderão a ser coerentes com as regras e ordenamentos vigentes. A vigilância não acontece apenas dos professores/supervisores aos alunos, mas dos alunos para os professores/supervisores e colegas, um vigia o outro em sua função e papel de tal modo que poderia se dizer que seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também de baixo para cima e lateralmente (Filisbino, 2022).

Mas, a vigilância só faz sentido e encontra suporte na sanção normalizadora. Nela, a instituição escolar possui seu próprio mecanismo penal, sendo favorecida por um privilégio de justiça: com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas instalam uma espécie de infra penalidade,

preenchendo um espaço deixado vazio pelas leis. Então, designam e reprimem os comportamentos que escapam aos grandes sistemas de castigo por sua indiferença (Foucault, 2004). Na instituição escolar atual estes regimentos são documentados no Projeto Político Pedagógico.

No entanto, a disciplina traz consigo uma forma distinta de punir, e que é, na verdade, um modelo resumido do tribunal. O que concerne à penalidade disciplinar é a inobservância, aquilo que não está de acordo com a regra, aquilo que se desvia dela. Portanto, é suscetível de pena, o campo indeterminado da não conformidade. O castigo disciplinar tem o intuito de diminuir os desvios. Por isso, ele deve ser essencialmente corretivo. “Os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício-aprendizado, intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido” (Foucault, 2004, p. 150).

O exame, por sua vez, pressupõe um mecanismo que une uma formação de saber ao exercício do poder, invertendo a economia da visibilidade. Tradicionalmente era o poder que deveria ser visto para que os subordinados o seguissem. No regime disciplinar, o poder desaparece na relação e o indivíduo subordinado precisa aparecer, pois para bem controlar é necessário conhecer o controlado. Além desta objetificação, o exame torna possível a individualidade entrar num campo documentário: "Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias" (Foucault, 2004, p. 157), constituindo-se em saberes que podem ser usados para os mais variados fins. O exame aparece no currículo por meio da avaliação, onde são medidos os sucessos e fracassos, a metodologia do professor, os conteúdos ensinados, formando uma teia de informações para o controle sistemático de alunos, mas também de professores.

Vigiando, avaliando, corrigindo e punindo, minuciosamente vão se formando as práticas escolares que, com todos seus rituais de espaço, tempos, poderes, permissões, interdições, silêncios e ênfases, constituem a instituição que melhor realizou o nexos entre saber e poder (Hoskin, 1990).

Assim delineado, emerge com clareza a presença do ordenamento disciplinar sobre o currículo, destacando-se sua função como instrumento organizacional que capacita a instituição escolar a moldar os indivíduos conforme os imperativos da sociedade almejada. Contudo, é imprescindível ressaltar que tanto o indivíduo quanto a sociedade não são entidades estáticas; suas interações incessantes propiciam rupturas e desvios de trajetória, aspectos estes que serão analisados a seguir.

4 - Currículo enquanto Dispositivo de Subjetivação

A Indústria 1.0, fim do século XVIII, marcada pelas primeiras máquinas a vapor e equipes produtivas, e a Indústria 2.0, fim do século XIX, com a descoberta de eletricidade, quando surgiu a produção por linhas de montagem, contavam com a escola para elaboração de um trabalhador disciplinado. Este modelo produtivo, em grande medida, plasmou o modelo de educação escolar que herdamos e que nos captura. Acontece que a modernidade, com suas elaborações e quadriculamentos sobre o tempo e o espaço, foi a condição de possibilidade para as transformações dos modos de produção, comunicação e comércio.

A aceleração da relação com o tempo ganhou destaque especialmente a partir da Revolução Industrial 3.0, que teve início por volta de 1970, com a introdução de controles e computadores programáveis por memória, marcando o advento da automação e da tecnologia da informação. A gestão do tempo e sua crescente velocidade, emergiram como ferramentas fundamentais na conquista do espaço (Bauman, 2001). Essa relação dinâmica entre tempo e espaço, que está intrinsecamente relacionada à velocidade, revela que a rapidez e a mobilidade ampliada se consolidaram como estratégias-chave na busca pela dominação contemporânea (Veiga-Neto, 2002a).

A reconfiguração do espaço dissolveu, pelo menos no contexto mercadológico, as fronteiras tradicionais. Estas fronteiras estão se tornando cada vez mais voláteis, deslocando-se, desvanecendo-se, adaptando-se a critérios em constante mudança ou sendo definidas por complexas combinações de variáveis que têm pouca relação com os fatores tradicionais, como território, nacionalidade, língua, etnia e história compartilhada. É evidente que essas condições criam as possibilidades tanto para a globalização quanto para um fenômeno crescente que Veiga-Neto (2002) chamou de *fantasmagoria*, onde eventos distantes e aparentemente desconectados do nosso mundo imediato começam a impactar e influenciar significativamente nosso cotidiano, ao ponto de alterar a trajetória das nossas vidas diárias.

A transformação da dinâmica espaço-temporal, bem como dos modos de produção passaram a demandar dos indivíduos e, por consequência, do currículo escolar, habilidades muito mais plurais, desde trabalho em equipe, maior adaptabilidade às mudanças e utilização de recursos digitais (Pérez Gómez, 2015).

A última etapa, até o momento, é a Industrial 4.0, com o processo de Transformação Digital, computação em nuvem, IoT (Internet das Coisas), IA (Inteligência Artificial), impressão 3D, Big Data, o mundo da produção, comercialização, circulação e consumo de produtos, bens e serviços. Na alçada político-econômica vemos o liberalismo se reelaborando em neoliberalismo, à medida que o liberalismo se tornou o pensamento da classe dominante,

também precisou se restabelecer de forma hegemônica e se transformar em uma cultura para dominar mais e melhor.

Com as tecnologias da informação, a relação com o espaço, já multifacetada, ganhou uma nova dimensão: “tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro” (Chauí, 2023, p. 10). Se a relação com o tempo já se estabelecia pelo critério de velocidade nas etapas anteriores, aqui conhecemos o auge da aceleração e volatilidade. Três características definem nossa relação com o tempo: a primeira delas é uma orientação voltada para o curto prazo, que nos incentiva a pensar em termos de projetos sem nos aprofundarmos demasiadamente. A segunda característica é o desapego do passado, reconhecendo que carregar o peso desse passado como uma mochila demasiadamente pesada pode inibir nosso movimento, enfatizando a importância de abraçar o presente de forma mais pura. O terceiro aspecto é a busca incessante por satisfação imediata, informações concisas, brevidade e novidade. Como resultado dessas características, vivenciamos uma quebra nas nossas experiências e uma crescente fragmentação da realidade.

A demanda para a escola, neste momento, é a formação de um novo tipo de sujeito - alguém flexível, autônomo, criativo e inovador, que tem a capacidade de empreender por conta própria, assumir um papel de protagonista e manter uma visão abrangente do mercado (Modelsk; Giraffa; Casartelli, 2019). Essas são as características essenciais para *prosperar* em uma sociedade em constante transformação, onde os coletivos se traduzem em nichos de mercado ou aglomerados de indivíduos. Nesse cenário, o conhecimento e a informação se elevam ao status de forças produtivas, tornando-se componentes fundamentais do próprio capital, cuja acumulação e reprodução passam a depender significativamente deles (Chauí, 2003).

Enquanto no liberalismo as pressões sobre a escola aconteciam no âmbito do Estado-Nação, sob o neoliberalismo, as redes de poder adquirem uma dimensão global e sua influência se torna tão sutil que para observadores desatentos pode parecer um compromisso social. Organismos como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) desempenham um papel significativo na reestruturação do sistema curricular educacional e têm um impacto profundo nas reformas educacionais de muitos países, notadamente nos subdesenvolvidos. Na visão de Leher (1999), o BM tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estipular exigências e condições em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM.

As organizações globais costumam agir em parcerias com institutos privados chamados de Think Tanks. Eles pautam sua organização em assuntos de interesse público, produzindo pesquisas, análises e recomendações para o debate e produção de políticas públicas, estando cada vez mais presentes no desenvolvimento e aplicação das agendas globalistas e neoliberais na educação (Russo, 2021).

Desde os anos 90, as propostas do BM para as reformas educacionais nos países periféricos têm sido o guia de orientação sobre os rumos da educação. Três eixos foram importantes, principalmente no território brasileiro: a ênfase na educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares (Altmann, 2002).

A ênfase na educação básica como ponto de partida para o desenvolvimento econômico significou a expansão do acesso à educação fundamental. No entanto, esse foco na quantidade não se traduziu em garantir qualidade e equidade educacional. O que resultou em disparidades persistentes entre áreas urbanas e rurais, bem como entre diferentes regiões do país, além da busca pela padronização curricular, por uma base nacional comum curricular.

A descentralização da gestão, tanto em termos administrativos quanto financeiros, implicou um aumento da responsabilidade das escolas pelo desempenho acadêmico de seus alunos. Isso ocorreu por meio da adoção de critérios e parâmetros de avaliação estabelecidos por fontes externas e de uma abordagem mais *eficiente* na gestão de recursos, que incluiu a promoção de parcerias público-privadas e a implementação de projetos de voluntariado, como o programa Amigos da Escola (Mota Junior, Maués, 2014).

A centralização dos sistemas de avaliação foi implantada como forma de fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são instaurados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), entre outros. Esses sistemas não apenas avaliam o pretendido conhecimento dos alunos, mas também moldam o currículo, as abordagens pedagógicas e a cultura escolar, induzindo escolas, professores e estudantes a adotarem uma prática coerente com os mecanismos de avaliação (Mota Junior, Maués, 2014). Porém, ter o desempenho como única métrica acaba deixando de lado fatores como as condições objetivas de cada escola, a realidade da comunidade local, as condições de trabalho dos professores e até mesmo as singularidades dos estudantes, que desempenham papéis cruciais no processo educacional.

É fundamental observar que os investimentos dos organismos internacionais não acontecem despretensiosamente. Tem-se em vista um projeto de sociedade neoliberal, que só

se concretizará se o *capital humano*⁶ for suficientemente preparado para tal. Outro motivo é a necessidade de lidar com os danos causados pela reestruturação do sistema produtivo — como a pobreza e a desigualdade —, pensar formas criativas de reelaboração e, também, deslocar a culpa do sistema para lançar o indivíduo à própria sorte.

Por isso que, diferente do modelo disciplinar que prezava por um sujeito dócil e obediente, o neoliberalismo precisa que o sujeito se responsabilize por si. Nas palavras de Veiga-Neto (1999, s.p.) “[...] o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar, competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor, fazendo suas próprias escolhas e aquisições”. Assim, no neoliberalismo, a liberdade do indivíduo é uma condição para a sua sujeição, pois

[...] o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação. (Mitchell Dean, apud Veiga-Neto, 1999, s.p).

Não é de se estranhar que a cereja do bolo da reforma do ensino médio seja o projeto de vida, pensado como componente curricular para instigar o protagonismo. Dizem alguns materiais didáticos: “[...] é essencial que vocês aceitem um convite: tomar as rédeas do próprio percurso escolar e da própria vida, conhecendo seus interesses e sonhos” (IAS- Quem Somos?- Material de Apoio do 1 Ano, p. 9)

Nesse jogo do protagonismo, autonomia e responsabilidade, o sujeito assume uma postura ativa, abraçando para si o conjunto de regras, integrando-as e optando por ações específicas a serem tomadas. No processo, ele é convertido em um empreendedor de si, livre e autônomo, cuja posição na partida acontece pela ordem discursiva, um sujeito governável que se permite conduzir. Condução esta que produz positividade na medida em que dela se extrai um desejo de autorregulação para alcançar o almejado sucesso (Monteiro, 2020).

O indivíduo precisa sentir que a escolha é sua. Podemos fazer uma associação com a seleção dos componentes eletivos e trilhas de aprofundamento da grade escolar do ensino médio pelo aluno, apesar de que as eletivas e trilhas versam sobre as prioridades do neoliberalismo, como a matemática financeira, a educação empreendedora e a educação digital. Assim, o sujeito

⁶ Teoria empregada pelo BM, que sugere que o investimento em educação, treinamento e desenvolvimento pessoal pode ser considerado um tipo de investimento econômico que aumenta o valor e a produtividade dos indivíduos ao longo de suas vidas.

se sente o único responsável por suas decisões, tão logo também se sentirá responsável pelos sucessos e fracassos futuros.

Deflagra-se, assim, uma característica astuta da governamentalidade neoliberal: o indivíduo não obedece a regras cegamente, ele escolhe com responsabilidade, zelo, cuidado de si e do seu próprio futuro. Um cuidado que é “[...] o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral” (Foucault, 2006, p. 12 e 13).

O bom futuro depende da habilidade de gerenciar o tempo e essa diretriz se escancara nas instituições de ensino. O aluno passa a compreender o processo de organização da aula e a importância de administrar seu tempo de forma eficaz. Ele percebe que “não pode ficar 50 minutos resolvendo um problema, porque senão não cumpre as atividades previstas. Ele aprende a focar mais, a não perder tempo com papo que não interessa, porque ele não quer ficar para trás no processo” (IAS - Caderno de Metodologias Integradoras, 2017, p.15).

Afinal, entende-se que na escola é “[...] proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens; o horário devia conjurar o perigo de desperdiçar tempo — erro moral e desonestidade econômica” (Foucault, 2004, p. 131).

Desse modo, pode-se dizer que o currículo, enquanto um dispositivo de poder, tem se tornado progressivamente um instrumento de subjetivação dos indivíduos, que atuam sobre si mesmos de acordo com os imperativos neoliberais. As técnicas de condução de condutas se complexificam, são sutis e induzem à crença de que se está escolhendo o próprio caminho, mesmo que ele já tenha sido traçado por instituições globais.

Considerações Finais

Pensar o currículo enquanto um dispositivo de poder é abrir espaço para a reflexão de que as mudanças que hoje estão ocorrendo na escola não são exclusivas a essa instituição e, por isso, não podem ser resolvidas ou contornadas apenas ao seu nível interno. Tudo o que se passa com a escola faz parte de uma teia de relações e poderes mais ampla, que está indissolivelmente ligada às mudanças do âmbito social e cultural. Trata-se, portanto, da consciência de que a escola atua como um braço das redes de poder na formação do sujeito ideal, o que evita soluções simplistas, de cunho puramente metodológico, ou mesmo desconexas da realidade.

O questionamento sobre a subjetivação representa uma jornada para compreender os determinantes que moldam a maneira como nos constituímos. Nessa busca, investigamos as linhas de influência que nos direcionam e controlam, questionando por que essas influências específicas desempenham um papel tão proeminente em nossa formação. A reflexão sobre a

subjetivação pode, por vezes, evoluir para um anseio por escapar desses domínios, questionando não apenas o "como" somos governados, mas também "por quem" e "por quê". Surge, então, a possibilidade de aspirar a uma forma alternativa de conduta, uma busca por contracondutas.

O trabalho abre possibilidades para novas pesquisas, especialmente para as especificidades curriculares relacionadas a subjetivação, já que tivemos uma abordagem mais abrangente, por isso, perspectivas seminais, porque estamos apenas no início do caminho e esperamos que nossas reflexões possam ser sementes para o olhar crítico sobre o currículo e a subjetivação.

Referências

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>. Acesso em 21 nov. 2024.
- ARAÚJO, IL. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CHAUÍ, MA. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 24, Rio de Janeiro, p. 5-15, set-out-nov-dez, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em 21 nov. 2024.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DREYFUS, H.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica*. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2013.
- FONSECA, MA. *Michel Foucault e a constituição dos sujeitos*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2001.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica*. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2013a.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 27. ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 29. ed. Trad. Raquel Ramallete. Vozes, 2004.
- FILISBINO, F. A Educação a Partir das Articulações entre o Mesmo e o Outro pelas Lentes de Foucault. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Blumenau (FURB), Blumenau. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/DS/2022/368323_1_1.pdf. Acesso em 21 nov. 2024.
- HOSKIN, K. “Foucault under examination: The cryptoeducationalist unmasked”. In: BALL, Stephen (Ed.), *Foucault and Education: Disciplines and knowledge*, London: Routledge, 1990. p. 29-53.
- IAS - INSTITUTO AIRTON SENNA. *Caderno de Metodologias Integradoras. Educação Integral no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Instituto Airton Senna, 2017.

IAS - INSTITUTO AIRTON SENNA. Nós estudantes - material de apoio do 1º ano. Educação Integral no Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2017.

LEHER, R. *Um Novo Senhor da Educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=qZx5QCwAAAAJ&citation_for_view=qZx5QCwAAAAJ:u-x6o8ySG0sC. Acesso em 21 nov. 2024.

MACHADO, R. Impressões de Michel Foucault. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MAGNABOSCO, GG. A construção da identidade através da produção textual na internet. *Travessias*. Projeto Saber. Cascavel: Unioeste, vol. 3, n. 2, p. 1, 2009.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, p. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>. Acesso em 21 nov. 2024.

MONTEIRO, E. O ensino de Sociologia no Emiti: a parceria público-privada entre o governo de Santa Catarina e o instituto Ayrton Senna. 2020. 198 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Blumenau, Blumenau. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/DS/2020/367544_1_1.pdf. Acesso em 21 nov. 2024.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 21 nov. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

POPKEWITZ, TS. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RUSSO, C. M. Vivência Docente no Componente Curricular “Projeto de Vida”: Entre a Inovação e a Produção do Fracasso. 2021. 77p. Monografia – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle, 2008. IN: *Trajетórias e processo de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. XIV ENDIPE. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/veiga-neto-modernidade-e-curriculos.pdf>. Acesso em 21 nov. 2024.

VEIGA-NETO, A. 1996. A ordem das disciplinas. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131158>. Acesso em 21 nov. 2024.

VEIGA-NETO, A. 2002a. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, XXIII(79):163-186. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>. Acesso em 21 nov. 2024.

VEIGA-NETO, A. 2002b. Cultura e currículo. *Contrapontos*, 2(4):43-51. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em 21 nov. 2024.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: *Colóquio Foucault*. 1999, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/108569404/Veiga-Neto-Alfredo-Educacao-e-governamentalidade-neoliberal-novos-dispositivos-novas-subjetividades>. Acesso em 21 nov. 2024.

VIEIRA, JS.; HYPOLITO, AM.; DUARTE, BGV. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5gwN7mdps49zbBd5dqwMmRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 nov. 2024.

Recebido em: 05/05/2025.

Aprovado em: 03/07/2025.