

DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: AS NUANCES DO APRENDER A SER

 <https://doi.org/10.56238/sevened2024.038-012>

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos

Pós-doutorando em Psicologia Social
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Professor do Mestrado Profissional em Sociologia
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
E-mail: francisco_ullissis@uvanet.br

Cleidiana Andrade da Penha Ximenes

Graduada em Pedagogia
Centro Universitário FAVENI - UNIFAVENI
E-mail: cleidiana0104@gmail.com

Elenilda Teles Frota

Mestranda em Ciências da Educação
Universidad Del Sol - UNADES
E-mail: elenildatf@gmail.com

Flavia Azevedo Albuquerque Fontenele

Especialista em Gestão da Educação Pública
Universidade Federal de Juíz de Fora - UFJF
E-mail: flaviaazevedo1@yahoo.com.br

Francisco Jardel Araújo Lourenço

Especialista em Docência do Ensino Superior
Universidade Anhanguera - UNIDERP
E-mail: jardel.renova@hotmail.com

Jane Meire de Freitas dos Santos de Queiroz

Especialista em Biologia, Química e Sociologia
Universidade Vale do Acaraú - UVA
E-mail: janemeirequeiroz@yahoo.com.br

Lenna Fernandes dos Anjos

Especialista em Ensino de Língua Inglesa
Universidade Cândido Mendes
E-mail: dosanjos.lenna@gmail.com

Maria José Coutinho de Melo

Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
E-mail: mazecoutinho@yahoo.com.br



RESUMO

Este artigo analisa, por meio da análise de discurso foucautiano, o relatório da UNESCO "Educação: um tesouro a descobrir" (1996), destacando como seus objetivos para a educação no século XXI, embora apresentados sob novas retóricas, mantêm um discurso funcionalista já conhecido e reafirma a propositura de uma Educação pra Todos como proposta de subjetivação. A análise foca títulos do documento e sua articulação com a proposta de pilares para a educação que reforçam a ideia da educação como essencial para que os indivíduos "tornem-se humanos" e verdadeiramente vivam. Utilizando as perspectivas de Foucault e Larrosa, por meio de uma análise documental qualitativa, o texto argumenta que, embora os mecanismos apresentados no relatório sejam distintos dos dispositivos disciplinares tradicionais, a lógica subjacente à produção do sujeito persiste, agora disfarçada por retóricas aparentemente ingênuas. É preciso tencionarmos os contextos e as políticas públicas, como forma de gerar, em meio aos discursos hegemônicos, fissuras que possibilitem rompermos com as subjetividades oficializadas que balizam a experiência de si.

Palavras-chave: Educação para todos. Aprender a Ser. Subjetivação.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho abordamos as articulações enunciativas trazidas pelo documento Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, fruto da conferência de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nesse documento, quatro pilares para a educação do século XXI são apontados como essenciais, dentre eles Aprender a Ser, que se configura como o objetivo final da educação segundo o relatório.

propõe uma análise crítica e aprofundada do importante documento da UNESCO que trata da educação no século XXI, sob a perspicaz perspectiva foucaultiana e de outros autores que contribuem para essa discussão. A introdução contextualiza de maneira eficaz a importância fundamental do tema em debate, apresentando de maneira clara e objetiva a relevância da nova abordagem teórica proposta. Além disso, destaca a necessidade imperiosa de compreender a subjetivação no ambiente escolar, um aspecto essencial para o desenvolvimento do sujeito educacional. O artigo também delimita o escopo do estudo, esclarecendo o que será abordado e quais são os objetivos principais da pesquisa. A estrutura do artigo é apresentada de forma organizada, e o autor antecipa as questões que serão exploradas ao longo do trabalho, buscando instigar a reflexão crítica dos leitores sobre as nuances da educação contemporânea e sua influência na formação identitária dos indivíduos.

As instituições escolares, que até o século XV não existiam, surgiram na sociedade para atender a demanda da revolução industrial e foram elevadas, à partir da perspectiva funcionalista, ao patamar de redentora, aquela que seria capaz de salvar os homens da selvageria que os impedia de conviver pacífica e harmoniosamente.

Essa lógica ainda perdura e se encontra expressa no documento da UNESCO sobre a Educação para o século XXI, sobretudo no relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”, que traz em sua terceira parte, nas orientações, títulos que expressam a importância que se dá à educação enquanto aquela que é capaz de fazer as pessoas participantes da sociedade e aprendentes da vida adequada para ela, numa proposta que compreende o descrever-se, narrar-se, julgar-se e controlar a si mesmo.

Assim, tivemos com objetivo deste trabalho, analisar, à luz do referencial foucaultiano, como as proposituras do documento Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, prefigura um caminho de subjetivação.

2 APONTAMENTOS ACERCA DA HISTORICIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E AS PERSPECTIVAS FUNCIONALISTAS

As instituições escolares surgem em um dado contexto da reorganização geopolítica mundial e com finalidade intrinsecamente a esta. De tal modo, podemos considerar que há uma história das instituições escolares que é perpassada por uma função e um ideal de sociedade a ser construído de modo a atender certas perspectivas e interesses. É o que buscaremos abordar nessa seção.

Partimos de uma perspectiva bastante particular de historização, pensando a história da escola sob o enfoque da genealogia, tal como pensada por Michel Foucault, embora em uma proposição bastante modesta em respeito às condições próprias de um capítulo de livro.

Foucault, em busca de compreender como certos discursos, práticas e instituições emergiram historicamente e se consolidaram em meio a relações de poder-saber, inaugurou um método de historicização do presente (entenda-se, de modo geral, a compreensão de como o presente, e suas articulações, foi construído e aceito como verdade). Trata-se de um método que desestabiliza as narrativas teleológicas e lineares, interrogando os processos contingentes que moldaram as formas de saber e de poder. Desta forma (para melhor situar o leitor iniciante nessa abordagem epistemológica) aplicar essa perspectiva à origem das instituições escolares implica desconstruir as ideias naturalizadas de escola como um espaço neutro e verdadeiramente universal desde sempre, bem como de transmissão do saber, situando-a em meio às articulações históricas que a moldaram e a fizeram operar a partir de uma propositura emergente das Sociedades Disciplinares, não só como meio de controle, mas como forma de produção de subjetividades. Explicaremos melhor isso a seguir.

Consideramos fundamental, de início, trazermos as perspectivas construídas por Foucault (1975) em *Vigiar e Punir*, para assim entendermos o lugar da instituição escola na sociedade moderna. Para o autor, as sociedades foram, ao longo do tempo, se organizando e fazendo uso de formas distintas para operar o controle social, dos corpos e dos modos de vida, com discursos, permissões e proibições próprias para cada época, sempre a partir do exercício do poder (que é positivo na medida em que produz modos de vida) e da conjuntura de cada momento. Ele apresenta três modelos distintos de sociedade: o primeiro, a que chamou de Sociedades de Soberania, se organizava a partir da figura do soberano com absoluta e o modo de punição por meio do suplício dos corpos em praças públicas. Nessa sociedade se deixava viver, e se fazia morrer, de modo que o foco estava nas engenharias de morte e de como esta seria exposta a todos, com o intuito pedagógico de imprimir medo, ensinar limites e reafirmar a figura do soberano como detentora do poder. O segundo modelo (e o que trataremos aqui) ele nomeou como Sociedades Disciplinares, que operam a partir da substituição do suplício pela disciplina e por técnicas de vigilância e educação, como modo de imprimir obediência das normas estabelecidas e pelo uso do espaço como mecanismo de controle dos corpos. Nessa sociedade o foco passou a ser, portanto, gerar modos de vida. Assim, passou-se a fazer viver e deixar morrer, com o foco no desenvolvimento de tecnologia que regulavam os modos de ser e viver no mundo. A terceira, que chamou de Sociedades de Controle, figura, no contexto do *Vigiar e Punir*, não como uma realidade já plenamente estabelecida, mas como o despontar de novas técnicas, que operam por meio da premiação em vez da punição, mas que coabita com os modos da Sociedade Disciplinar.

Adentremos um pouco mais no pensamento de Foucault (1975) sobre como a escola foi sendo maquinaria (máquina que põe em funcionamento) própria da Sociedade Disciplinar. e que tem seu



lugar na história a partir do contexto que originou os Estados Nacionais europeus (final dos séculos XVIII e início do século XIX). No período de transição da Sociedade de Soberania para a Sociedade Disciplina, havia o afã de que, instituições fortes, como as prisões, os manicômios e os hospitais, seriam o caminho para a contenção dos ânimos sociais. Também a escola moderna, institucionalizada e republicana, foi pensada e fundada no mesmo contexto de tais instituições fortes, como as prisões e os manicômios (estes, por um tempo, figuraram como centrais na aposta de ordenação social). Com o fracasso destas instituições em dar conta da construção do espírito dos Estados-Nação, a escola surge como uma aposta “segura” de organização e normatização da sociedade funcionalista, tornando-se, a principal instituição, sobre a qual repousou o discurso de redenção da humanidade. Ela, acreditavam os funcionalistas, daria conta dos corpos e das mentes, e proporcionaria a tão sonhada identidade nacional, um convívio pacífico e harmonioso, e uma nova ordem mundial. Foi nesse contexto que surgiu, pela primeira vez, a ideia e o discurso de uma “Educação para Todos”.

A escola passou a ser pensada com lugar cujas práticas consistiriam, além da organizar o espaço físico e os corpos que nele abitavam, em desenvolver estratégias de controle e gerenciamento do tempo e das práticas pedagógicas para inscrever nos indivíduos as normas desejadas. A organização em salas de aula, a divisão dos estudantes em séries por faixas etárias e o uso de horários rígidos são estratégias de disciplinarização. Foucault explica que "o controle do tempo, o isolamento dos corpos e a vigilância contínua são práticas que moldam os indivíduos e os tornam dóceis e úteis" (Foucault, 1975, p. 162). Assim, a partir do modelo das Sociedades Disciplinares, a escola passou a operar como uma máquina de normalização, ensinando não apenas conteúdos formais, mas também a obediência, a pontualidade e a internalização de normas sociais.

Nesse sentido, a arquitetura das escolas e a organização de seus espaços revelam estratégias de vigilância e de regulação. Conforme Foucault: "A escola, o quartel, o hospital e a prisão são espaços que compartilham tecnologias semelhantes de disciplinarização: o olhar vigilante, a hierarquia funcional e a normatização das condutas" (Foucault, 1975, p. 172). Portanto, a emergência das instituições escolares no período moderno está profundamente ligada à necessidade de controle social e à formação de indivíduos úteis e dóceis, o que aponta para seu caráter inquestionável de subjetivação. Essa funcionalidade disciplinar não deve ser entendida, necessariamente, como um projeto consciente e uniforme, mas como um conjunto de práticas que foram se consolidando ao longo do tempo, em resposta às demandas econômicas e políticas das sociedades moderna em transformação.

Pensar a arquitetura das instituições funcionalistas e, portanto, também da escola, desempenha um papel crucial nesse processo. O modelo do panóptico, descrito por Foucault, é uma metáfora que nos permite compreender o funcionamento do poder disciplinar na escola, sobretudo quando analisamos tanto os modelos de construção destas em pavilhões com uma praça central, como as práticas pedagógicas e rotinas legitimadas em seu interior. Inspirado na proposta de Jeremy Bentham

para as prisões, o panóptico é um dispositivo que possibilita a vigilância constante, sem que os vigiados saibam se estão sendo observados. Na escola, a supervisão constante do professor, as inspeções de todos os atos dos estudantes e até mesmo a disposição das carteiras e o esquadramento dos corpos legítimos em certas posições da sala de aula, refletem esse princípio: "O poder se exerce menos pela violência do que por uma vigilância que gera obediência e conformidade" (Foucault, 1975, p. 187).

Entendemos, portanto, que a instituição Escola se insere no contexto mais amplo, compondo o que Foucault chamou de "biopolítica", que se refere a um conjunto de fazeres e dispositivos que operam na gestão da vida das populações. A partir da modernidade, a educação agora formalizada e institucionalizada, passou a figurar como estratégia de intervenção no corpo social, promovendo não apenas a instrução, mas também a conformidade com normas, a disseminação de valores morais dominantes, e toda uma política de balizamento do ser a partir destas prerrogativas de verdade.

Para Larrosa (2002), portanto, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um local de fabricação de subjetividades: "A educação, ao organizar o tempo e o espaço, produz sujeitos que internalizam regras, regulamentos e modos de ser" (p. 58). Esse modo de produção do sujeito escolarizado é atravessado por discursos de saber-poder que buscam normalizar condutas e moldar comportamentos. Daí ser fundamental que os estudiosos da educação atentem, não para uma linearidade histórica oficializada, mas para a identificação de rupturas e continuidades nos modos pelos quais as instituições escolares desempenham seu papel normativo ao longo da história.

As interpretações funcionalistas e seus modos de justificar o ordenamento social, permeou o imaginário social legitimou o discurso acerca da escola como uma instituição neutro por um lado, e essencialmente benéfica por outro. A única capaz de salvar os homens de suas selvagerias e garantir a humanidade aquilo que é essência do humano. Émile Durkheim, representante do funcionalismo clássico, por exemplo, concebe a educação como um processo necessário para a coesão social, e aquela capaz de elevar a humanidade a um modelo social idealizado. Ele propõe que "A educação é o meio pelo qual a sociedade perpetua sua existência, formando os indivíduos segundo suas necessidades" (Durkheim, 1922, p. 47). Por outro lado, a perspectiva foucaultiana questiona essa neutralidade, evidenciando como as instituições escolares se configuram como instrumentos de controle e de sujeição, sendo um campo profícuo para o exercício do poder. A escola, assim, não é apenas um reflexo das necessidades sociais, mas um espaço ativo de produção e reprodução de subjetividades.

O pensamento foucaultiano, nesse sentido, nos possibilita atentar para os modos como a escola opera, enquanto um dispositivo central nas sociedades disciplinares, funcionando como um mecanismo de fazer ecoar discursos de normalização e subjetivação, além de promover a experiência de si (falaremos disso mais à frente). Portanto, longe de ser uma instituição neutra, a escola desempenha um papel estratégico na formação de corpos e mentes disciplinados. Compreender essa perspectiva permite problematizar o caráter aparentemente universal e natural da educação formal, abrindo espaço

para reflexões acerca de suas práticas, discursos que reverbera e suas finalidades práticas a partir do presente.

3 A HISTÓRIA DE PINÓQUIO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR FUNCIONALISTA

Para compreendermos melhor como a escola foi pensada à luz das sociedades disciplinares, do seu papel social fundamental e de reconhecimento e de suas pedagogias subjetivantes, recorreremos a uma narrativa que remete ao contexto de formação das cidades, sua oposição à subversividade das ruas, e às dinâmicas sociais que emergiram nesse processo: o conto de Pinóquio, uma narrativa repleta de intencionalidade pedagógica, que explicita marcas culturais e institucionais de sua época, e que apresenta a escola como instituição central no processo de dar vida aos homens, ao ponto de validar sacrifícios e empenhar energia na abnegação de tudo aquilo que não é escola e seus saberes (a rua, por exemplo), aos moldes do que é discutido por Vasconcelos, Benevides e Campani (2012).

A história de Pinóquio, bastante presente na infância de muitas gerações ao longo da história moderna, começa com Gepeto, um marceneiro que, ao receber um pedaço de madeira falante, o transforma em um boneco, lhe dá nome e, em meio à sua solidão, o adota como filho. Contudo, Pinóquio ocupava um lugar ambíguo: embora pudesse falar e, portanto, não era completamente um boneco, tampouco era uma criança. Sua condição era, como o Grilo-falante aponta, a de alguém com "cabeça de pau". O que faltava, afinal, para que ele se tornasse um menino de verdade?

A história trata de deixar claro: faltava-lhe responsabilidade. Para que pudesse ser reconhecido como "humano", isto é tornar-se um "menino de verdade", Pinóquio precisaria adquirir atributos essenciais ao humano, como a capacidade de agir com responsabilidade e possuir sua própria consciência. Essa transformação, no entanto, não ocorreria de forma espontânea, ela só seria possível por meio de um processo pedagogicamente delineado. Segundo a narrativa de Collodi (1992), Pinóquio seria transformado em um menino de verdade por uma fada (ou seja, em um toque de mágica), no momento que ele já estivesse vivendo como tal. Para tanto, seria preciso que ele internalizasse e praticasse os valores legítimos e esperados de um "menino de verdade". Para isso, Pinóquio deveria buscar, dentro de si, os elementos que constituem a humanidade. Mas onde aprender a ser um humano? Na escola! Não seria na rua, nos campos, ou mesmo no circo que ele encontraria o caminho para a humanidade; mas seria na escola (Vasconcelos, 2020). Vale ressaltar que na Idade Média, e até em épocas anteriores, esses lugares (a rua, os campos e até mesmo os circos) eram lugares de aprendizado.

Gepeto vende seu casaco, compra livros/cartilhas (que por certo tempo foi o símbolo máximo da cultura e do saber), e os dá a Pinóquio com a convicção de que eles e a escola o ensinariam a viver e, conseqüentemente, a estar apto a ser um menino de verdade. Esse é um gesto que evidencia a confiança inabalável na escola. Para Gepeto, a escola não era apenas um espaço de instrução formal,

mas o lugar indispensável para que Pinóquio se tornasse um "menino de verdade", um sujeito como os outros.

O que vemos nessa história é um movimento discursivo que busca sedimentar a aceitação da escola como um lugar seguro, benéfico e necessário para a boa vida. Um regime de verdade se inaugura no contexto de surgimento das cidades burguesas, em que as ruas, antes espaços de socialização e encontros, passaram a ser percebidas como locais de "perdição", tanto que ao ser seduzido pelos encantos da rua e sua liberdade, Pinóquio é transformado em um burro – muito distante de um menino de verdade. Essa percepção ecoa até hoje, e sustenta práticas e discursos que legitimam a escola como espaço primordial para a formação moral, social e subjetiva, ou seja, promovendo a experiência de si.

Essa crença não era infundada. A função criadora de sujeitos atribuída à escola é uma expressão daquilo que Foucault (2010d) identifica como os mecanismos das sociedades disciplinares que

vê o sujeito como uma exigência do discurso, ou como resultado momentâneo de dispositivos disciplinares, ou, ainda, como produto de práticas de controle; a escola e o hospital psiquiátrico são excelentes exemplos de tais práticas, ou melhor, constituem agências disciplinadoras e controladoras. Em qualquer desses casos, não pressupõe uma instância unitária – psíquica, social ou de qualquer outro tipo – como um proto-sujeito. (p, 46).

A escola moderna, configurada como uma instituição que opera dispositivos diversos, não apenas transmite conhecimentos, mas também modela corpos e modos de vida (entender, sentir, viver e ser). Sua "função social" consiste, na verdade, em mediar a experiência de si, promovendo a passagem do indivíduo à condição de sujeito humano. Essa função, cristalizada desde o processo de institucionalização escolar, permanece estruturalmente presente, reafirmando o papel disciplinar e normativo da educação.

4 CONTEXTO MUNDIAL E EXPECTATIVAS DO SÉCULO XX PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN

O final do século XX foi um período marcado por intensas transformações políticas, econômicas e sociais a nível mundial, e que resgatou o ideal iluminista de que, por meio da ilustração é que os indivíduos se tornam seres humanos. Assim, vimos as expectativas em torno da educação como instrumento de desenvolvimento humano e integração global se tornarem objetivo central do espírito do final do século XX.

Marco nesse contexto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, figura como o principal e mais emblemático evento dessa matriz de pensamento, e elege caminhos que visavam promover um movimento de humanização do homem, de forma a evitar as grandes catástrofes experimentadas pela humanidade no século XX.

Promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a conferência consolidou o compromisso internacional com a universalização do acesso à educação básica, vista como um direito humano fundamental e uma condição necessária para o progresso social e econômico das nações, reafirmando o ideal funcionalista de uma educação para todos. Embora compreendamos que o cenário pós segunda guerra mundial e pós guerra fria demandasse alternativas para uma organização social que se distanciasse da barbárie, não podemos deixar de pontuar que os modos como isso se dá parece caminhar sempre pela legitimação de certos saberes (sempre branco/europeu/cristão) em detrimento de outros, o que imprime certos dispositivos que põe em funcionamento modos de vida legítimos, o que aponta sempre para um *modus operandi* do poder que, no contexto da sociedade ocidental cientificizada, é normalizante.

Como dissemos anteriormente, a Conferência de Jomtien emergiu em um cenário marcado pelo fim da Guerra Fria e pela ascensão do neoliberalismo como modelo econômico hegemônico no mundo. O discurso que vinculava educação, desenvolvimento e competitividade global ganhou força, reforçando a ideia de que o acesso universal ao ensino básico seria uma resposta eficaz às desigualdades sociais e econômicas que, superadas por meio da ilustração dos homens, geraria uma sociedade mais humana.

Contudo, sob a ótica foucaultiana, entendemos que essas iniciativas educacionais passaram a atuar como tecnologias de governo, moldando novas subjetividades e regulando populações em escala global. É fundamental lembrarmos que Foucault (1979) ressalta que o poder, nas sociedades modernas, não se exerce apenas pela coerção, mas pela produção de saberes e práticas que orientam os comportamentos e governam as condutas, e nessa perspectiva, a escola emerge novamente como grande aposta para operacionalização e circulação de técnicas e discursos que com tal objetivo.

O relatório da UNESCO *Educação para o século XXI: um tesouro a descobrir* (1996), elaborado sob a coordenação de Jacques Delors, foi fortemente influenciado pelas diretrizes estabelecidas em Jomtien. O documento propõe quatro pilares para a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, “para” aprender a ser (traremos esses elementos em nossa proposição de análise). Esses pilares são justificados a partir da tentativa de integrar dimensões cognitivas, técnicas, sociais e éticas ao processo educacional, em resposta às demandas de um mundo globalizado e interdependente. No entanto, essas proposições figuram no contexto da nova ordem mundial que surgia no pós guerra fria, a partir dos movimentos de promoção de um novo modelo de governamentalidade pautada na cidadania global e em novos mecanismos de gestão das populações, alinhado às necessidades econômicas e políticas de um mercado mundial em expansão.

A Conferência de Jomtien e o relatório de Delors, seguindo a mesma compreensão funcionalista, apontam a educação como instituição sobre a qual reside a expectativa de dar conta de



uma coesão social e enfrentamento de desafios sociais complexos como o analfabetismo, a exclusão e a pobreza. No entanto, como nos Popkewitz (1997) esses movimentos políticos-discursivos, operam a partir de uma perspectiva ontológica normativa, que busca padronizar práticas e resultados educacionais, ignorando as especificidades culturais e locais, produzindo subjetividades em série. Essa homogeneização, promovida em nome do desenvolvimento, pode reforçar desigualdades e exclusões, ao invés de superá-las. A proposta de uma “Educação para Todos”, portanto, deve ser analisada não apenas em seus objetivos declarados, mas também em seus efeitos práticos e nas relações de poder que produz.

O contexto histórico que serviu de disparador e justificador das articulações resultantes na Conferência de Jomtien, traz para o cenário de análise a agonística dos ideais universalistas e das realidades locais. Embora o relatório da UNESCO pareça reconhecer a importância de se respeitar a diversidade cultural local, o que figura como movimento legítimo é a valorização do modelo branco/europeu/cristão/neoliberalista (etc.), ou seja, saberes e modos de vida legítimos a partir de certo regime de verdade.

A partir disso, vemos um modelo de governamentalidade em articulação discursos e práticas de políticas de estado que privilegiam indicadores quantitativos, como número de respostas corretas em provas padronizadas em larga escala, além da elegibilidade de campos específicos do saber hegemônico como mais importantes que outros e ordenados em matrizes de referência, taxas de matrícula e permanência a qualquer custo na escola, em detrimento de uma abordagem qualitativa que valorize as particularidades dos contextos regionais, as mazelas sociais e as produções de sentido para povos e culturas distintas. Sob a perspectiva foucaultiana, essas práticas de mensuração e categorização se configuram como estratégias biopolíticas que objetivam ordenar e otimizar as populações, reforçando estruturas de poder existentes.

É importante ressaltar que, ao se pensar um modelo padrão para o desenvolvimento humano, inclusive protagonizado pelas instituições escolares, a partir do contexto neoliberal de progresso econômico, a agenda educacional do final do século XX passou a se pautar por uma visão tecnocrática e instrumental da educação. A ênfase na formação de indivíduos autônomos, produtivos e adaptáveis atende às demandas de uma economia globalizada que privilegia a competitividade e a inovação, sendo os sujeitos produzidos para tal. Esse modelo, embora pareça apresentar contribuições importantes para o desenvolvimento da humanidade, para além de um desenvolvimento econômico, ele opera como subjetivante, balizando a experiência de si, apresentando aquilo que seria modo de vida legítimo e verdadeiramente humano, e situando em polo oposto e destoante, inferiorizado e com inverdade toda e qualquer experiência humana que não seja cientificista e moralmente adequada aos modelos elegidos como evoluídos, adequados e bons. Desprezando, assim, as múltiplas dimensões da existência humana e as complexas relações de poder que permeiam o campo educacional.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo em tela se configurou numa pesquisa exploratória uma vez que se objetivou proporcionar uma visão geral, aproximativa, do fato investigado (GIL, 2009), desenvolvida a partir da análise do relatório da UNESCO para a Educação do século XXI.

As etapas da pesquisa foram: identificação dos enunciados presentes no mencionado relatório, após estudo do mesmo; classificação desses enunciados a partir dos mecanismos de subjetivação contemporâneos trazidos por Larrosa (1994) e, posterior análise de como esses discursos se materializam em ações cotidianas no interior das escolas.

A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, utilizando a análise documental e a análise de discurso foucaultiana como principais ferramentas metodológicas e de análise de dados. A escolha por uma abordagem qualitativa deve-se à sua capacidade deste modelo de pesquisa em explorar, de maneira profunda e com maior liberdade de abordagens e técnica, fenômenos complexos, considerando os contextos socioculturais e históricos que os moldam. Como destaca Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, práticas e relações de poder, indo além da descrição para promover análises interpretativas e críticas.

A análise documental, segundo Cellard (2008), é um método rigoroso que permite examinar fontes textuais como objetos de estudo, considerando-as em seus contextos de produção, circulação e recepção. No presente trabalho, elegemos como *locus* de análise, o relatório da UNESCO “*Educação: um tesouro a descobrir*” (1996), que consolidou diretrizes da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990. Este documento é analisado como uma peça discursiva que articula visões globais sobre a educação, definindo metas, estratégias e prioridades para o século XXI.

Para a análise de dados, e em consonância com a base epistemológica deste trabalho, elegemos a análise de discurso foucaultiana. Segundo Foucault (1971), o discurso não é apenas uma forma de expressão ou comunicação, mas uma prática que produz saberes e exerce poder. Essa perspectiva permite compreender como o relatório da UNESCO constrói narrativas sobre educação, desenvolvimento e cidadania, fomentando subjetividades e propondo modelos de educação em escala global, num modelo de governamentalidade próprio das expectativas neoliberais. Nesse sentido, a análise de discurso foucaultiana busca identificar as condições de possibilidade para a emergência de certos enunciados, examinando como são legitimados e quais relações de poder sustentam.

6 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DO RELATÓRIO DA UNESCO: 'EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, UM TESOURO A DESCOBRIR'

A função social da escola continua a reverberar na contemporaneidade, mesmo que sob novas articulações discursivas, sem perder a força que a caracteriza. Em 1996, motivada pelas grandes transformações do século XX e pelas incertezas do século que estava por vir, a UNESCO lança o

relatório “**Educação, um tesouro a descobrir**”, projetando “novos” objetivos para a educação do século XXI. Contudo, em nossa análise, tais objetivos revestem-se de um discurso funcionalista já conhecido, mas agora apresentado sob retóricas mais atrativas.

Na terceira parte do documento, encontramos títulos que reforçam a ideia da educação como essencial para que os indivíduos “tornem-se humanos” e verdadeiramente vivam. Exemplos disso são os capítulos intitulados “**Um passaporte para a vida: a educação básica**” e “**Ensino secundário: uma plataforma giratória de toda uma vida**” (DELORS, 2003). Esses títulos dialogam diretamente com a perspectiva contemporânea que posiciona a escola como responsável por “dar vida”. Mas, afinal, de que vida estamos falando? Sob quais parâmetros e interesses ela é projetada?

Tais questões são cruciais, pois se inserem na produção discursiva do poder como “ação sobre a ação dos outros” (FOUCAULT, 2013a). Embora os mecanismos apresentados no relatório da UNESCO sejam distintos dos dispositivos disciplinares analisados por Foucault (1997), a lógica subjacente à produção do sujeito persiste, agora disfarçada por retóricas aparentemente ingênuas. Nesse sentido, Larrosa (2011) aponta para o caráter constitutivo dessa retórica, ao indicar que as práticas educativas, longe de serem apenas mediadoras, funcionam como produtoras de sujeitos.

O documento da UNESCO sistematiza um modelo educacional que reflete um dos dispositivos pedagógicos contemporâneos descritos por Larrosa (2011), lugares onde os discursos e agenciamentos materializam-se, fomentando experiências de si e construindo a realidade como essencialidade. Esses dispositivos transformam as experiências do sujeito consigo mesmo e produzem efeitos tanto no nível representacional quanto no comportamental e emocional.

Larrosa (2011) define esses dispositivos como espaços que modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. As práticas pedagógicas, sejam elas assembleias escolares, grupos terapêuticos ou o confessionário, compartilham a característica de orientar a constituição de uma narrativa reflexiva sobre si. Assim, no contexto contemporâneo, essas práticas tornam-se ferramentas que moldam subjetividades alinhadas às demandas da sociedade acelerada e fragmentada (AMADO, 2009).

A ação educativa contemporânea, portanto, ultrapassa a qualificação técnica ou produtiva, visando à produção de subjetividades por meio de uma relação constante do sujeito consigo mesmo. A centralidade dessa relação expressa-se em termos reflexivos: conhecer-se, disciplinar-se, regular-se (LARROSA, 2011). Esses verbos não apenas definem o humano, mas também operam como critérios normativos de “ser”.

Reconhecer-se sujeito no cenário escolar implica adequar-se às normas. As tecnologias do eu, entendidas como práticas pedagógicas voltadas à relação reflexiva do educando consigo mesmo, não se limitam a transmitir conhecimentos exteriores, mas favorecem o enlace entre subjetividade e experiência de si (LARROSA, 2011, p. 36). Dessa forma, a ontologia do sujeito é construída como

uma experiência histórica, tal como propõe Foucault, onde o “eu” não é algo imutável, mas resultado de processos contínuos de subjetivação.

Nesse contexto, o relatório da UNESCO propõe os chamados quatro pilares da educação para o século XXI: “**Aprender a conhecer**”, “**Aprender a fazer**”, “**Aprender a viver junto**”, para “**Aprender a ser**”. É assim mesmo que o relatório traz seu enunciado, aprender tudo para, sobretudo, aprender a Ser. O aprender a ser, deste modo, existe como propositura de integração os demais, e expressa o objetivo redentor e subjetivante de ensinar as pessoas a serem, de forma integral, seres humanos adaptados às demandas da “civilização cognitiva” (DELORS, 2003). Ele é, na verdade, o produto resultante da educação, cuja finalidade, não é cognitiva ou crítica, mas resultante de modos de vida legítimos, um modo de ser legítimo e pensado *apriori*, o que faz com que o ser seja, na verdade, a interiorização do exterior como se fosse, desde sempre a essência do eu.

Assim, “Aprender a ser” reflete os processos de governamentalidade articulados pelo poder disciplinar e biopolítico, legitimando a escola como um espaço de interiorização de normas exteriores. Essa legitimidade sustenta-se por práticas de vigilância e reflexão, onde o sujeito narra-se e analisa-se segundo referências impostas. Assim, a escola opera como um dispositivo pedagógico que promove a gramática da autointerpretação e consolida os critérios normativos do que significa “ser” no mundo contemporâneo.

Embora as tecnologias do eu reforcem essa gramática normativa, cabe lembrar que o sujeito é um efeito provisório, e, nas microrrelações, encontram-se possibilidades de reinvenção (MANSANO, 2009). Assim, a educação, mesmo impregnada de dispositivos de poder, continua sendo um espaço de disputa, onde o ser pode transcender as normatividades e se reinventar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, embora apresente uma retórica de inovação para a educação do século XXI, apontam para novos modos de governo das populações, por meio da tentativa de resgate e perpetuação das “verdades” funcionalistas que vinculam a educação às demandas econômicas e sociais preexistentes. Os quatro pilares propostos — “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” —, embora aparentemente abrangentes, podem ser interpretados como mecanismos de conformação dos indivíduos às normas sociais e econômicas vigentes. Essa abordagem sugere uma continuidade na função social da escola como instrumento de produção de subjetividades alinhadas às expectativas de uma sociedade globalizada e neoliberal.

Aprender a ser apresenta-se como retórica contemporânea para o fomento de uma pedagogia do “ser”. O estudo aponta para o fato de que ao ser provocado a dizer de si o que o sujeito faz, na verdade, é tomar para si as normas incutidas pela vivência e discurso cotidiano, como medida de si.



No instante em que o relatório aponta para a necessidade de uma “viagem interior”, ele insere os sujeitos da educação num processo de autorreflexão e autoanálise. Aí se encontra a força da retórica uma vez que, fortalecido pela ideia de uma essência do ser, o sujeito, supostamente liberto para dizer de si, mas implicitamente dito por outros, arrastado pela engrenagem da retórica, constitui-se numa incógnita reflexiva dos pensamentos sobre si mesmo, determinados por dispositivos que produzem e capturam o que Foucault chamou de “experiência de si”.



REFERÊNCIAS

AMADO, L. A. S. Modos de subjetivação: os dispositivos pedagógicos da mídia e da educação. 2009. Disponível em: http://www.febf.uerj.br/pesquisa_midia_educa_subjetividade/subjetividade.pdf.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos, p. 295–314. Petrópolis: Vozes, 2008.

COLLODI, C. As aventuras de Pinóquio. São Paulo: Paulinas, 1992.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The SAGE handbook of qualitative research. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2011.

DURKHEIM, É. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1922.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. A sociedade punitiva. In: Resumo dos cursos do Collège de France, p. 25–44. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos, p. 53–75. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

POPKEWITZ, T. S. A produção do indivíduo moderno na reforma educacional. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

UNESCO. World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir: relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.