



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**PAULO HENRIQUE ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO**

***“A ESCOLA É A SEGUNDA FAMÍLIA E A FAMÍLIA É A PRIMEIRA ESCOLA”***  
**UMA ARQUEOGENEALOGIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA**

**FORTALEZA**

**2017**

PAULO HENRIQUE ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

*“A ESCOLA É A SEGUNDA FAMÍLIA E A FAMÍLIA É A PRIMEIRA ESCOLA”*  
UMA ARQUEOGENEALOGIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.  
Área de concentração: Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides.

FORTALEZA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- N197e Nascimento, Paulo Henrique Albuquerque do.  
A escola é a segunda família e a família é a primeira escola : uma arqueogenealogia da parceria entre família e escola / Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento. – 2017.  
156 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2017.  
Orientação: Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides.
1. Parceria família-escola. 2. Arqueogenealogia.. 3. Governamentalidade. 4. Neoliberalismo. I. Título.  
CDD 150
-

PAULO HENRIQUE ALBUQUERQUE DO NASCIMENTO

*“A ESCOLA É A SEGUNDA FAMÍLIA E A FAMÍLIA É A PRIMEIRA ESCOLA”*  
UMA ARQUEOGENEALOGIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.  
Área de concentração: Psicologia

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Pablo Severiano Benevides (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Monalisa Pontes Xavier  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À Dona Maria de Fátima, minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos fora algo que pensei bastante durante o percurso do mestrado. Curiosamente, dar materialidade a essa gratidão foi um dos elementos mais tardios e difíceis, pois só agora, no momento conclusivo da pesquisa – ao menos de forma provisória –, pude, creio eu, visualizar algumas das condições de possibilidade que permitiram a existência desta dissertação tal como ela aqui é apresentada.

Escutei diversas vezes que o percurso numa pós-graduação, diferentemente da graduação, é um caminho mais solitário. Hoje, reafirmo essa característica e percebo de forma mais nítida como o ato de escrever envolve uma experiência com a solidão, com o recolhimento, com a distância e o silêncio, o que possibilita também uma transformação de si.

Ainda assim, essa experiência só tornou possível devido a inúmeros encontros, fluxos, vozes e afetos que permitiram abrir espaço ao exercício do pensamento e da escrita em meio às instabilidades do pensar, escrever, pesquisar e habitar um programa de pós-graduação... Entretanto, ao mesmo tempo em que reafirmo a solidão, o recolhimento e o silêncio, não tenho o receio de dizer que esta dissertação só foi possível de ser produzida porque é plural, heterogênea e coletiva. Muitos são os ecos que aqui ressoam... Tantas são as pessoas que falam e escrevem comigo e múltiplos são os elementos que me ajudam a apostar no pensamento.

Sendo assim, fica quase impossível não lembrar meu percurso acadêmico desde a época da graduação em Psicologia, na UFC-Sobral, nos amigos e professores que lá e cá se fizeram e ainda fazem presença. Vejo o encontro com muitos deles nos escritos aqui estabelecidos, e são a eles que quero agradecer, inicialmente.

À CAPES, agradeço por ter financiado esta pesquisa, permitindo sua viabilidade e minha permanência na cidade de Fortaleza-CE para realização do mestrado.

Família - tema e lugar tão caro nos meus caminhos investigativos – também vem a ser mais um dos lugares que quero mencionar. Aos meus pais – Dona Fátima e Seu Antônio, figuras fortes e grandes referências para minha existência-, inicialmente, agradeço pela confiança creditada a mim, pelo incentivo e apoio às minhas escolhas, inclusive quando essas envolviam minha ausência e maior distanciamento com os mesmos. Seus esforços e perseverança para possibilitar a viabilidade dessas escolhas não podem ser mensurados, ainda mais quando muito do incentivo que me foi dado implicava numa renúncia em alguns de seus quereres. À Tânia, minha irmã e grande amiga, agradeço pela cumplicidade, confidências, escuta atenta e pela companhia em tantas loucuras que permitem fazer habitar e respirar

outros ares, quando a mesmice parece sufocar e aprisionar. Ao Fabrício, meu irmão, agradeço por aprender a pensar a noção de respeito como exercício diário de convivência, fazendo-me atentar para os aspectos políticos do que é habitual, e por movimentar algumas das minhas convicções através do seu modo de também mostrar-se convicto. A minha cunhada Daniele, agradeço por permitir, inclusive, ressignificar minha experiência de sentimento de família. À minha sobrinha, Malu, mesmo ainda tão pequena, por renovar a esperança na possibilidade de existir no mundo por outras vias e me fazer perceber, de forma mais apurada, beleza e afeto nas minúcias e detalhes do cotidiano.

Ao meu orientador e também amigo, professor Dr. Pablo Severiano Benevides que, desde o meu percurso na graduação em psicologia na UFC de Sobral, vem acompanhando, com bastante paciência, meu caminhar na Universidade, agradeço imensamente por acreditar na possibilidade deste trabalho, pelo respeito, franqueza e provocações às minhas ideias e devaneios, pela presença e leitura minuciosa de cada etapa do trabalho, e por inspirar ver, na pesquisa e na vida acadêmica, lugares potentes para exercício do pensamento.

À professora Dra Luciana Lobo, pela atenção e leitura dedicada a este trabalho, por suas contribuições e apontamentos sempre precisos e valiosos, e por ter pensado junto comigo, em diversas aulas, nos percursos a serem feitos e escolhas a serem tomadas no ato de pesquisar, permitindo movimentar, inclusive, algumas certezas prévias.

À professora Dr. Monalisa Pontes Xavier, agradeço pela disponibilidade, pela leitura e atenção destinada a este trabalho.

Agradeço também a minha turma de mestrado, aos demais professores e trabalhadores do programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC, que também contribuíram para minha formação. De forma especial, agradeço ao Kércio, Gabi Vieira, Nana e Diana, grandes amigos que a Universidade possibilitou, pelos bastidores, pelos risos, pela companhia, pela partilha da angústia da escrita e dos entraves dela advindos, possibilitando fazer dessa sensação algo mais leve e não totalmente paralisador, e por sempre aceitarem o convite para mais um vinho e/ou cerveja quando esses se faziam necessários e bem-vindos.

Aos demais membros do Lapsus, lugar que testemunhou diversos momentos de insegurança durante a produção deste trabalho, mas que também permitiu tantos bons encontros fortuitos. Ao Jesiel, Adryssa, Felipe, Valdir, Caio e Manel, agradeço por esses acasos produtivos, além dos já ocasionados nos encontros do grupo de pesquisa.

Ao professor Walter Kohan, à Paula, Simone, Max, Fabi Tins, Carol, Allan, Marcellly e muitos outros (as), pelos encontros, na EURJ, do Núcleo de Estudos em Filosofia e Infância

(NEFI), pela coragem e resistência de apostar na educação pública em meio às atrocidades de uma política de privatização do social que temos vivenciado, atualmente, de forma tão violenta, pelo acolhimento e cuidado afetuoso na época de minha mobilidade acadêmica no Rio, por terem sido tão bons anfitriões, permitindo-me ser estrangeiro e, ao mesmo tempo, pertencente ao grupo, ampliando, inclusive, minha concepção de Universidade.

Aos amigos Vicente, Jéssyca, Rafinha, Vanessa, e outros ainda da época da escola que, mesmo em momentos de distância, forjam modos de estarem perto, transmitindo presença e confiança.

Aos demais amigos, e, em particular, Aélío, Mari, Hanna, Ângelo, Gabi Mota, Gabi Vieira (novamente), Julinho, Dan e tantos outros (as) – amigos do tão bem apelidado “hostel”-, pelas impermanências, o trânsito das fronteiras, pelo desassossego, colo e acalento, por me permitirem experienciar a potência dos encontros e a intensidade da amizade, na sua manifestação enquanto “heterotopias” e em sua possibilidade de “alargar horizontes” - parafrazeando Foucault (2013) e Manoel de Barros (2009), respectivamente -, mudando a percepção dos espaços que ocupo, fazendo-me atentar para a vida que afirmo, o modo de habitar (n)o mundo, para também “transver” e “desver” esse mundo (BARROS, 2009).

“Agora que já não podemos crer no que acreditávamos nem dizer o que dizíamos, agora que nossos saberes não se sustentam sobre a realidade nem nossas palavras sobre a verdade, talvez seja a hora de aprender um novo tipo de honestidade: o tipo de honestidade que se exige para habitar com maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem. Aquilo que desmoronou com o princípio de realidade, com o postulado da verdade e com a hipótese da linguagem representativa não passa de uma ficção [...]. O que ocorre é que essa ficção era como um solo firme e seguro e, ao perdê-lo, nos sentimos cair no vazio e damos o nome de ‘niilismo’ a esse vazio no qual desapareceu tudo aquilo que era sólido e ao qual nos podíamos agarrar. E para nós o possível se tornou mais necessário que o real, que embora nos mantivesse seguros e assegurados, havia começado a nos asfixiar” (Jorge Larrosa).

## RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de investigação o funcionamento de uma parceria entre família e escola. Para tanto, elege como foco de investigação o cenário da política pública de educação no Brasil, tomando como recorte alguns documentos de referência veiculados pelo Ministério da Educação (MEC) em seus modos de designar e estabelecer funções à escola e à família no que diz respeito aos seus papéis no campo da educação formal, como também nas suas relações com o meio social de modo mais amplo. Além disso, também lança atenção para os regimes discursivos acerca da parceria entre família e escola acionados pelo cenário acadêmico-científico, utilizando análises particularidades de dissertações e teses de doutoramento que tangenciam esse objeto aqui investigado e problematizado, nos mais diversos programas de pesquisa do país. Com efeito, este trabalho positiva o entendimento da parceria entre família e escola no encontro entre a filosofia e a educação, no intuito de produzir novos efeitos de sentido para a relação entre essas instituições - tradicionalmente alocados como forma de viabilizar projetos de nação -, demarcando também uma inserção com o campo dos estudos foucaultianos. Para tanto, as ferramentas conceituais da arqueologia e da genealogia, em seus acoplamentos sob a forma da arqueogenealogia, funcionam como operadores analíticos para forjar o conceito de “parceria” como um dispositivo que abrange diversas formas e concepções, às vezes díspares, acerca do papel atribuído à escola e à família em nosso meio social. Para isso, aponta ainda que o campo da educação parece ser um vetor por onde a parceria entre família e escola ganha maior forma, mas que ela também passa a se conectar e prescindir de outros registros de saber como forma de movimentar suas engrenagens, produzindo mudanças também ao que seria função da escola ou da família. Tais mudanças permitem, pois, a produção de novos campos de saber e relações de poder no seu modo de funcionar. Nesse sentido, essa parceria, por meio de seu campo difuso, múltiplo e heterogêneo de funcionamento, conecta-se às estratégias de governo da conduta dos indivíduos, a uma arte de governar, sendo a racionalidade neoliberal, uma delas. Desse modo, o conceito de governamentalidade será mais uma munição de análise para atentar aos modos pelos quais o funcionamento dessa parceria engendra uma produção de subjetividades e positiva uma forma de maximizar a vida e os corpos dos sujeitos. Por fim, aponta algumas discontinuidades no que diz respeito às formas pretensamente hegemônicas de se pensar a relação entre família e escola, problematizando os ideais de cumplicidade, complementaridade e continuidade entre família e escola que são postas para essa relação sob a forma de parceria.

**Palavras-Chave:** Parceria família-escola. Arqueogenealogia. Governamentalidade. Neoliberalismo

## ABSTRACT

This research takes as object of investigation the functioning of a partnership between family and school. To this end, it chooses as a research focus the scenario of public education policy in Brazil, taking as limit some reference documents issued by the Ministry of Education (MEC) and its ways of designating and establishing functions for the school and the family regarding their roles in the field of formal education, but also in their relations with the social environment in a broader way. In addition, it also draws attention to the discursive regimes about the partnership between family and school driven by the academic-scientific scenario, analyzing particularities of dissertations and doctoral theses that touch on this object investigated and problematized, in the most diverse research programs of the country . In fact, this work enables the understanding of the partnership between family and school in the encounter between philosophy and education, in order to produce new effects of meaning for the relationship between these institutions - traditionally allocated as a way of making viable projects of nation -, demarcating also an insertion with the field of the Foucaultian studies. To this end, the conceptual tools of archeology and genealogy, in their couplings in the form of archeogenealogy, work as analytical operators to forge the concept of partnership as a device that encompasses several, sometimes differing, forms and conceptions of the role assigned to the school and the family in our social environment. In order to do so, it also points out that the field of education seems to be a vector through which the partnership between family and school takes on a larger form, but that it also connects and disregards other registers of knowledge as a way of moving its gears, producing changes to, also, what would be the function of the school or the family. Such changes allow, therefore, the production of new fields of knowledge and power relations in their mode of functioning. In this sense, this partnership, through its diffuse, multiple and heterogeneous field of functioning, connects with the strategies of governing the conduct of individuals, in an art of governing, with neoliberal rationality being one of them. In this way, the concept of governmentality will be an ammunition of analysis to examine the ways in which the functioning of this partnership engenders a production of subjectivities and enables a way of maximizing the life and bodies of the subjects. Finally, it points out some discontinuities with regard to the supposedly hegemonic forms of thinking about the relation between family and school, problematizing the ideals of complicity, complementarity and continuity between family and school that are put to this relation in the form of partnership

**Key-words:** Partnership family-school. Archeogenealogy. Governmentality. Neoliberalism.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	O encontro entre a Filosofia e a Educação: implicações para pensar o funcionamento da parceria entre família e escola .....	14
1.2	A educação numa perspectiva Iluminista .....	17
2.	CAPÍTULO 1 - A ESCOLA COMO UMA INSTITUIÇÃO DA MODERNIDADE ..	23
2.1	Da educação à aprendizagem .....	29
3.	CAPÍTULO 2 – DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	33
3.1	Pistas que ajudam a pensar o funcionamento de parceria entre família e escola .....	38
4.	CAPÍTULO 3 - DAS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E AS FERRAMENTAS DE PESQUISA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS .....	55
4.1	A arqueologia e a genealogia: conceitos-ferramenta da pesquisa .....	61
5.	CAPÍTULO 4 - DE MODELO A INSTRUMENTO DE GOVERNO: AS MUDANÇAS NA FUNÇÃO DA FAMÍLIA NA GESTÃO GOVERNAMENTAL.....	73
5.1	A governamentalização do Estado .....	74
6.	CAPÍTULO 5 - O DISPOSITIVO DA PARCERIA E SUA INSERÇÃO NA ARTE DE GOVERNAR.....	98
6.1	Características de uma racionalidade neoliberal .....	110
6.2	Mudanças no princípio de regulação de uma chamada política social.....	114
7.	CAPÍTULO 6 - DAS ACUSAÇÕES À ESCOLA: OU O RECEIO DE SUA POTÊNCIA DEMOCRÁTICA .....	125
7.1	Da relação entre público e privado: há limites à família e à escola?.....	125
7.2	A escola como alvo.....	129
7.3	A escola por uma via democrática.....	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
	REFERÊNCIAS. ....	147

## 1. INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho será dado às formas de enunciação do funcionamento de uma *parceria entre família e escola*, em seus agenciamentos e efeitos de verdade, tomando como hipótese de trabalho que os modos de funcionamento dessa parceria parecem se conectar e manter relações bastante estreitas com estratégias de governo inseridas numa *racionalidade neoliberal*, concebida como uma específica arte de governar a conduta dos indivíduos. Além disso, a ótica sob a qual essa parceria será analisada se insere muito no campo da educação, em seus atravessamentos políticos e epistemológicos, do que diretamente numa inserção ao campo dos estudos sobre família.

Com efeito, entender o funcionamento da parceria entre família e escola de modo conectado a estratégias de governo significa pensar o governo dos indivíduos em termos mais amplos, difusos e genéricos, que dizem respeito aos modos pelos quais as condutas dos indivíduos - seus comportamentos, desejos, ações, sua vida de um modo geral – são gestadas, fabricadas e *governadas*. Assim, convém se afastar de uma noção de governo demasiadamente vaga, como se se resumisse a uma simples operação de dominação (SENELLART, 2006), assim como também não figura numa imagem de governo a partir de “instâncias governamentais”, como um Governo Municipal, Governo Estadual, mas diz respeito a uma pluralidade das formas de governo.

Para tanto, tomará como ferramenta metodológica a arqueogenealogia<sup>1</sup>, na condição de lente e munição para análise, dimensionando sua inserção no campo dos *estudos foucaultianos* e, nesse mesmo referencial, de modo particular, nos estudos sobre a *governamantalidade*, por tomar como interesse as práticas de governo da vida dos indivíduos – conceito-ferramenta que será melhor apresentado no capítulo 3.

Ademais, esse funcionamento da parceria entre família e escola será analisado tomando como materialidade alguns documentos veiculados via Ministério da Educação (MEC) acerca da Educação Básica em seu campo institucional formalizado, lançando foco para as atribuições dos papéis esboçados à família e à escola no que dizem respeito a suas funções educacionais no panorama da educação formal, bem como na sua relação desempenhada no tecido social de um modo geral. Além disso, tomará também, enquanto superfície de inscrição do funcionamento da parceria entre família e escola, algumas

---

<sup>1</sup> O conceito de arqueogenealogia faz alusão ao acoplamento da arqueologia e genealogia, métodos de investigação operacionalizados pelos estudos de Michel Foucault, que serão melhores discutidos no capítulo 3.

dissertações de mestrado e teses de doutoramento, produzidas pelos mais diversos programas de pesquisa do Brasil, a fim de analisar como a produção acadêmico-científica em torno dessa parceria vem veiculando e agenciando seus regimes de enunciação, a partir dos mais diversos referenciais teórico-metodológicos, lançando luz para a proliferação discursiva existente em torno da parceria entre família e escola.

Para tanto, antes de especificar os componentes do campo dos estudos foucaultianos que permitiram a construção do problema de pesquisa, a definição do objeto de investigação, o recorte de análise estabelecido, bem como o processo de construção do mesmo, creio ser interessante fazer alguns recuos, ou melhor, situar em que panorama pretendo, inicialmente, abordar as questões moventes da presente escrita e sob qual componente político e filosófico o funcionamento dessa parceria entre família e escola, que tem incidência nas práticas de governo neoliberal, é interrogado, problematizado e colocado aqui em perspectiva.

No caso, esse panorama que será situado inicialmente é o do campo da Filosofia da Educação, e é por esse fio condutor que pretendo deixar os primeiros rastros no texto. No caso, a inserção no campo da Filosofia da Educação se dará a partir da interlocução de autores como Jorge Larrosa (2009; 2010; 2013), Walter Kohan (2013; 2016), Gadelha (2009), Noguera-Ramírez (2011), Gert Biesta (2013), Tomaz Tadeu da Silva (2010), Masschelein e Simons (2013; 2014), dentre outros.

Deixarei, pois, para elucidar o funcionamento da parceria entre família e escola para momento posterior do texto, pois, como será dito adiante, é a partir do vetor *educação* e do seu acoplamento a outros vetores que o funcionamento dessa parceria parece tomar maior força e direção.

Apesar de ter esse objeto delimitado, *o funcionamento da parceria entre família e escola*, creio que adentrar por panorama maior no qual esse objeto está situado pode permitir ampla visibilidade sobre sob quais objetivos e regimes discursivos essa produção vem sendo agenciada, suas formas de legitimação e perpetuação nas relações de poder, seus mecanismos de execução, suas táticas e estratégias de operacionalização, a maneira como é acionada, desde dos discurso a que se vincula, bem como as práticas que efetiva.

Por essa via, faz sentido pensar também porque a frase “*a escola é a segunda família e a família é a primeira escola*”, concebida para intitular parte deste trabalho, parece ser um lugar comum em nosso meio social, e que, inclusive, também dá títulos a palestras proferidas para pais, professores e outros profissionais da área da educação. A mesma frase também parece dar coro a uma

curiosa naturalização em nosso meio social: intitular o professor (a) de tio (a), alocando-o como alguém da família.

Siqueira (2012) também corrobora com essa frase ao afirmar que “a família é a melhor escola e [...] que a escola deve ser como uma segunda família” (p.7). Entretanto, essa frase será posicionada nesta pesquisa através de uma estratégia analítica de suspeita e interrogação, muito mais do que inclinação e concordância.

Com efeito, a proposta de situar a discussão no campo da Filosofia da Educação, nessa estratégia analítica, significa não que vai ser discutida ou produzida uma teoria da educação, um conjunto de ideias sobre o que é a educação – e, conseqüentemente como ela se realiza, e/ou como ela deve se realizar. Situar a discussão no campo da Filosofia da Educação significa tomar a educação sob a égide da interrogação: fazer Filosofia sobre, com e *entre* a Educação.

Talvez, nem tanto situar sob a Filosofia da Educação, como uma unidade de saber já bem constituída, mas justamente entre a Filosofia e a Educação, na atenção ao que se produz nesse encontro, nas suas faíscas e centelhas. Esse encontro “[...] é algo assim como organizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não tem aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido” (LARROSA, 2010, p.35).

Penso que, para esse momento inicial, o que devo apontar é que, no campo da Filosofia da Educação, discussões sobre “O que é o homem?”, “O que é a educação?”, “Como viver em sociedade?”, “Qual o objetivo da educação?” tomam centralidade e foco específicos. Questões essas que também circundam, em menor ou maior escala, o funcionamento da parceria entre família e escola, como será apontado adiante, na materialidade que foi eleita como foco de investigação.

Ressalto que não tenho a intenção de dar respostas a tais perguntas, pois não é nessa seara resolutive e nem caminhando por vieses essencialistas que pretendo trilhar, vieses esses que partiriam da necessidade de dar respostas prontas, acabadas e totalizadoras para perguntas também intencionadas em encontrar e chegar em algum lugar pronto, acabado, totalizador e seguro acerca da existência. Atento para essas questões muito mais em suas condições de possibilidade de existência, o que permitiu que fossem produzidas e operacionalizadas, que encaminhamentos foram dados, as singularidades em que tais que tais questionamentos são acionados, como também quais os seus possíveis cruzamentos no que diz respeito à produção de uma parceria entre família e escola.

Assim, fazer apontamentos iniciais acerca do funcionamento da parceria entre família e escola a partir do encontro da Filosofia com a Educação é, ao mesmo tempo, uma tentativa de se desprender de questões um tanto identitárias e/ou de reconhecimento e representação do campo filosófico clássico em suas interrogações do “O que é?”, como também um desprendimento de questões meramente operacionais do “Como?” que normalmente compõem o cenário educacional-pedagógico em suas tentativas de produzir meios ideais e caminhos seguros para se atingir determinados fins, ancorados em determinadas visões de homem e mundo estabelecidos previamente.

Ou seja, pensar as formas de enunciação, os agenciamentos e os efeitos de verdade da parceria entre família e escola, situando-os entre a Filosofia e a Educação, diz respeito justamente a uma postura de encarar essa parceria na tentativa de entender as suas formas de existência, suas singularidades, jogos de forças, suas formas de concretude, sem, entretanto, pensar em algo originário que lhe sustente e assegure, localizando muito mais essa parceria a partir de contingências limítrofes e particulares. É também uma tática analítica de pensar o funcionamento da parceria entre família e escola para além de uma valoração da sua necessidade, para além do estabelecimento de um possível de juízo de valor que demarcaria um lugar privilegiado da parceria entre família e escola em nosso tecido social.

### **1.1 O encontro entre a Filosofia e a Educação: implicações para pensar o funcionamento da parceria entre família e escola**

Um primeiro movimento a ser feito, atentando para o funcionamento da parceria entre família e escola a partir do encontro da Filosofia com a Educação, é analisar o processo de *pedagogização do sujeito*. Isso não implica em pensar na existência de um saber pedagógico, construído de modo posterior, que incidiu sobre um suposto sujeito, existente previamente, e que por fim foi “pedagogizado”. Pensar essa pedagogização do sujeito é pensar a própria concepção de sujeito como algo característico e condição de possibilidade do funcionamento de uma sociedade dita moderna (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Isso implica em dizer que a produção do sujeito é, ao mesmo tempo, produção pedagógica do sujeito. Os mecanismos de fabricação do sujeito – como mecanismos de produção e captura da relação de si consigo – são atravessados de ponta a ponta pelos dispositivos pedagógicos. Tais dispositivos são apontados por Larossa (2010) em seu texto “Tecnologias do Eu e Educação”.

Larossa (2010) ressalta que a atuação de práticas pedagógicas é mais perceptível quando numa fabricação do sujeito, seja por um ambiente educacional ou terapêutico, coloca-

se em exercício aspectos em que o que é considerado importante “não é que se aprenda algo ‘exterior’, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (2010, p.36). Esse tipo de relação é possível na operacionalização de dispositivos pedagógicos “que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo” (2010, p.36). Assim, essa experiência de si, elaborada pelos dispositivos pedagógicos, “pode ser analisada como resultado do entrecruzamento [...] de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismo jurídicos de auto-avaliação, e ações de autocontrole e autotransformação” (2010, p.38).

Aqui, cabe fazer uma digressão para que se possa posicionar como a concepção de sujeito é problematizada e positivada no campo dos estudos foucaultianos, que vai numa perspectiva de dessubstancializar esse sujeito, assim como faz Larrosa (2010) ao descrever como os dispositivos pedagógicos funcionam, recusando qualquer coisa como uma natureza humana, essência do Ser, universalismos e/ou a admissão de fatores atemporais e ahistóricos para pensar sua existência:

[...] o sujeito em Foucault remete a uma ‘invenção moderna’: ele é da ordem da produção, de uma produção historicamente situada. Nesse sentido, em se tratando da educação, poder-se-ia falar dos modos através dos quais ela se agencia à questão ou ao problema ‘da subjetividade’: num primeiro caso, envolvendo-se em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas, controladas; num segundo caso, em que a resistência ao poder entra no foco, dando-se por uma via ético-estética, pode-se pensar como ela, a educação, se encontra implicada na invenção de maneiras singulares de relação de si e com a alteridade (GADELHA, 2009, p.173).

É desse modo que uma determinada concepção de sujeito, quando conectada ao campo educacional, passa justamente a direcionar os modos pelos quais esse campo irá se constituir, bem como engendrar e fazer funcionar essa concepção de sujeito. É nesse sentido também que o funcionamento da parceria entre família e escola será demarcado neste trabalho: no engendramento de processos de subjetivação e constituição do sujeito. Ou seja, trata-se de uma *visão pragmática do sujeito*, e por sua vez, *uma visão também pragmática da parceria entre família e escola*.

Larrosa (2010) ainda acrescenta que “[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (p.43).

Na esteira dessas reflexões, será explicitado ainda que esta pedagogização do sujeito, citado anteriormente, que dimensiona justamente o processo de fabricação desse

sujeito, tem estreita conexão com um determinado projeto civilizatório. Esse projeto civilizatório, em suas especificidades de fabricação do sujeito, por sua vez, tem ressonâncias com formas de subjetivação próprias de uma concepção moderna, sendo, a família e a escola, um dos meios forjados pelos quais esse projeto é posto para funcionar.

Isso tem a ver com um processo de *pedagogização dos conhecimentos*, incluindo formas específicas de educação, com a “aparição” da figura de um mestre em correlação à figura do escolar, por exemplo; com a disciplinarização dos saberes, bem como pela produção de formas específicas de subjetivação, “destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo” (VARELA, 2010, p. 92).

Tal disciplinarização, como apontarei adiante, implica em formas de incidir e produzir um sujeito sob determinados parâmetros, de modo que esse será esquadrihado e fabricado a partir de determinados moldes propícios ao funcionamento de uma racionalidade típica moderna. Esse entendimento da disciplinarização é justamente o modo como as disciplinas são colocadas em funcionamento, dentro de determinados registros de saber, no processo de constituição das individualidades humanas<sup>2</sup>.

Isso já sinaliza para algumas formas de entendimento que alocam o sujeito pedagógico atrelado a uma concepção específica de sujeito que é produzida na modernidade, de tal modo que é possível visualizar o engendramento desse sujeito pedagógico em conformidade com uma racionalidade moderna. Há um co-engendramento entre modernidade e sujeito moderno, que são atravessados por uma racionalidade pedagógica-educacional.

Para esse momento, então, faz-se importante retornar a Immanuel Kant como um disparador inicial para entender os modos pelos quais a educação passa a ser concebida como uma esfera importante nas mais diversas concepções de sujeito, bem como na de sociedade. A compreensão de alguns postulados Kantianos é viável para situar o momento histórico em que tais questões passaram a ocupar o cenário filosófico-educacional, e por sua vez, engendrar a constituição de um sujeito e sociedade moderna. Esse será um ponto crucial para analisar o como o funcionamento de uma parceria entre família e escola vem sendo posto em exercício.

Não que Kant seja o responsável por definir toda essa constituição de sujeito e sociedade moderna, visto que há um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais para essa fabricação, que vão desde o fim do Feudalismo, o Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma, dentre outros (VAZ, 2002). Mas, é com Kant, ao menos numa perspectiva filosófica, que o foco na educação atravessa com maior propriedade as discussões sobre

---

<sup>2</sup> A operacionalização das técnicas disciplinares e o modo como passam a individualizar e fabricar determinada concepção de sujeito serão melhores detalhadas ao longo do capítulo 4.

autonomia, racionalidade e uma *saída da menoridade* em direção a um estado de *maioridade*. É com Kant que se pode identificar, com maior visibilidade, um *sujeito da educação e feito pela educação*. E esses são os fatores que caracterizavam em grande parte o contexto do Iluminismo, contexto esse que dá condições de possibilidade para o “surgimento” desse sujeito e sociedade moderna, e, por sua vez, também é um contexto que aloca o ideal de homem civilizado em oposição a um estado de selvageria, barbárie e menoridade.

Esse sujeito - o sujeito da razão, sujeito da iluminação, sujeito pleno - vai caracterizar o ideal de homem do Iluminismo. É através do uso correto dessa faculdade, a razão, que esse sujeito se tornará autônomo, livre e atingirá a maioridade. Nessa perspectiva, o homem se tornará homem quando atingir o domínio pleno dessa razão. Sua liberdade, autonomia e natureza estão totalmente atreladas a essa faculdade que tende a ser aflorada, desde que bem conduzida. À educação será dada, então, a grande incumbência de melhor conduzir esse sujeito ao aflorar da razão, à saída da menoridade em direção à maioridade.

## 1.2 A educação numa perspectiva Iluminista

No breve texto “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?”, Kant afirma que a saída da menoridade seria, pois, a possibilidade de o homem pensar por si mesmo, ter o domínio da sua própria razão e fazer o uso correto da mesma. “*Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem*” (KANT, s/d, p.5). Ele próprio é culpado por se deixar guiar pelo outro, não fazendo uso de seu próprio domínio da razão.

Foucault (1984), por sua vez, no texto “O que são as luzes?”, em que discute essa concepção Kantiana de diferenciação entre maioridade e menoridade, acrescenta que “[...] por ‘menoridade’ ele [Kant] entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro que nos faz conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão” (p. 337).

Além de atentar para tais diferenciações, Kant também é importante para esta pesquisa para situar melhor sob quais tensionamentos a relação entre família e escola vem sendo colocada na forma de parceria, no que se refere aos embates do que seria espaço público e espaço privado e suas delimitações. Isso porque tal dimensão da relação público-privado vem a ser também outro eixo pelo qual a produção de uma parceria entre família e escola será analisada nesta pesquisa, de modo a problematizar como esses espaços se tornam

alvo de interesse de uma gestão governamental, ou mesmo como a gestão governamental passa a ser racionalizada por um desses polos.

Digo isso, pois com Kant, é possível ter algumas pistas sobre como nossa sociedade moderna vem estabelecendo a comunicação entre esses dois domínios (público e privado), e isso, por sua vez, fornecerá algumas lentes para analisar como a relação entre família e escola, sob a forma de parceria, vem sendo estabelecida.

No referido texto, Kant não faz uma distinção sobre o que seria espaço público e espaço privado, mas faz uma distinção sobre o *uso público e uso privado da razão*, em que aquele seria configurado como o espaço da *liberdade*, com o uso pleno da razão dada em si mesma, e este como o espaço da *obediência*. “O que é palavra por palavra, o contrário do que usualmente se chama de liberdade de consciência” (FOUCAULT, 1984, p.339).

Destarte, tal distinção entre uso público e uso privado colocado por Kant será importante para analisar o funcionamento da parceria entre família e escola, de modo a fazer atentar como a relação entre o espaço público e o espaço privado tem se configurado, como tem se estabelecido o espaço destinado à liberdade, à contestação, à obediência e à (não) intervenção, em nossa sociedade contemporânea, tomando o recorte das *instituições*<sup>3</sup> família e escola, e ao mesmo tempo, como esses fatores passam a ser inseridos nas mais diversas lógicas de governo da conduta dos indivíduos.

Com Kant, a educação assume maior centralidade para a definição e realização do homem idealizado pelo Iluminismo. Para o filósofo “a propensão para o livre pensar só poderia ser suscitada por meio da educação” (BIESTA, 2013, p. 18, grifos do autor). É por meio da educação que o “Homem do Iluminismo” irá se concretizar. É através da educação que o homem irá se tornar um sujeito livre, saber fazer o uso correto da razão e atingir a maioridade. É através da educação que o homem tem possibilidade de se tornar autônomo e se livrar das correntes que o aprisionam na escuridão, nas trevas e na minoridade, para assim, poder atingir as luzes, a iluminação, o estado de maioridade.

Mas, a concepção de educação assumida é que ela não produz esse sujeito; a educação seria muito mais uma mediação, a fim de atender às demandas de realização e

---

<sup>3</sup> Tomo essas categorias como *instituição* em consonância com os aportes metodológicos da Análise Institucional (AI), num ato de roubo, visto que “a produção depende de encontros, e encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo” (GALLO, 2013, p.30). Assim, a consonância dos aportes metodológicos da AI com a imagem de pensamento das Filosofias da Diferença é um modo estratégico para não analisar a família e a escola, e, portanto, a parceria entre ambas, de forma individualizada e compartimentalizada, mas por suas enunciações coletivas e seus atravessamentos. “[...] instituição não é um conceito descritivo; não designa coisas passíveis de serem vistas, sólidas, concretas. Como tenho dito, trata-se de um conceito produzido por (e para) análises coletivas” (LOURAU, 1993, P.61).

afloramento de uma suposta natureza humana, demarcando algo que seria intrínseco e necessário ao homem, aquilo que o faz ser quem o é, ou aquilo que o tornará aquilo que deve se tornar, em sua maioridade, autonomia, racionalidade, tornando-o um ser civilizado, e expurgando qualquer coisa que o faria estar inscrito no registro de uma selvageria.

A educação é maquinaria pela qual será possível a existência desse sujeito. Ao mesmo tempo, é atrelada a essa concepção de sujeito que a maquinaria da educação moderna consegue ser posta em funcionamento. É, pois, no contexto do Iluminismo que essa constituição do sujeito e da sociedade moderna, atravessadas por uma ideia de natureza humana, toma maior corpo e importância. “A educação moderna tornou-se assim baseada numa *verdade* particular sobre a natureza e o destino do ser humano, enquanto a conexão entre a racionalidade, a autonomia e a educação se tornou a ‘Santíssima Trindade’ do Iluminismo” (BIESTA, 2013, p.19, grifos do autor).

Assim, o projeto do iluminismo, atravessado pela concepção de racionalidade, autonomia e educação, define um ideal de homem, promulga uma natureza humana, uma natureza a ser afluída, um homem em potencial, um homem a ser liberado, uma racionalidade e autonomia que devem ser atingidas, um ser que se tornará pleno em algum momento. A educação, para ser bem sucedida, por sua vez, deve funcionar de acordo e em conformidade com essa natureza humana. Um homem que será liberado, desenvolvido e que irá atingir sua potência latente a partir de uma concepção específica de educação<sup>4</sup>.

Biesta (2013) ainda demarca a mudança paradigmática e função histórica que essa concepção de educação colocou em marcha, no que diz respeito a relação entre governo-indivíduo. “Se compreendermos a educação como o conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros, logo compreenderemos que ela ocupa lugar de honra nos estudos sobre o governo<sup>5</sup>” (VEIGA-NETO, 2015, p.53).

Assim, aqui já é possível visualizar como a educação vem a ser uma ferramenta importante para entender o tipo de racionalidade que vem balizar uma determinada instância reflexiva das práticas de governo:

A educação desempenhou um papel histórico na mudança de determinação heterônoma por Deus, Igreja, Rei para a autonomia e autogoverno, não só em sugestão de que ‘o Esclarecimento-pela-educação’ era *possível*, mas ainda mais em razão da afirmação de que, para alcançar o estado de autonomia e autogoverno, a educação era *necessária* (BIESTA, 2013, p.58).

<sup>4</sup> Foucault, no texto “O que são as luzes” faz distinções entre o que seria o ‘esclarecimento’ Kantiano e o ideal de homem alocado pelas tradições humanistas. Para o autor, há muito mais tensões nesse *texto menor* kantiano do que uma relação de identidade com as correntes humanistas.

<sup>5</sup> Veiga-Neto utiliza o termo governo para se referir às multiplicidades das formas de governo da vida e da conduta do indivíduo. Assim, prefere a utilização desse palavra, e não governo, como é empregada aqui, afim de evitar alguma possível equivalência com uma figura institucionalizada no Estado.

Não é à toa, então, que o século XVIII será conhecido como o século da moral: “No caso do século XVIII, a denominação ‘século da moral’ encontra justificação indiscutível no fato de que o grande projeto que caracteriza a Ilustração é, fundamentalmente, um projeto *ético-pedagógico* destinado a conduzir a humanidade a seu estado de *maioridade*” (VAZ, 2002, p.325). E, por esse aparato pedagógico, pode-se ler também como um projeto de civilidade alocado no ideal de homem.

Bujes (2002), ao fazer uma leitura da concepção Kantiana acerca da educação, no que diz respeito ao projeto Iluminista, também corrobora com essa concepção. A autora ainda acrescenta que esse modelo educacional toma uma grande responsabilidade: a de desenvolver os sujeitos num processo gradativo e evolutivo, desde que bem conduzido, respeitando as potencialidades que estão à espera de serem liberadas, afloradas, desenvolvidas.

O autor [Kant] destaca-se como um dos principais porta-vozes dos ideais iluministas para a educação. É esta quem vai tirar o homem do estado de selvageria para fazê-lo conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade. Sem a educação ele não se torna *verdadeiramente* homem. [...] Através da educação, o sujeito humano pode escapar da tutela e da dependência às quais a ignorância o condena. [...] As *qualidades naturais* – as ditas potencialidades – lá estão à espera para serem desenvolvidas, cabendo às diferentes gerações o seu aperfeiçoamento, num processo gradual e cumulativo e que de modo algum pode ser mecânico. [...] A ideia de intencionalidade associa-se à de sistematização, numa perspectiva teleológica, ficando aí explícita a concepção de responsabilidade da educação pelos destinos dos seres humanos e do mundo (p.51, grifos da autora).

Assim, há uma idealização da proposta educacional, pois esta passar a ter estreita relação com uma concepção também idealizada de homem. Essa concepção produz não só uma visão de homem, como também uma visão de mundo, a partir de critérios bastante específicos.

A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (SILVA, 2015, p.111-112).

Tal entendimento é importante, então, para que seja possível situar sob quais domínios e regimes discursivos o funcionamento de uma parceria entre família e escola tem sido legitimada e posta em exercício. Que concepções antropológicas atravessam o funcionamento da parceria entre família e escola, atualmente? Que deslocamentos podem operar nessa concepção de homem instaurada no Iluminismo? Que modificações são notórias? Que (quais) modelo(s) de educação é (são) produzido(s) no funcionamento da parceria entre família e escola?

Para dar visibilidade a algumas dessas questões, é necessário retomar, inclusive, o processo de institucionalização da escola moderna e da escolarização compulsória, e como esse processo engendrou também a invenção de uma fase da vida, a infância, que passou a ser alvo de diversos saberes e mecanismos disciplinares. Esse será o objetivo do primeiro capítulo, no qual, também será apontado como esse processo de institucionalização da escola moderna, da escolarização compulsória e também da invenção da infância esteve em estreita conexão com uma concepção Iluminista da educação. É nesse momento que é possível visualizar com maior nitidez a consonância entre um projeto de homem idealizado no contexto do iluminismo e um projeto civilizatório como algo que modelou a própria constituição desse homem.

Destarte, todo esse panorama de enunciação e visibilidade em torno da concepção da educação no contexto do iluminismo será necessário para que seja possível atentar para uma tendência atual em nossa sociedade contemporânea de uma *substituição de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem* (BIESTA, 2013), onde uma nova figura antropológica é fabricada, o Homo Discentis (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), como modo de fazer funcionar a maquinaria de uma sociedade educativa, uma sociedade da aprendizagem, sendo uma das forças que permitem por em funcionamento a parceria entre família e escola, concluindo, assim, os apontamentos iniciais do primeiro capítulo.

Feito esse panorama inicial, no segundo capítulo, será explicitado o recorte utilizado como lócus de investigação da pesquisa e o modo como sua construção foi forjada. Para tanto, será possível dar materialidade e visibilidades a algumas das formas de funcionar da parceria entre família e escola, seus alvos, seus saberes, seus regimes de enunciação, formas de justificação, disseminação e legitimação, passando a envolver saberes do campo da educação e da saúde, bem como os diversos setores da sociedade, como o setor jurídico, em suas formas de acionar uma necessidade da parceria entre família e escola e incentivar sua ocorrência para melhor gerir e encaminhar problemáticas cotidianas do nosso contemporâneo. Além de demarcar os focos específicos nos quais essa pesquisa tomará materialidade, essa também será uma estratégia para dimensionar a proliferação discursiva existente em torno da parceria entre família e escola.

Seguindo esses traçados, no terceiro capítulo será discutido, com maior precisão e detalhe, o cenário teórico-metodológico que permitiu a abertura e construção de caminhos investigativos para essa pesquisa e a função analítica assumida, bem como os conceitos-ferramentas utilizados, em sua inserção com as chamadas Filosofias da Diferença. Esse capítulo será importante para dimensionar, inclusive, como alguns elementos do

funcionamento da parceria entre família e escola, apontados no segundo capítulo, passam a ser perspectivados, problematizados e analisados sob a ótica de uma ontologia do presente, conceito esse que também será colocado em discussão nesse momento do texto.

No quarto capítulo, por sua vez, darei continuidade ao entendimento de alguns conceitos-ferramentas importantes no campo dos estudos foucaultianos, focalizando para a noção de governamentalidade, um operador tático que possibilitará lançar foco para o modo como família e escola foram se tornando instrumentos de estratégias de governo, demarcando o processo arbitrário e, logo, não justificável por si mesmo, do papel privilegiado que a instituição família, em sua articulação com a escola, ocupa em nossa organização societária.

O quinto capítulo, dando prosseguimento a algumas das análises apontadas na instrumentalização da família como estratégia de governo, tem o intuito de especificar a existência de um *Dispositivo da Parceria*, no qual a parceria entre família e escola seria mais um dos seus elementos de efetivação, enunciação e visibilidade. O Dispositivo da Parceria também é forjado para por em evidência todo um aparato técnico-discursivo que aciona a necessidade da parceria entre família e escola como um modo de valorar uma relação de complementaridade, consonância e cumplicidade entre família e escola. Além disso, para dimensionar a existência do Dispositivo da Parceria, apontará também para a conexão da parceria entre família e escola com a imagem antropológica de um *Homo Discentis*, como um correlato antropológico que adentra e reatualiza o funcionamento desse dispositivo. E por fim, concluindo o objetivo desse recorte do texto, aponta algumas pistas que fazem atentar para uma estreita relação desse Dispositivo da Parceria com uma racionalidade neoliberal no modo de governar a conduta dos indivíduos.

O sexto capítulo apresenta-se, então, como algo que tem o intuito de curto-circuitar, ou pelo menos produzir fissuras às unanimidades, aos consensos e à militância em prol da parceria entre família e escola, no modo como ela foi sendo explicitada nos capítulos anteriores. Nesse caso, será apresentada uma concepção de escola que assume uma imagem de pensamento que vai, justamente, na contramão de uma noção de complementaridade, continuidade e cumplicidade com a família – formas pretensamente hegemônicas postas pela parceria entre família e escola.

Por fim, nas considerações finais, busco retomar o fio condutor que atravessou a escrita, as principais questões moventes, apontar os principais achados da pesquisa, bem como elucidar as pontas que ficaram soltas e que podem vir a costurar outros fios e ajudar a trilhar outros caminhos nas brechas aqui deixadas.

## 2. CAPÍTULO 1 - A ESCOLA COMO UMA INSTITUIÇÃO DA MODERNIDADE

“Infância: (Que grande mentira!) Uma grande invenção.”

(Sandra Corazza & Julio Groppa Aquino).

Nesse momento do texto, seguindo o percurso feito na introdução, serão apontadas algumas considerações acerca do papel da educação inserida no contexto do Iluminismo, mas agora recortando para a relação que essa concepção específica da educação desempenhou no processo de construção da Escola - como uma instituição da Modernidade-, na construção de novas formas de sociabilidade, padrões sociais, intimidades, fases da vida como a infância, bem como para os seus efeitos na relação entre domínio público e domínio privado.

Pensar a fabricação e institucionalização da escola implica em pensar na formação de uma família nuclear burguesa, implica em pensar a relação entre família e escola inseridas no contexto da modernidade e aos processos nela imbricados na produção de um sujeito modelado pela racionalidade, emancipação, liberdade e maioridade, implica em pensar também a construção de uma determinada “fase da vida”, que passa a ser referida sob o signo da infância.

Destarte, a fabricação da escola moderna deve ser entendida em consonância com a formação de uma família nuclear burguesa. Essa consonância está submersa por determinados modelos educacionais, sendo, alguns desses, postos em funcionamento em ressonâncias de concepções iluministas, que utilizam e fabricam a escola e a família como engrenagens da maquinaria de um projeto educacional de homem e de mundo. Tal projeto, pois, está em estreita consonância com o ideal de educação colocado pelas luzes:

O projeto de universalizar e tornar científica a educação é um empreendimento de cunho iluminista. Torna-se difícil pensar a educação fora do contexto do predomínio da Razão, da conformidade com os cânones do Iluminismo. [...] A educação significa, pois, nessa perspectiva a produção de uma racionalidade de certo tipo – a moderna (BUJES, 2002, p.61).

Assim, ainda fazendo articulação com alguns apontamentos feito na sessão anterior, é importante perceber essa singularidade histórica do componente educacional justamente para que seja possível atentar para a produção de sentidos que são dados à experiência do existir, valendo-se de “pensamentos que sirvam de material histórico para pensar o presente” (KOHAN, 2003, p.62).

Nesse sentido, é possível perceber que há uma estreita relação entre a construção de um sujeito pedagógico e essa racionalidade moderna que o inscreve e o fabrica, no mesmo sentido que o já referido processo de pedagogização do sujeito. “[...] E é nesse sentido que podemos considerar o problema pedagógico como a porta de entrada da Modernidade” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.78). É aqui que o projeto de civilidade pode ser entendido como algo que vai moldando e modelando o homem sob determinados parâmetros, condutas, formas de vestir, comer e sentir que não são naturais, mas construídas no funcionamento das diversas formas de governo da conduta dos indivíduos, nos mais diversos agenciamentos.

Numa longa, mas elucidativa passagem, Noguera-Ramírez (2011) explicita o funcionamento e as conexões desse projeto civilizatório, que é também um projeto ancorado pelos ideais da modernidade, a partir de um vetor educacional. A escola, em particular, é apontada como uma das protagonistas da disseminação desse projeto, ao mesmo tempo em que funciona como um instrumento fabricado e engendrado no mesmo.

O processo civilizatório, segundo afirma Elias, significou uma progressiva organização mental que levou o indivíduo a mudar as formas de se comportar e pensar. [...] No entanto, esse controle [dos afetos e pulsões para poder se cumprir a função de adulto nas sociedades ditas civilizadas] não é próprio da ‘natureza humana’; é um sofisticado aparato psíquico construído nas relações com os homens, quer dizer, no processo de socialização. Nesse sentido, poderíamos dizer que é também um *produto da educação*. Como nenhum outro sujeito na história, os seres humanos, nas complexas sociedades modernas, precisaram de uma educação especializada. *Mas, se poderia dizer também que as sociedades modernas existiram porque os indivíduos foram submetidos a uma exigente e especializado processo educativo. A escola foi esse lugar especializado na construção de um novo sujeito, como espaço de confinamento das crianças para a instrução, esclarecimento e civilização, que funcionou a partir de um programa complexo de normas para a distribuição e controle de atividades em diferentes momentos e espaços. Horário e calendário escolar não foram apenas formas de distribuição do tempo, mas cronossistemas complexos capazes de modificar, alterar ritmos circadianos<sup>6</sup>, criando novas dinâmicas que as crianças aprendiam em sua experiência escolar. [...] Os regulamentos escolares, por sua vez, mostram como o corpo infantil regulado (controlado, modelado) dentro da escola: a sala de aula e suas diversas ferramentas e mobiliário eram parte da implantação de uma forma de poder que, enquanto particularizava (individualizava) cada um, normalizava seu comportamento, sua postura, seus movimentos e até suas formas de olhar e pensar através da ação sobre as suas faculdades e potencialidades (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.127-128, grifos meus).*

Por isso, para esse trabalho, é tão importante analisar as instituições família e escola, visto que elas são entendidas aqui como componentes desse projeto civilizatório que é colocado em funcionamento numa lógica pautada pela racionalidade moderna. E, por isso, atentar para o funcionamento da parceria entre família e escola parece ser um *lócus* de análise interessante que pode dar maior visibilidade para os acoplamentos e conexões entre família e

---

<sup>6</sup> Período de aproximadamente 24 horas sob o qual é pensado, no campo de saber das ciências biológicas, o ciclo biológico diário de muitos seres vivos.

escola produzidos nesse processo, como também para possíveis desprendimentos desse tipo de racionalidade, viabilizando articulações para além dessa noção de “homem” que só se tornará “Homem” por meio da Educação.

Nesse caso, é possível analisar esse engendramento, utilizando o arsenal histórico construído por Phillipe Ariès (2012). O autor, em seu clássico livro *A história social da criança e da família*, afirma que o processo de escolarização obrigatória, na Europa, durante os séculos XVI e XVII, foi um fator primordial e de grande relevância para produzir relações específicas dos pais para com os filhos, bem como para forjar uma relação específica que, a partir de então, passou a envolver maior uma atenção daqueles para com esses. A vida dos filhos passou a ser mais observada, acompanhada e minuciosamente produzida sob determinados padrões de cuidado, desde a vestimenta até o crescimento.

O autor ainda diferencia que, outrora, anteriormente ao processo de escolarização, essa relação entre pais e filhos era colocada como processo de simples sociabilidade, convivência e de aprendizagem que se dava informalmente através do cotidiano e do serviço doméstico.

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 2012, p.12).

Essa mudança de relação entre pais e filhos passa a produzir, então, um *sentimento de infância* correlato a um *sentimento de família*:

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir à educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e das honras [como era feita numa família baseada pelo modelo da linhagem]. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanham com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida (LAFFITE, 2012, p. XI).

Além de uma separação crescente entre adultos e crianças, a demarcação das diferenças e transições das então produzidas “etapas da vida” passaram também a ser melhores delineadas e demarcadas, características que anteriormente eram mais diluídas pelo tecido informal do meio familiar e doméstico. Isso irá implicar, inclusive, em demarcações de jogos, brincadeiras, lugares e vestimentas próprias a cada “etapa”, e quais deveriam ser restritas à infância e quais espaços seriam próprios aos adultos.

Curiosamente, essa invenção da infância, que não era tomada como invenção, mas como descoberta, estava amparada numa concepção de natureza humana. E foi em torno de

ideia da necessidade de proteção das crianças, balizada por uma ideia de natureza humana que se impunha como realidade inquestionável, que essa concepção ficou mais nítida. Nesse processo a criança passou a ganhar mais atenção no meio social, inclusive como objeto de investigação na produção dos saberes.

Richard Sennett (1993), que também utiliza Ariès (2012) como um de seus interlocutores, faz alguns apontamentos acerca desse processo:

‘O estado de natureza’ é, em filosofia política, uma idéia que tem suas raízes na Idade Média. A gradual percepção da vulnerabilidade da criança levou, no início no século XVIII, a uma idéia mais concreta, mais experiencial do que consistia esse estado de natureza. Não era mais uma hipótese: era um fato para qualquer vida humana. A percepção da dependência juvenil produziu um senso de direitos de proteção [...]. A justificativa para a proteção das crianças era que, se por natureza se era vulnerável, então se teria direito ao alimento e ao conforto, além dos acidentes de nascimento, condição social, inclinação dos pais, etc. [...] Como os estágios de maturação natural passam a ser percebidos como mais importantes, cada ser humano passa a ser importante dentro da família. [...] O fato de que uma criança fosse por natureza tão frágil e tão incapaz perante os demais na sociedade não justifica o fato de negligenciá-la. [...] A ordem da natureza, no Iluminismo, era portanto, um esquema carregado de moralidade. A natureza estava ligada à descoberta, à necessidade e ao direito à manutenção (SENNETT, 1993, p.124).

É curioso perceber como, em nome dessa ordem da natureza, que seria mais perceptível na criança, sob o signo da infância, produziu uma série de modificações nas relações de parentalidade. Ariès (2012) ainda acrescenta que, no seio familiar, dois efeitos foram produzidos como consequência do surgimento desse *sentimento de infância*. O primeiro seria o sentimento de paparicação das crianças, próprios à dinâmica do novo cenário familiar burguês: “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’” (ARIÈS, 2012, p.100).

O segundo sentimento, por sua vez, exterior ao cenário da família burguesa, e como uma reação e crítica a essa paparicação, seria o sentimento de moralização, movimento posto em andamento não só pelos moralistas, mas também pelos educadores à época. Isso já sinaliza como esses estratos de saber vão construindo formas legítimas de tomar a criança, a infância, como objetos de investigação e lócus de análise.

É entre os moralistas e educadores que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do *interesse psicológico* e a *preocupação moral*. [...] Não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância: este fora o erro antigo. Era antes preciso, conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação (ARIÈS, 2012, p.104, grifos meus).

Destarte, isso implica em novas formas de organização da própria dinâmica familiar, bem como da inserção de outras preocupações que dizem respeito ao processo educativo de jovens e crianças, que não dizem respeito apenas a um contexto da educação formal, mas passa a tomar a *vida, o corpo, o comportamento* desses jovens e crianças como variáveis do processo educacional. Processo esse que é iniciado pelos moralistas e educadores à época, como dito anteriormente, mas que desembocará em procedimentos que vão além de uma mera reação e crítica ao sentimento de paparicação.

No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos [paparicação e moralização] antigos associados a um elemento novo: *a preocupação com a higiene e a saúde física*. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII. Trata-se dos doentes com dedicação (e também com grandes precauções para desmascarar os simuladores) *mas não havia interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde*, a não ser com um objeto moral: um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios (ARIÈS, 2012, p.105, grifos meus).

Tal preocupação com a higiene e a saúde física, por sua vez, trazem novos elementos para o cenário educacional. Esse, então, logo passa a ser caracterizado por componentes que vão além do interesse institucional de transmissão dos saberes e/ou ensinamento dos ofícios, que seria a função própria das novas instituições de ensino.

A criança, esse ser distinto do adulto, para ser resguardada e protegida, precisa ser orientada, guiada em seus voluntarismos e direcionada em suas tendências, segundo prescrições normativas e amparadas pelo conhecimento científico, de modo que esse ser deve ser educado, deve ser posto na condição de aluno, deve ser inserido no processo de produção de uma das instituições que melhor caracterizam a Modernidade: a escola. Em suma, a criança precisa e deve ser escolarizada. (RESENDE, 2015, p.131).

E é no momento em que a escola toma para si a função de *aprendizagem* que tais modificações nas formas de sociabilidade, nas formas de cuidado dos pais para com os filhos e dos professores para com os alunos, ficam mais evidentes. É no momento em que a escola, de algum modo, tira a tutela das famílias no processo formativo educacional das crianças, que as relações entre família e escola, no que diz respeito à execução de um projeto de civilidade, homem e sociedade, são mais perceptíveis. É no momento em que a aprendizagem passa a ser configurada e reivindicada por um campo institucional mais preciso, a escola, que essa mesma aprendizagem – que curiosamente não será mais a mesma, pois agora não será efetuada por um meio informal dos ofícios e por meio do ambiente doméstico -, irá forjar e demarcar novas relações entre família e escola.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento de família e do sentimento de infância outrora separados. A família centrou-se em torno da criança. [...] O clima sentimental era agora totalmente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola (ARIÈS, 2012, p.159).

Nessa análise, é possível pensar que o *sentimento de família* - uma família nuclear burguesa, é necessário demarcar, pois não se trata de qualquer arranjo familiar, nesse momento -, e a *invenção da infância* tem conexões e pontos de cruzamento com essas transformações operadas pela escola moderna nas formas de sociabilidade e sentimentalidade entre pais-filhos, não se tratando apenas de uma coincidência de datas na “emergência” dessas instituições<sup>7</sup>.

“O sentimento de família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento de infância” (ARIÉS, 2012, p. 143). E é em torno da função da aprendizagem, da mudança institucional com a qual a aprendizagem vem a ser pensada, nitidamente, que essas transformações estão permeadas.

Feita essa breve consideração acerca da maquinaria da educação colocada em exercício no contexto do Iluminismo, passarei para outro tópico, no qual abordarei como a linguagem da aprendizagem vem substituindo a linguagem da educação, atualmente. E essa mudança parece ser possível no entendimento de que aprendizagem é algo que se dá em constância, é algo necessário, que a aprendizagem deve ser desenvolvida, efetivada e facilitada, pois estaria alocada a uma necessidade supostamente natural de que o homem continue a aprender, porque sempre tem uma tendência a aprender, como algo que lhe é constitutivo, mas que seria quase que uma outra visão de homem, não mais a do iluminismo.

Essa substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem será importante para análise, visto que passa a funcionar tanto como herdeira de uma concepção de educação do iluminismo, mas, ao mesmo tempo, também por atuar em estratos outros, fazendo ruir esse mesmo ideal de homem do iluminismo, pois pode funcionar sem a necessidade dele, não acionando o telos da emancipação, maioridade e/ou autonomia como finalidades últimas.

Tal consideração é importante por permitir entender como a função da educação, na concepção kantiana, foi modificada e passa a ser atravessada por uma linguagem da aprendizagem, que pode ser entendida como uma nova “natureza humana”, mas não mais uma natureza a ser aflorada, mas como algo que é colocado em exercício. Essa mudança, essa modificação, coloca a aprendizagem na *moda*, na produção de um *modismo*.

---

<sup>7</sup> Na perspectiva dos estudos foucaultianos, algumas críticas são veiculadas à obra de Ariès (2012). Tais críticas são pertinentes por ser possível identificar uma via universalista ao tratar da família e da infância como modelos únicos que vem se desdobrando ao longo da história, não considerando que, ao invés de um modelo único, como faz funcionar na obra, o autor faz um recorte bem específico e se refere à construção de um modelo de infância e família europeu e burguês de uma dada época. Entretanto, ainda nos utilizamos desse autor nesse momento pela perspectiva histórica que nos permite visualizar a construção dessas categorias, bem como os pontos de conexão entre família-escola-infância.

Assim, talvez, não seja nem possível pensar na continuidade de uma ideia de natureza humana, mas pensar que referências antropológicas de entendimento do sujeito são acionadas nessa nova categoria de uma educação pautada pela aprendizagem, e é sobre tal modificação, tal modismo que o tópico seguinte irá se debruçar.

## 2.1 Da educação à aprendizagem

Biesta (2013) aponta que o ideal de educação que deve ter por finalidade levar o homem à liberdade, à autonomia e/ou à emancipação também está presente em abordagens mais contíguas à nossa época como as abordagens críticas da educação baseadas em Hegel, em Marx e no neomarxismo.

[...] a educação tornou-se compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam ser autônomas, individualistas e autodirigidas, enquanto a racionalidade se tornou o marco moderno do que significa ser humano (o que deixava todos aqueles que eram considerados não racionais ou ainda não racionais numa posição difícil) (BIESTA, 2013, p.19).

Nessa perspectiva, a educação é pensada como essa condição de possibilidade que levará a fatores correlatos à maioria kantiana, uma educação que deve ser guiada pela emancipação.

Na esteira dessas reflexões, dentre as problematizações e críticas trazidas pelo autor, uma em específica será bastante importante para pensar o funcionamento da parceria entre família e escola, e, por sua vez, problematizar o modo pelo qual essa produção tem sido posta em exercício, a saber: *a substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem*<sup>8</sup>.

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e na prática da educação nas últimas décadas foi a ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’. Ensinar foi redefinido como apoiar a aprendizagem, assim como a educação agora é frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem (BIESTA, 2013, p.32).

Assim, faz-se importante atentar para os efeitos dessa substituição, sua formação discursiva e os efeitos que essa forma de subjetivação produz. O que creio ser relevante para focalizar aqui é a análise de que a educação amparada por uma concepção de aprendizagem instaura novas referências antropológicas para a concepção de sujeito, pois passa a entender o homem como um ser que tende a aprender continuamente, cotidianamente, permanentemente,

---

<sup>8</sup> O termo aprendizagem utilizado pelo autor parece não ter o mesmo cunho epistemológico explicitado por Ariès (2012), que parece falar da aprendizagem de um modo mais amplo, correspondendo a vida educativa que se dava através dos ofícios, anteriormente à institucionalização da Escola Moderna. Já Biesta (2013) fala de uma aprendizagem mais específica e que necessita de uma elaboração mais refinada para ser constituída.

na qual não é possível pensar em interrupções e intervalos. O projeto do iluminismo, o homem da razão, sofre torções quando a educação e o homem passam a ser modelados por uma noção de *aprendizagem*.

Aqui, é possível trazer as contribuições de Noguera-Ramírez (2011) quando defende a tese de que a Modernidade deve ser entendida como uma sociedade educativa<sup>9</sup>, através de uma arqueogenealogia da Pedagogia Moderna.

Por essa explosão de práticas educativas e pedagógicas, por sua difusão e intensificação cada vez maior é que podemos afirmar que estamos diante de outro tipo de organização social; essa que chamo de ‘sociedade educativa’ na medida em que, como nenhuma outra na história, pretendeu educar (ensinar, instruir, formar) de maneira sistemática todos os seres humanos como condição para sua humanização e para o crescimento, enriquecimento e fortalecimento das nações (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.79).

Numa perspectiva bastante próxima a apontada por Biesta, Noguera-Ramírez (2011, p.15) aponta “a passagem do privilégio da instrução ou do ensino para a aprendizagem”. Assim, como já dito anteriormente, esse novo “modelo de educação” que deve visar a aprendizagem do indivíduo, sumariamente, produz grandes modificações na relação entre educação e sociedade, visto que descentra a concepção de ensino e o pluraliza e o ramifica para diversos âmbitos, focalizando esse processo para o sujeito aprendente. “Prefiro chamar esse novo sujeito (essa nova forma de subjetivação) de *Homo discentis* um Homo aprendiz permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da sua vida” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.16-17). É nesse sentido que se atribui o processo de *pedagogização do sujeito*, citado no início do texto.

O *Homo Discentis* tem uma plasticidade maior que o homem da razão plena do Iluminismo, ainda que se possa ver traços herdados dele. No Homo discentis, sua natureza é moldável na medida em que aprende e interage com o mundo. Não há mais uma maioridade a se atingir, ou pelo menos esse não é foco da aprendizagem. O imperativo é sempre aprender, sempre avaliar o que se está aprendendo e o que deve aprender mais. O sujeito deve aprender, inclusive, a aprender. A “maioridade” e o “momento da iluminação” não existem, pois sempre haverá algo como finalidade última. Não há como pensar em um lugar derradeiro a se chegar, pois a aprendizagem é para toda vida, constante, interminável, de modo que, através do imperativo da aprendizagem, é possível incidir sobre níveis cada vez mais capilares da vida

---

<sup>9</sup> O termo educação apontado por Noguera-Ramírez não tem o mesmo teor apontado por Biesta. Noguera-Ramírez utiliza o termo educação para pensar a Modernidade como uma sociedade do conhecimento, um conhecimento cada vez mais capilarizado e especializado, mas essa sociedade de conhecimento apontada pelo autor também encontra pontos de consonância com Biesta (2013), por ambos apontarem a pluralização e o espraiamento de “ofertas de aprendizagens” fora de instituições educacionais formais e tradicionais, como os manuais de autoajuda, os “coaching”, a educação permanente e educação para a vida toda, bem como pelo processo de mundialização da educação (Noguera-Ramírez, 2011).

do sujeito. Não é à toa que cada vez mais é possível visualizar as modalidades de educação continuada invadindo os mais diversos estratos sociais, não ficando restrita apenas aos espaços da educação formal, ao espaço da escola e outros espaços de educação institucionalizada como as universidades.

Entretanto, deve-se fazer uma ressalva que não se trata de uma mera substituição de um conceito para o outro, “de uma concepção de natureza para outra”. Apesar de a concepção de *Homo Discentis* carregar um cunho antropológico de visão de homem, “a emergência de novas práticas, objetos de discurso ou formas de subjetivação não significa nem o abandono nem o desaparecimento de práticas, objetos e instituições preexistentes nem sua completa desvinculação com aquilo que precedeu” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.19). Parece ser mais interessante, então, ao invés de pensar uma mera substituição, analisar as articulações e as sobreposições de um *Homo Discentis*, que tem uma tendência constante e ininterrupta a aprender, com aquele Homem da razão que atingiria a maioria por meio da educação. Ou seja, cabe interrogar: quais os deslocamentos operados na concepção kantiana de uma educação guiada pela maioria para uma educação que tem a aprendizagem como finalidade em si mesma?<sup>10</sup>

O autor, a partir de referências de Veiga-Neto (1996) e Senellart (2006), utiliza ainda uma metáfora que faz alusão à geologia: as transformações sociais não se fazem por meras substituições, mas devem ser analisadas como “deslizamentos de superfícies, desmoronamentos, fluxos de matéria de um lado para o outro, superposição de camadas e, claro, aparecimento de novidades que emergem justamente como resultado desse mesmo movimento” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.201).

Nesse panorama em torno de como uma determinada concepção de Educação é colocada em perspectiva e singularizada a partir de seus referenciais, passarei a expor alguns elementos e achados da relação entre família e escola que permitiram a construção de uma problemática de pesquisa. No caso, irei especificar a construção do *corpus* da pesquisa, bem com uma certa justificativa de eleição de alguns lugares como cenários propícios à investigação a ser empreendida.

A opção por essa certa “demora” a expor o lócus de investigação dessa pesquisa, que será o foco do capítulo seguinte, deu-se, justamente, pelo entendimento de que é a partir do vetor educação, e do seu acoplamento a outros vetores, que a parceria entre família e

---

<sup>10</sup> Alguns aspectos dessas divergências serão detalhados com maior precisão no último capítulo, em que a noção de caráter público da educação será colocada em oposição a uma dimensão privatizada da educação quando passa a funcionar em maior escala no registro da aprendizagem.

escola passa a ter maior materialidade e força de movimento. Assim, fez-se importante, inicialmente, fazer um apanhado acerca da construção e fabricação de uma determinada concepção de educação, de sujeito, nas suas articulações com a escola e com família, para ser possível dimensionar seus processos de singularização, e, logo, suas características não homogêneas e imutáveis.

E é também por essa via que será tomado o funcionamento da parceria entre família e escola, numa análise a partir de alguns segmentos específicos. Assim, será possível atentar que o funcionamento da parceria não é somente algo modificável, mas algo que está em perpétuo deslocamento. Dito isso, é hora de seguir.

### 3. CAPÍTULO 2 – DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

“Família - Vide Bula

Precauções: Indica-se o cuidado extremo com pseudo-orientação proveniente da literatura de autoajuda. Esta costuma confundir seus consumidores por meio do uso de chavões, clichês e promessas vagas de redenção, os quais produzem efeitos perniciosos e contraproducentes. Recomenda-se ainda prudência em relação à oferta de serviços profissionais dos intitulados ‘especialistas’ que se dedicam às mazelas familiares. Sugere-se abstinência desse tipo de ajuda em toda e qualquer circunstância que estiver latente a idéia de família ‘doente’, ‘desestruturada’, ‘instável’ etc”.

(Julio Groppa Aquino e Rosely Sayão).

Em passagem anterior, foi exposta a dimensão da Filosofia da Educação, ou melhor, do encontro entre a Filosofia e a Educação, que este trabalho toma como horizonte. Apontei que esse encontro pode ser percebido como algo potente para movimentar o exercício do pensamento, bem como para pensar a pesquisa como algo que pode funcionar nesse registro, muito mais do que a operacionalização de métodos de trabalho seguros e eficazes ou na resposta a questões pressupostas em substancialização do Ser, da escola ou da família.

Falar desse encontro da Filosofia com a Educação também foi necessário para fazer atentar como uma determinada concepção de Educação e o tipo de racionalidade que a atravessa, relaciona-se com determinado modelo de sociedade, fabricando sujeitos, subjetividades, que são contingenciais e específicas, localizadas geograficamente e situadas historicamente. Subjetividade essa que deve ser entendida muito mais como um processo difuso e heterogêneo do que uma entidade substancializada numa metafísica do sujeito.

Atentar para essa especificidade se faz necessária justamente para que se possa localizar os discursos que são produzidos por determinada concepção de educação, bem como

as práticas que efetiva na fabricação de sujeito, em seus mais diversos modos de incidência. Assim,

[...] a pedagogia [e a psicologia] não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autoregulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (LARROSA, 2010, p.57).

Dito isso, mas ainda sobre esse horizonte e função analítica, passarei a atentar para o funcionamento da parceria entre família e escola, que é campo de interesse deste trabalho, no entendimento de que os saberes em torno dessa parceria também não são neutros. O funcionamento de uma parceria entre família e escola é colocado em holofote aqui por se considerar, como apontarei adiante, que ela consiste num arranjo difuso, no qual convergem diversas concepções de educação, modelos teóricos distintos, práticas pedagógicas diversas e acoplamentos de outros registros de saber que não somente o da pedagogia e da educação.

Será elucidado também como esse arranjo forjado na parceria entre família e escola está conectado a estratégias de governo da conduta dos indivíduos, que acionam ferramentas e tecnologias diversas em prol da efetivação dessas práticas de governo.

Inicialmente, apontarei que essa parceria é posta em funcionamento também como umas das maneiras possíveis para se atingir uma natureza humana colocada sobre a figura de uma potencialidade que seria inerente ao homem. Ou mesmo que a suposição dessas categorias engendram determinadas práticas e processos de subjetivação que tem efeitos não só no contexto educacional, ou melhor, que esse campo educacional vem se configurando por um espraiamento, e que esse mesmo espraiamento possibilita novos alvos, visto que há uma modificação dos seus alvos e uma ampliação de seu objeto institucional de interesse, configurando com o que apontei, inicialmente, como fenômeno de uma sociedade educativa, elucidada por Noguera-Ramírez (2011) e Biesta (2013).

O foco de análise, para tanto, será dado para a produção acadêmica, de modo que tomarei o recorte de dissertações e teses de doutoramento, bem como por alguns documentos veiculados via Ministério da Educação (MEC).

O foco para a produção acadêmica parece ser um cenário frutífero de investigação, pois nele será possível analisar as formações discursivas em torno da parceria entre família e escola, os diversos enunciados (epistemológicos, jurídicos, psicológicos, sociológicos) que legitimam a produção dessa parceria, bem como por permitir visualizar um panorama de como a parceria entre família e escola, no Brasil, tem sido narrada e produzida

pela comunidade científica. Isso se faz importante por ser possível visualizar e localizar as unidades dos discursos implicados na produção da parceria entre família e escola.

O MEC, por sua vez, é colocado aqui como órgão importante de análise no que diz respeito à produção da parceria entre família e escola, não por ser a instância da qual emanam os direcionamentos das políticas públicas de educação, mas como instância administrativa que formaliza e regulamenta algumas decisões tomadas nos tensionamentos e jogos de forças do campo educacional. Nesse caso, o MEC é instância privilegiada para analisar os regimes de verdade que alocam determinados valores, metas e estratégias para o campo educacional/escolar, e que atinge diversos segmentos populacionais, sendo a família, também, um dos alvos. Ao mesmo tempo, esse pode ser um cenário significativo para se analisar a racionalidade das práticas de governo da conduta dos indivíduos que atravessam a parceria entre família e escola.

Além disso, é importante também dar visibilidade ao MEC enquanto um campo de disputa política, inclusive partidária, de tal modo que a nomeação do ministro da educação pela presidência anuncia alguns aspectos pelos quais irá se pautar determinada forma de gestão e modelo de educação a ser priorizado.

Assim, analisar alguns documentos veiculados via MEC, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013), bem como o documento *Família-Escola – Interações: subsídios para práticas escolares* (BRASIL, 2010), que serão detalhados adiante, permitem observar que diversos regimes discursivos, acoplamentos e outros órgãos institucionais são acionados quando se busca falar de uma parceria entre família e escola.

Dimensiono a relevância das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), visto que “são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p.4). Isso possibilita demarcar sobre quais regimes discursivos a política educacional brasileira está situada, bem como os objetivos a serem alcançados por tais formulações, de modo que elas se inscrevem também em um registro jurídico acerca do funcionamento da política educacional brasileira, seja na modalidade pré-escolar, educação infantil, educação fundamental e ensino médio.

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o *direito* de todo brasileiro à *formação humana e cidadã* e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013, p. 7, grifos meus).

Além de permitir esse panorama geral no que diz respeito à concepção de educação, é também um modo de atentar para os projetos veiculados nessa concepção de educação, a exemplo da insistência de um ideal de educação engendrado num projeto de nação, como descrito por alguns dos princípios das Diretrizes:

II- o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto *direito inalienável* de todos os cidadãos, é *condição primeira para o exercício pleno dos direitos*: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;

III – a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um *projeto de Nação*, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo (BRASIL, 2013, p.9, grifos meus).

O documento *Família-Escola – Interações: subsídios para práticas escolares* (BRASIL, 2010), por sua vez, refere-se a um estudo feito por iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do MEC que teve por objetivo “oferecer aos gestores educacionais e escolares *informações qualificadas* para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o *direito de aprender*” (BRASIL, 2010, p.10, grifos meus).

Assim, opto por dar visibilidade ao MEC, visto que, com ele é possível analisar uma pulverização de práticas e saberes no que diz respeito ao funcionamento da parceria entre família e escola, pois sua agenda está sustentada por bases distintas, como a Constituição Federal de 1988, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, órgãos internacionais como a UNESCO e o UNICEF (Fundo das nações Unidas para a Infância), que são ligados à ONU (Organização das Nações Unidas), o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), dentre tantos outros, e que interferem diretamente no modo como algumas políticas públicas, no Brasil, inserindo-se a política educacional, são concebidas, operacionalizadas e geridas.

Penso ser esse um recorte viável, pois, nas inquietações da pesquisa, passei a estranhar uma naturalização quanto à existência da escola e da família em nossa sociedade, como se fosse quase impossível pensar numa organização societária sem a existência das mesmas, como se as categorias família e escola funcionassem como *a priori* para entender a História, como se as transformações sociais dependessem sumariamente de transformações advindas da escola e da família e/ou transformações na escola e na família. A escola e a

família parecem ser veiculadas como *estruturas universais*, como “projetos de uma nação”, funcionando como metanarrativas<sup>11</sup> ou sustentando-as.

Nesse sentido, algumas interrogações dispararam esta pesquisa: Como então pensar o funcionamento da parceria entre família e escola associada ao campo das metanarrativas, nas suas formas de dizibilidade, visibilidade e legitimação? Mas, também, de modo a fazer a interrogação funcionar em outros registros, atentar para a possibilidade de pensar o funcionamento da parceria entre família e escola para além das metanarrativas, engendrando outras formas de subjetivação e não ancoradas a pressupostos substancializados.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) discorre acerca da existência de metanarrativas de forma específica no campo da Educação em diversos aspectos, aspectos esses que também podem ser analisados ao se estudar o funcionamento de uma parceria entre família e escola sob o viés teórico-metodológico utilizado pelo autor.

O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas em educação; utilizamos metanarrativas para analisar sociologia e politicamente a educação; nossos currículos deixariam de existir sem as metanarrativas – metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas (SILVA, 2010, p.256).

Tomando essa referência, assumo a suspeita que a defesa da necessidade de uma parceria entre escola e a família vem sendo acionada recorrendo-se também a elementos de metanarrativas, pois, como será dito adiante, antecipam algo como a escola e/ou a família, e colocam a *aprendizagem, o desenvolvimento humano e o fracasso/sucesso escolar*, e tantos outros fatores como um lugar-comum, dados previamente, algo em que todos já pressupõem o que seja e colocam a produção de uma parceria entre família e escola como algo da ordem do inquestionável, afirmando constantemente sua necessidade. Como se essa parceria ainda acreditasse em um poder ilimitado da Educação, brindado pelo Iluminismo, em construir indivíduos autônomos, conscientes e esclarecidos (BUJES, 2002).

É possível afirmar que o Iluminismo é o apogeu do projeto da tradição filosófica – da metafísica – quando a aposta na razão chega ao seu ponto mais alto. Vislumbra o sucesso da raça humana em direção a uma moral universal e à auto-realização intelectual e o progresso baseado em uma razão científica, universal, educadora que, baseada métodos universais, igualmente aplicáveis a todas as nações e culturas e de uma educação de massa, equipara os indivíduos com as habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores (HEUSER, 2008, p. 61).

---

<sup>11</sup> Tratam-se de teorizações e discursos totalizadores, lineares e teleológicos, que anunciam “pontos de partida” e “chegada” de forma, previamente, delimitada e estabelecida. É possível pensar na existência de metanarrativas da educação em consonância com a suposição de uma natureza humana a ser a florada, desenvolvida e liberada, como discutido brevemente no capítulo anterior. Para um melhor aprofundamento no que diz respeito às metanarrativas, ver Lyotard (1988).

Ao mesmo tempo, há também a suspeita de que essa parceria, quando alocada sob a forma de dispositivo, como apontarei no capítulo 5, desprende-se das metanarrativas, pois utilizará a noção de êxito e eficácia como crivo.

### **3.1 Pistas que ajudam a pensar o funcionamento de parceria entre família e escola**

Para situar, de forma breve, uma compreensão acerca das metanarrativas que dizem respeito à escola e à família, e ao funcionamento de uma parceria entre ambas, pode-se visualizar programas e políticas de governo que têm por alvo a família e/ou a escola como via de resolução e efetivação de seus objetivos e metas, pois imprimem determinada visão de homem e visão de mundo universalizantes.

Na Assistência Social, existe o ‘Bolsa Família’ (BRASIL, 2017), arquitetado com suposto fim de erradicação da pobreza e melhoramento dos índices educacionais; o PAEFI (BRASIL, 2017) (Programa de Atenção Integrada a Famílias e Indivíduos) como um dos focos da PNAS (Política Nacional de Assistência Social). No SUS (Sistema Único de Saúde), ainda pode ser citado a ESF (BRASIL, 2017), que é a Estratégia de Saúde da Família, que funciona como modelo de atenção básica à saúde. No campo da educação, ainda podemos exemplificar a realização de algumas campanhas como o *Dia Nacional da Família na Escola* (BRASIL, 2002), organizado via Ministério da Educação (MEC). E, numa interface entre saúde e educação, ainda poderia citar o Kit Família Brasileira Fortalecida, desenvolvido pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e outras agências da ONU (Organização das Nações Unidas), como uma forma de apoiar uma política para a primeira infância, auxiliando gestantes e expondo informações necessárias sob os cuidados com futuras crianças de 0 a 6 anos (UNICEF, 2004).

Em praticamente todos os setores em que a sociedade está organizada e dividida em nosso cenário contemporâneo (saúde, educação, justiça, etc), a escola e a família são acionadas como agentes responsáveis pela solução ou culpadas pelas problemáticas sociais. São culpadas porque falha(ra)m em suas supostas incumbências e/ou são responsáveis por prevenir futuros problemas ou remediar os que já existem.

Em cada um desses registros, na suposição de incumbências da escola e da família, e no modo de lhes dar determinadas responsabilidades, é possível notar a inserção de diversos mecanismos, tecnologias e racionalidades que partem de lugares diversos, apontam finalidades diversas no que diz respeito a relação entre família e escola.

De modo mais específico e passando a ocupar um solo jurídico da relação entre família e escola, existe também, no Brasil, o projeto de lei 2322/15, que dispõe “sobre o *acompanhamento pedagógico* de crianças e adolescentes na escola pelos pais ou responsáveis legais” (BRASIL, 2015, p.1, grifos meus). No caso, a proposta é de tornar obrigatória a prática de realização de reunião entre equipe pedagógica da escola e os responsáveis legais pelos alunos, de modo que esses tenham bonificação com liberação do trabalho de até 8 horas por semestre para que possam comparecer a tais reuniões.

Há ainda o outro projeto de lei 189/2012, que tramita no Senado Federal, que tem como objetivo estipular punições para os responsáveis legais dos alunos que não compareçam nas reuniões da escola em que são convocados. A punição prevista é uma “[...] multa de 3 (três) a 10 (dez) por cento sobre o salário-mínimo da região (penalidade decorrente do art. 7º do Código Eleitoral) aos pais ou responsáveis legais que não comparecerem periodicamente às escolas de seus filhos para *acompanhar o desempenho* deles” (BRASIL, 2012, p.1, grifos meus), e ainda estipula “que esse comparecimento deve ocorrer pelo menos uma vez a cada dois meses; “(p.1).

Nesses dois últimos exemplos, pode-se pensar que a relação entre família e escola pode ser atribuída no registro e campo jurídico da lei, da legalidade, da responsabilidade jurídica pelos alunos, demarcando aos pais ou responsáveis legais dos alunos uma determinada obrigatoriedade e benefício quando se efetiva uma relação com a escola na qual esses alunos estão inseridos. Nesse campo, não se faz uma discussão sobre a função educativa nem da escola, nem da família, mas a obrigatória/necessária relação entre elas.

Por outra via, a LDB (BRASIL, 1996) – Lei das Diretrizes e Bases da Educação –, que é considerada a “Carta Magna” da educação brasileira faz alusão à família afirmando que essa deve ser levada em consideração quando se discute o processo de escolarização de crianças e jovens. Isso é possível identificar no item IV do artigo 32 que afirma que um dos objetivos da educação é “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda nessa lei, o artigo 12, no capítulo VI, demarca que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, s/p). O artigo 13, por sua vez, no capítulo VI, que trata de algumas incumbências dos docentes, afirma que esses devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, s/p).

O que é notório para análise, nessa passagem é que, para o processo de escolarização ser efetivado, já se anuncia que o aluno é, anteriormente à entrada na escola, membro de uma família, e que essa característica deve ser levada em consideração no processo educativo.

Contrastando com os projetos de lei citados anteriormente, que, de algum modo, normatizam a necessidade de haver uma relação entre família e escola, a LDB, diferentemente, mesmo que ainda esteja no solo jurídico, se desprende dele e faz a necessidade dessa parceria ser legitimada por outros campos como o da noção de “solidariedade humana”.

É o que ratifica, por exemplo, o documento “Família-Escola: interações”: “as crianças que chegam à escola são membros-dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo” (BRASIL, 2010, p.14). Esse nome e lugar no mundo dependem da origem familiar do aluno. A família seria esse lugar identitário. Algo até óbvio, aparentemente, mas, é na tentativa de suspender algumas dessas obviedades que essa pesquisa buscará analisar o funcionamento da parceria entre família e escola. A família, como uma marca identitária nessa concepção de educação não deve ser tomada como inevitável.

O cenário da escola, por sua vez, passa a ser situado por um compromisso educativo não somente pela via da transmissão dos conteúdos formais, mas, também, na dita formação cidadã (LEITE, 1989). Isto quando passa a se comprometer com a educação sexual, educação ambiental, educação para o trânsito, educação em saúde, dentre tantos outros “tipos” de educação – o que ocorre, em geral, sob demanda de uma parceria com a família.

Destarte, há uma gama de coisas que podem ser discutidas tomando como mote a relação entre família e escola, mas, para essa pesquisa, essa relação sob a forma de *parceria* será o foco prioritário de análise.

Por conseguinte, é possível identificar a produção científica que toma como objeto de estudo as categorias *família* e *escola*. Para tanto, acessei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores *parceria*, *família* e *escola*<sup>12</sup> e obtive 129 resultados<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Busquei inicialmente fazer esse levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas o conteúdo de alguns resultados não estava disponível para visualização. Desse modo, utilizei como o BDTD com outra via e estratégia de investigação.

<sup>13</sup> Para tal investigação, não foi feito nenhum recorte temporal prévio. Assim, foi possível perceber que os estudos, catalogados nessa plataforma de pesquisa, em torno da relação entre família e escola, já datam de 1980. Entretanto, o número de teses e dissertações se torna muito mais elevado a partir dos anos 2001. É válido ressaltar ainda que desses 129 resultados, muitos não foram analisados nesta pesquisa, visto que muitos dos resultados eram duplicados (expondo duas vezes uma mesma dissertação ou tese), bem como porque alguns traziam temáticas muito específicas, como o estudo da família de uma determinada espécie de planta no processo

Esse, como dito anteriormente, será um dos cenários de investigação da pesquisa e um dos meios pela qual tomará materialidade, visto que possibilitará analisar como a parceria entre família e escola tem sido produzida pela comunidade científica.

Saliento que não tenho como objetivo fazer uma análise exaustiva desses estudos, nem de possíveis outros não catalogados por essa plataforma de pesquisa, muito menos que, a partir desse recorte, consigo expor toda uma totalidade na qual o campo educacional/pedagógico tem sido pensado, organizado e operacionalizado no que diz respeito a relação entre família e escola. Utilizei-me dessa ferramenta como uma maneira de focalizar a proliferação discursiva que envolve o campo da família e da escola<sup>14</sup> como condição de possibilidade para mapear brevemente os saberes que falam da necessidade de uma parceria entre elas e as práticas que os mesmos engendram.

Dos achados, pude verificar que os textos eram veiculados por programas de pós-graduação do campo da Educação, da Psicologia, e em menor escala, por programas vinculados à área da saúde, como a Medicina, ainda aparecendo também dentro do campo da Sociologia, da Teologia, do Serviço Social, etc - o que já era uma suspeita inicial.

É válido salientar que parte dessas suspeitas também foram construídas a partir de algumas leituras de pesquisas que estão inseridas no campo dos estudos foucaultianos, as quais, tangenciavam, de algum modo, o objeto de estudo aqui eleito para investigação, bem como por elucidar alguns conceitos importantes a serem operacionalizados no estudo aqui pretendido. Dentre eles, destaco a tese de doutorado de Maria Cláudia Dal'Igna, intitulada *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*, na qual a autora problematiza a noção de participação do meio comunitário como mecanismo de autogoverno incitada no exercício de uma racionalidade neoliberal; a dissertação de mestrado de Marisa Rocha (1990) intitulada *A formação da criança na cidade do Rio de Janeiro: um estudo através da família e da escola*, que traz um apanhado histórico de como a escola, a infância e a família foram se modificando na sociedade capitalista, bem como o processo de escolarização na Europa e no Brasil que produziu modificações nas classes populares no que diz respeito à relação entre pais e filhos, bem como na relação entre família e Estado; a dissertação de mestrado e tese de doutorado de Viviane Klaus (2004; 2011), intituladas, respectivamente, *A Família na Escola:*

---

de arborização de um dado espaço, não configurando relevância para o estudo aqui empreendido. Assim, o critério de inclusão de análise das teses ou dissertações atentou muito mais para o lugar perspectivado à relação entre família e escola, seja sob a forma de parceria ou não.

<sup>14</sup> Parte dessas análises já foram desenvolvidas por Dias (2009), em sua pesquisa de doutorado intitulada *Pesquisando a relação-família escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós graduação brasileiros*, que, apesar de operar com o viés de um desvelamento e de uma descrição de uma suposta realidade, traz um levantamento detalhado da produção acadêmica sobre o tema.

*uma aliança produtiva e Desenvolvimento e Governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional;* que abordam de modo bastante atento o processo de empresariamento da sociedade que, por sua vez, vem invadindo o cenário escolar, bem como as mudanças nas formas de administração desse cenário a partir dessa racionalidade empresarial; a tese de doutorado de Isabel Bujes (2001) intitulada *Infância e Maquinarias;* que aborda a forma pela qual a infância se torna instrumento de governo na política educacional brasileira, bem como o modo pelo qual essa política se relaciona com a produção de subjetividades; a tese de doutorado de Kamila Lockmann (2013) intitulada *A proliferação das políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal;* que também tematiza o processo de empresarimento da sociedade no que diz respeito ao cenário escolar, bem como o modo pelo qual a escola passa a ser um alvo de outros setores da gestão pública, não se restringindo ao domínio da política de educação.

Retomando aos achados, cabe interrogar por que a Psicologia, os saberes médicos e pedagógicos aparecem com tanta frequência no que dizem respeito às possíveis formas de pensar a relação entre família e escola? Por que esses e não outros?

Esse questionamento também já fora tangenciado por Martins (2005), mas ao priorizar e estudar a produção de uma parceria entre família e escola, no Brasil, dentre os anos 1920 e 1940, e visualizar essa parceria como uma proposta higienista<sup>15</sup>.

Ao ler os resumos dessas pesquisas, pude identificar, citando algumas delas, que a grande parte do enfoque acerca da parceria entre família e escola era direcionada para finalidades como: aprimorar o *desenvolvimento infantil* (SILVEIRA, 2007; SILVA, 2011; PARREIRA, 2013), *melhorar os níveis de aprendizagem do aluno* e o *sucesso escolar* do aluno (BORSATO, 2008; PAMPLIN, 2010), *auxiliar no enfrentamento de determinadas problemáticas sociais como a violência* (GARCIA, 2012; PEREIRA, 2011), *efetivar uma gestão democrática da escola com a participação das famílias* (VARGAS, 2007; BELUCCI, 2009), *aperfeiçoar algumas políticas de saúde e campanhas de saúde específicas* (ARAÓZ, 2009; GOMES, 2005), dentre outros.

Entendo que muitas dessas perspectivas assumem um lugar teleológico ao abordar a problemática da relação entre família e escola, pois estabelecem um suposto padrão ideal na forma de estabelecer essa relação e buscam anunciar um caminho seguro a se seguir,

---

<sup>15</sup> Donzelot (1986) em seu livro *A Polícia das Famílias*, também já aponta para o cruzamento desses saberes no que diz respeito às intervenções institucionais no seio familiar, tanto em famílias de classes populares como em família burguesas. Tais mecanismos serão apontados com maior detalhe no capítulo 4

atribuindo uma complementaridade entre família e escola no que diz respeito às *finalidades pedagógicas/educacionais*, primordialmente, mas também permitindo ressoar em outros aspectos da vida dos indivíduos. Ela produz tanto um modelo de escola como um modelo de família, bem como desqualifica aqueles que não estão inclusos nessa padronização. De um modo geral, algumas dessas perspectivas ainda estão situadas no registro de pôr fim às ambivalências e na necessidade de uma ordenação do tecido social.

A naturalização das instituições pode ser percebida no modo como a família, por exemplo, é perspectivada em uma das pesquisas achadas: “A família é a primeira agência socializadora – *base* das primeiras relações, interações e *aprendizado*” (SILVA, 2011, p.8, grifos meus). Isso, dentro da perspectiva aqui assumida, deve ser no mínimo, questionável e problematizado, entretanto, a família como “*base*” parece ser um lugar comum por onde a parceria entre família e escola deve funcionar, de acordo com esse recorte eleito para investigação.

Aqui, recorro também aos bastidores da pesquisa de mestrado e lembro algumas vezes em que fui indagado sobre meu objeto na investigação, e, quando respondia que se tratava da parceria entre família e escola, recebia inúmeras vezes do(a) ouvinte expressões do gênero: “Interessante, a família tem que ser parceira mesmo”, “a escola sozinha não dá conta”, “A presença da família é muito importante, eu vejo isso em sala de aula”.

Além desse status dado à família, o entrelaçamento entre família e escola ainda é colocado como algo da ordem de uma cumplicidade necessária e incentivada. É possível verificar tal característica numa das pesquisas encontradas.

*Há uma realidade que demanda a cumplicidade destas duas Instituições [família e escola] visando ao sucesso do ensino e à aprendizagem e ainda um enfrentamento nos conflitos e problemas vivenciados pela escola hoje: violência, evasão, confusão de papéis dos atores envolvidos, dificuldade no aprendizado e outros. A construção de uma possível cultura de participação, leva o indivíduo ao compromisso de uma possível sociedade de direitos para todos* (PARREIRA, 2013, p. 94, grifos meus).

Há um status de *realidade* que parece ser acionado quando se busca legitimar a parceria entre família e escola. O que chama atenção ainda nesse movimento de tornar a família cúmplice dos objetivos da escola é que, inicialmente, para o processo de escolarização se tornar efetivo, como apontarei, adiante, com maior detalhe, foi necessário desqualificar as famílias na responsabilidade pela educação das novas gerações, e toda a inscrição da escola em determinados registros de saber, em sua cientificização e institucionalização em torno da aprendizagem, para que a mesma dispusesse de uma expertise em torno da educação formal.

Ao se conceber a escola como mediadora necessária entre indivíduo e sociedade, seus obreiros procuraram investi-la da responsabilidade pela grande instrução voltada para o cumprimento dos deveres sociais. Para responder a essa atribuição, a

escola passou a exercer a dupla função de reter e instruir. No primeiro caso, como aparelho de retenção, a escola buscava afastar a criança do seu meio para, nessa espécie de raptó e na quarentena requerida, poder funcionar melhor como aparelho de instrução, e como isso, exercer o combate à ignorância, aculturar e normalizar as multiplicidades (GONDRA, 2015, p.143-144).

No Brasil, apesar do processo de institucionalização ter se dado de modo posterior em relação ao contexto europeu, essa desqualificação das famílias no que diz respeito à responsabilidade pela educação dos filhos também foi necessária, mas tomando a sociedade política, sob os ideários da Nova República, como a condição necessária:

A importância crescente da escola primária teve como contraponto a desqualificação das famílias para a tarefa de oferecer a instrução elementar, progressivamente delegada à instituição escolar, cujos profissionais estariam tecnicamente habilitados para isso. [...] Com a criação das escolas públicas pelo novo regime [início da Primeira República em 1889], começa a questionar a capacidade da família para educar os filhos. É neste quadro de contraposição da educação moderna à educação doméstica que se consolidam as primeiras ideias – que resistem ao tempo, mesmo fora de contexto –, de que as famílias não estavam mais qualificadas para as tarefas do ensino. Além de terem de mandar os filhos à escola, os familiares precisavam também ser educados sobre os novos modos de ensinar (BRASIL, 2010, p.21).

Aqui mais uma vez é possível visualizar alguns entrelaçamentos entre família e escola operacionalizados pelas tramas de governo e modelação da conduta dos indivíduos. Nesse caso, o processo de tornar a família cúmplice, companheira, parceira da escola, foi, portanto, um movimento posterior. E é na Era Vargas que ela começa a se modificar e se configurar, em meio a um ideário higienista, nacionalista e moralizador da sociedade, em que:

[...] consolida-se a dimensão reformista da escola, sobretudo no que se refere às camadas mais pobres. Nessa cruzada pelos bons costumes, com destaque para higiene e alimentação, a mulher é identificada como a grande responsável por garantir a boa ordem no lar e precisa ser reeducada para conhecer e compreender as necessidades infantis. Dá-se especial importância à estratégia de utilizar o próprio *aluno como intermediário entre a escola e a família*, influenciando a educação dos adultos, expediente até então muito utilizado pela Igreja Católica. Nesse contexto, a família inicialmente perde sua função de educadora em favor da sociedade política mas, em seguida, é chamada de volta ao terreno da educação para auxiliar o Estado educador. Enquanto a escola continua a comandar o processo, os pais e responsáveis passam a ocupar uma *posição de auxiliar* [...]. Com seu *status* de serviço de interesse público, a educação passa a ser exercida por profissionais com saberes, poderes, técnicas e métodos próprios. Essa demarcação separa familiares e profissionais da educação, distinguindo leigos e doutos na promoção da aprendizagem escolar. A escola afirmava-se como instituição especializada na socialização das crianças, sobrepondo-se à família, às igrejas ou a quaisquer outras iniciativas de organização social (BRASIL, 2010, p. 22, grifos meus).

Com isso, é possível perceber como o funcionamento das relações entre família e escola passa, então, a estar conectada com determinadas estratégias de governo da vida dos indivíduos, posta em funcionamento por determinadas relações de poder que vão incidir sobre os sujeitos.

Gadelha (2009) ainda aponta algumas singularidades nesse processo, no Brasil, no que diz respeito ao papel da Educação e sua função no ideal de modernização do país e da sociedade, ao mesmo tempo em que essa função educacional se adequa aos moldes dos princípios reguladores do Estado Novo.

O Brasil precisava educar-se e modernizar-se sob os signos do progresso e da ciência e, para isso, precisava também articular-se internamente, costurando suas partes numa unidade orgânica e planejando seu futuro como nação, o qual passava necessariamente por sua industrialização. É por essa via que os debates sobre o papel fundamental a ser cumprido pela educação e pela cultura, sob a reforma do sistema educacional, assim como sobre a necessidade de investir numa formação técnico-profissional, ganhariam especial relevância entre os intelectuais, políticos, artistas e outras nacionalidades (GADELHA, 2009, p. 185-186).

Essa conjuntura política em prol da modernização da educação brasileira também pode ser analisada no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>16</sup>, publicizado em 1932, direcionado “Ao povo e ao governo”, afirmando que:

*Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO ET AL, 1932, p.1).*

Assim, a direção desses movimentos que tomavam a relação entre família e escola se deu por duas vias, curiosamente, opostas: primeiro uma desqualificação das famílias como forma de legitimar a escola como instância responsável pela educação formal, e depois uma qualificação das famílias em uma *posição auxiliar* no que diz respeito à condução da tarefa educacional. Atentar para essas vias pode ser relevante justamente para desnaturalizar a ideia de parceria como algo fundante da relação entre família e escola.

Tal momento histórico é útil de modo a fazer analisar, sob qual superfície de inscrição, o campo da educação e a parceria que deve ser formalizada entre família e escola, ancorada nos ideais educacionais, estão situados. Isso permite pensar a parceria entre família e escola em seus mecanismos de funcionamento e não em suas supostas finalidades essenciais que conduziram para o desenvolvimento humano adequado. O que é considerado adequado também é contingencial, específico e singular.

Além disso, isso que entendo como uma militância em prol da parceria entre família e escola, tomando a materialidade desta pesquisa, também acaba por se colocar num patamar de avaliação – elas instauram um binarismo se há ou não uma parceria, e ainda busca

---

<sup>16</sup> Movimento de grande importância nesse contexto político de reformas e cientificação dos saberes pedagógicos, na medida em que define diretrizes de uma nova política educacional de ensino para o país.

balizar que a parceria entre família e escola *serve* para algo, aprimora uma finalidade, ou como a família pode ser *instrumento* para o alcance de determinados objetivos; concepções estas que dependem, muitas vezes, de alguns pressupostos um tanto abstratos, pois já anunciam certas definições do que é “a família” e/ou “a escola”.

Os “benefícios” de uma parceria entre família e escola devem, pois, ser colocados sob suspeita, devem ser questionados e todo e qualquer consenso e unanimidade que envolve a fabricação dessa parceria deve ser deslocada para outro eixo que não o da comprovação de sua necessidade. Assim, entendo que caminha uma articulação arqueogenológica na investigação da pesquisa, articulação que será melhor detalhada adiante.

Esse viés avaliativo para pôr em exercício a parceria entre família e escola pode ser visto, por exemplo, na seguinte passagem de uma das pesquisas encontradas: “a falta de diálogo entre a família e a escola pode também sustentar a utilização de *práticas educativas inadequadas ou ineficazes em determinadas situações*, já que os conhecimentos específicos de cada sistema não são socializados” (SILVEIRA, 2007, p.94, grifos meus). É no registro da “adequação x inadequação” e “eficácia x ineficácia”, por onde, mais ou menos, a produção da parceria entre família e escola parece funcionar.

O Ministério da Educação (MEC) também aponta como necessária a participação dos pais na vida escolar dos filhos e os benefícios advindos dessa participação. No portal do ministério há uma sessão intitulada “pais e familiares” que afirma que “participar ativamente da vida escolar das *crianças* interfere positivamente na *qualidade do ensino*” (BRASIL, 2016, p.1, grifos meus), designando algumas recomendações no que dizem respeito à educação infantil, bem como para o ensino fundamental e médio “que podem melhorar a relação ensino-aprendizagem e garantir *o sucesso de seu filho na escola*” (p.1).

Tendo em vista toda essa pluralidade e centralidade que envolve o campo da família e da escola, é necessário demarcar, historicizar e mapear os enunciados por elas veiculadas, bem como atentar para aqueles que se autorizam a falar em nome dela, não enquanto personagens individualizados, mas nos efeitos de verdade que engendram, para assim identificar suas arbitrariedades e o processo não intrínseco de sua fabricação.

Logo, como foi possível estabelecer essa parceria nessa configuração que é encontrada na produção acadêmica aqui analisada, bem como pelas propostas e formas de funcionamento veiculadas via Ministério da Educação? *Como passaram a convergir, de um lado, uma instância que regulamenta a política educacional brasileira, e do outro, o trato, diria, reconhecidamente científico, que recorto aqui pelas dissertações e teses de doutoramento, em torno da parceria entre família escola e da necessidade de sua existência?*

Penso que o próprio movimento pelo qual se deu a criação do MEC, no Brasil, sinaliza para algumas pistas da existência de algumas dessas convergências. E acerca desse processo, Gadelha (2009) aponta para os múltiplos interesses que desembocaram na criação do mesmo.

Toda a movimentação [em prol da cientificação da pedagogia brasileira] em torno do imperativo iluminista e pragmático de fazer progredir o país por meio da educação de seu povo, de atentar aos reclamos dos reformadores no sentido de dar fim à fragmentação do ensino – que teimava em permanecer, a despeito das mudanças operadas pelas reformas estaduais – e de se instituir um verdadeiro sistema nacional de educação, mas também pelo atendimento das demandas urgentes colocadas pelos higienistas, leva à criação, em 1931, do Ministério da Educação em Saúde (GADELHA, 2009, p. 189-90).

Em 1937 esse ministério passa a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde Pública e somente em 1953 é que há um desmembramento com a criação do Ministério da Saúde, como assim ainda é chamado atualmente (MEDEIROS, 2015). É curioso pensar como seu surgimento se deu com o acoplamento de dois campos tão amplos.

Hoje, suponho, que se houvesse alguma inclinação parlamentar de uma instância governamental formalizada em prol de unificação entre Ministério da Educação e Ministério da Saúde soaria no mínimo absurdo, em virtude mesmo do quão abrangente são esses campos, atualmente, e de uma quase impossibilidade de agregar duas áreas tão abrangentes como estratégias da governabilidade, no que diz respeito ao gerenciamento do financiamento a ser direcionado, coordenação dos profissionais envolvidos e definição de público-alvo. Isso, entretanto não impede que algumas estratégias de convergências desses dois campos não sejam operacionalizadas, visto que as práticas de educação em saúde parecem estar cada vez mais em voga (MEDEIROS, 2015).

Assim, é bastante inteligível pensar como foi justamente na articulação com esses campos, educação e saúde, que se deu a criação de um importante ministério, visto que envolvia um projeto de nação a ser colocado em execução. “[...] Talvez seja possível afirmar que, quando a saúde adentra o campo da educação, o controle é facilitado, pois se permite uma maior regulação dos corpos ali presentes” (MEDEIROS, 2015, p.92). E é por meio da educação e sua articulação com os saberes médico-psi (Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Medicina, Psicopedagogia), na funcionalidade que os higienistas vão intervir nas famílias, por exemplo, em prol da nova política de Estado, que isso se torna possível. Não é a toa, então, que família e escola se tornam altamente importantes na viabilidade desse projeto.

Pode-se pensar nisso, inclusive quando a educação é colocada na mesma função que um cuidado ao indivíduo, abrindo margem novamente, que se dê a inserção do campo educacional de diversos saberes psi, como saberes peritos, na gerência desse campo, de modo

que os mesmos passam a assumir uma legitimidade de intervenção ilimitada, ou melhor, total da vida dos sujeitos.

E isso ainda parece vir a ser creditado no que diz respeito ao modo com a educação é positivada atualmente, entretanto, não mais sobre o registro do higienismo, mas da intersetorialidade dos segmentos.

*Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. [...] em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013, p.18).

Na relação entre cuidado e Educação, o campo da saúde consegue se entranhar com muita facilidade. Com efeito, é possível questionar também a relação de continuidade entre família e escola, nesse incentivo ao cuidado, que pode se estabelecer sob a forma de uma parceria, pois a ideia de parceria sinaliza a junção de duas partes em nome de um (ou vários) objetivo(s) em comum, como se família e escola partilhassem de algo, funcionassem em continuidade.

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem ser admitidas (FOUCAULT, 2014a, p.31).

Operando por essa via, também há a intenção de se descolar das metanarrativas sob as quais o campo escolar/educacional/pedagógico faz terreno - na qual estão incluídas algumas formas de funcionamento de uma parceria entre família e escola.

A dependência em relação às metanarrativas políticas tem revelado uma tendência a produzir regimes totalitários e ditatoriais. [...] Em termos de teoria, as metanarrativas educacionais tem servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas com universais, às de outros grupos. As metanarrativas com frequência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que se lhes opõem (SILVA, 2010, p.257).

Assim, o que há de comum nessas metanarrativas que tangenciam o campo da escola e da família, citadas anteriormente, é um modo de colocar a relação entre família e escola como algo já dado, como algo necessário, pois colocam essa relação, sob a forma de parceria, como condição de possibilidade para que algo aconteça, para que algum objetivo seja alcançado, melhorado e aperfeiçoado. Isso tudo implica em questões políticas

importantes que dizem respeito ao modo como somos subjetivados, e, justamente, por isso, devem ser tomadas como objeto de análise na pesquisa.

E um dado a ser analisado é essa quase unanimidade acerca da necessidade da parceria família/escola dentro do campo escolar/pedagógico/educacional vem sendo veiculada, notadamente, a partir dos conceitos teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010), que, em linhas gerais, prescindem de uma determinada concepção de maturação pra funcionar ou de um sujeito a desenvolver.

Creio que isso se torna relevante, na medida em que o próprio funcionamento dessa parceria é colocado em exercício com o intuito de atingir determinadas finalidades, que, em maior ou menor escola, atingem um ideal de sujeito pleno, autônomo, desenvolvido, racional – algo inclusive também já apontado pro Biesta (2013): “A ideia de que a educação deve gerar autonomia racional tem influenciado as práticas educacionais até os nossos dias, pelo menos pelo impacto da psicologia do desenvolvimento sobre a teoria e práticas educacionais” (p.57). Nesse estrato, é necessário, pois, saber demarcar e atentar para os efeitos de poder engendrados nessas perspectivas.

Para Foucault, o saber (entendido como prática, materialidade, acontecimento) funciona como peça de um dispositivo político, o que torna imanente e indissociável da ação de mecanismos de poder. Nesse sentido, todos os regimes de verdade, numa sociedade disciplinar e normatizadora, são efeitos de relações de saber-poder (GADELHA, 2009, p.140).

Nesse caso, pensando no lugar que essa noção de desenvolvimento ocupa nas relações de saber-poder, a noção de maturação que tangenciaria as práticas pedagógicas e o modo de dar inteligibilidade a elas seria algo crucial como modo de regular a vida dos indivíduos.

[...] os Estudos sobre o Desenvolvimento Humano na Psicologia estipulam e definem direções desejáveis por onde as mudanças devem tender como ocorre e porque ocorre o desenvolvimento. Isso significa que ao nascer, as condições de mudanças no ser humano já estão projetadas ao longo de uma sequência virtual e previsível desde a infância, passando pela adolescência até chegar a vida adulta. [...] as sequências do desenvolvimento inserem-se dentro de uma compreensão universalista sobre ontogenia, onde o desenrolar progressivo e ordenável de atributos caracteriza a vida humana (JOBIM E SOUSA *apud* BUJES, 2002, p.149-150).

Algumas críticas a esse referencial já podem ser vistas, inclusive, na perspectiva de Vygotsky (1994) quando esse compara esse modelo explicativo do desenvolvimento humano, baseado na maturação, como interferência de um paradigma botânico, que tomaria os conceitos-ferramenta da botânica transpondo-os ao campo dos estudos do desenvolvimento humano, dimensionando maior amplitude aos componentes biológicos como algo interno e

inato no que diz respeito ao desenvolvimento e alocando fatores histórico-culturais de modo secundário e lateralizado.

O autor, entretanto, não desconsiderava totalmente esse viés da maturação como dado importante para explicar o estudo das bases biológicas do comportamento humanos, mas rejeitava que tal paradigma fosse apenas transposto aos modelos causais de entendimento do desenvolvimento humano.

O fato, no entanto, é que a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria: uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos (VYGOTSKY, 1994, p. 26).

A vida humana, nesse referencial da maturação, está esquadrihada de modo prévio, e se tornará plena, desde que siga determinadas direções. Tal análise permite atentar, por exemplo, como essa quase que unanimidade em torno da necessidade da parceria entre família e escola está permeada por um consenso acerca do papel da família no que diz respeito à sua função educativa, bem como no pressuposto da existência de um desenvolvimento humano, como é possível visualizar em uma das referidas pesquisas analisadas, visto que a família seria um *locus* privilegiado por onde esse desenvolvimento deveria vir a aflorado:

O consenso a respeito da família como *locus privilegiado para o adequado desenvolvimento humano* está garantido em documentos internacionais e, no Brasil, em sua Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). (PARREIRA, 2013, p.107, grifos meus).

Entretanto, esse consenso referido é colocado de modo muito arbitrário. Os documentos citados são postos como algo que se deve aceitar sem questionamento, sem analisar o processo de sua construção e legitimação, bem como sua singularidade espaço-temporal. A eles são delegadas responsabilidades e funções em torno da família quase que de forma alquímica, com poder de instaurar verdades. Além disso, é interessante pensar com a noção de desenvolvimento humano, veiculada anteriormente pelos saberes psi, também passa a se conectar com componentes jurídicos de regulação da vida.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, s/p) é possível analisar de modo mais amplo a alocação de uma concepção de Educação no que diz respeito a essa função desenvolvimentista: “A educação deve proporcionar o *desenvolvimento humano* na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças”.

No documento “Família-Escola: interações - subsídios para práticas escolares”, logo no início é colocado esse consenso sob a forma de intuição do profissional de educação.

*Todo profissional da educação experiente sabe que os resultados de seu trabalho junto aos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares. Este saber intuitivo é corroborado por inúmeras pesquisas nacionais e internacionais que têm demonstrado que a origem e os apoios familiares – que vão desde as expectativas positivas até investimentos de tempo e financeiros na carreira escolar dos filhos – impactam decisivamente no desempenho escolar de crianças e jovens (BRASIL, 2010, p. 7. Grifos meus).*

Nessa formação discursiva, o lugar que o trecho “todo profissional de educação experiente” ocupa é não só afirmativo, mas também busca blindar qualquer tipo de crítica que não enverede em prol da militância da parceria entre família e escola, ou mesmo blindar qualquer assertiva que vá numa direção contrária. O status de realidade parece novamente ser acionado quando se faz menção à experiência como forma de justificar a necessidade do apoio dos familiares dos alunos. E faz isso de forma a naturalizar essa necessidade balizada por tal experiência, mas sem fazer alusão ao seu modo de funcionamento, suas formas de legitimação e manutenção. Essa realidade parece ter o mesmo efeito que a noção de regularidade opera na multiplicidade da população, como apontarei adiante.

No mesmo documento, ainda é possível encontrar a seguinte passagem: “*sempre* que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a *necessidade* de alguma *interação com as famílias*” (BRASIL, 2010, p. 15, grifos meus).

É necessário, pois analisar como o consenso a respeito da existência desse desenvolvimento humano e da necessidade de uma parceria entre família e escola se formam, bem como analisar o que esse consenso naturaliza e o que desqualifica, seus alvos e suas formas de legitimação. É necessário, pois, entendo eu, suspender esse lugar do “todos” e do “sempre” que impõem uma regularidade e uma homogeneização no que tange as relações entre família e escola.

Aqui, mais uma vez retomo o documento “Família-Escola: Interações”, no qual parece falar da relação entre família e escola de modo mais amplo do que uma relação de parceria. O termo interações, como o próprio documento se refere, parece dar uma maior amplitude às diversas formas possíveis de relações entre família e escola, que não somente a forma de parceria: “A expressão interação escola-família se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação” (BRASIL, 2010, p.15).

Entretanto, por mais que admita e queira organizar a interação entre a família e escola posicionando seus lugares de forma diferente, que visualize assimetrias no que diz respeito à relação entre família e escola, o reconhecimento da mesma é objetivado para que essas instituições entrem em processo de complementaridade no que diz respeito ao processo educacional/pedagógico: “O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a interação: o desafio é fazer com que essa assimetria produza *complementaridade*, e não exclusão ou superposição de papéis” (BRASIL, 2010, p.16, grifos meus).

Ao mesmo tempo, atentar para esse conchavo, não é o mesmo que dizer que todos os campos inseridos nessa relação são homogeneizados por objetivarem atingir o mesmo alvo. É o que lembra Foucault (2009), por exemplo, quando a criança, sob o signo da infância, passa a ser circunscrita e investida por diversas aparatos institucionais, na constituição dos saberes.

Essas táticas foram inventadas, organizadas a partir de condições locais e de urgências particulares. Elas se delinearam por partes antes que uma estratégia de classe se solidificasse em amplos conjuntos coerentes. É preciso analisar, além disso, que esses conjuntos não consistem numa homogeneização, mas muito mais em articulações complexas através da qual os diferentes mecanismos de poder procuram apoiar-se, mantendo sua especificidade. A articulação atual entre família, medicina, psiquiatria, psicanálise, escola, justiça, a respeito das crianças, não homogeneiza essas instâncias diferentes, mas, estabelece entre elas conexões, repercussões, complementaridades, delimitações, que supõe que cada uma mantenha, até certo ponto, suas modalidades próprias (FOUCAULT, 2009, P.22).

Assim, por mais que visualize que há convergências entre a esfera da gestão educacional, por meio do MEC, e os estratos do saber científico, recortados aqui pelas teses e dissertações, no que diz respeito a discursividade da necessidade de uma parceria entre família e escola, isso não é o mesmo que dizer que ambos funcionam no mesmo registro.

Destarte, na demarcação dessas diferenciações optei por utilizar como categoria de análise o termo parceria, pois dimensiona uma maior singularidade no que diz respeito às formas possíveis de relações entre família e escola. Falo, pois, de uma relação específica. E o intuito aqui empregado não foi é o de tomar a *parceria família e escola* como algo natural, necessário e condicionante para a realização de determinados objetivos já bem delineados, como já dito, mas problematizar essa relação e investigar as condições de possibilidade que permitiram tal construto.

Penso isso como ato singular, justamente por atentar para essa relação atentando para o modo como uma concepção de sujeito balizada pelo funcionamento ideal de parceria entre família e escola vem a se conectar com determinadas estratégias de governo da conduta

dos indivíduos, a exemplo do que é operacionalizado pelos documentos veiculados via Ministério da Educação.

Assim, essa pesquisa, visando analisar os regimes de verificação acionados pela parceria entre família e escola, atenta justamente para seus alvos, no que diz respeito ao melhoramento *dos índices de aprendizagem do aluno, no combate do fracasso escolar, na potencialização do desenvolvimento infantil e humano, no melhoramento de algumas políticas de saúde, na efetivação de práticas e estratégias de intersetorialidade*, dentre tantos outros citados anteriormente.

De um modo geral, é possível pensar que a parceria entre família e escola, nesses estratos discursivos, é posta em funcionamento sob o signo de uma *promessa*, de *melhoria*, de uma *qualidade*, pois vende uma “esperança de progresso e/ou avanço” àqueles que a ela se submetem.

Assim, o que interessa analisar são os regimes de verificação que colocam como necessária a existência dessa parceria. Ou seja, grosso modo, trata-se de entender a política de produção do verdadeiro e do falso que é engendrada nessa parceria, no sentido de entender as articulações que são feitas numa determinada racionalidade de governo da conduta dos sujeitos, a partir do funcionamento, por exemplo, dos elementos que dão inteligibilidade a essa fé e esperança na parceria. É um modo de analisar a contingência das práticas em torno da produção da parceria entre família e escola “e mostrar a que relações de conhecimento e a que modo de constituição do sujeito elas deram lugar” (SENELLART, 2014, p.301).

Assim, “a crítica que lhes proponho consiste em determinar em que condições e com quais efeitos se exerce uma verificação, isto é, mais uma vez, um tipo de formulação do âmbito de certas regras de verificação e falsificação” (FOUCAULT, 2008a, p.50). Ou seja, não se trata de pensar tais categorias sob a imagem de um universal abstrato, se é verdadeiro ou falso que a parceria entre família e escola melhora o desenvolvimento infantil, contribui para o sucesso escolar ou acelera os níveis de aprendizagem do aluno; mas, diferentemente, analisar o processo de sua construção, fabricação e legitimação, que esqueceu, inclusive, que fora construída, fabricada e legitimada arbitrariamente.

Parece ser interessante pensar por essa via, justamente, por deslocar-se de um lugar comum em que vem se configurando os discursos acerca da relação entre família e escola, sob a forma de parceria, no qual há, majoritariamente, uma militância para que essa parceria aconteça, uma avaliação constante que julga possíveis falhas e erros no modo como essa parceria vem se constituindo, e produz diversos instrumentos que operacionalizam uma forma ideal de sua existência, uma forma ideal tanto de família como de escola,

desqualificando ou mesmo patologizando qualquer relação e formas de existência que não sigam seus parâmetros<sup>17</sup>.

Entretanto, penso que meu objetivo não é averiguar se, de fato, é impossível uma organização societária sem a existência da escola e da família, nem assinalar se essas “estruturas” possivelmente mascaram uma realidade subjetiva mais profunda ou verdadeira, ou mesmo se conduzem a uma condição de iluminação; e, nem mesmo, de modo mais específico, como produzir de maneira correta uma parceria entre família e escola, ou ainda chegar a concluir se é realmente necessária a existência dessa parceria. “Não é uma história do verdadeiro, não é uma história do falso: a história da veridicação é que tem importância politicamente” (FOUCAULT, 2008a, p.50-51). *Trata-se de investigar o processo de fabricação dessa parceria, a produção de seus enunciados e seus efeitos de verdade.*

Tomando essas questões, passarei agora a me debruçar no capítulo seguinte de modo mais detalhado à analítica que permitiu tomar essas pistas e segui-las na construção de uma problemática de pesquisa, especificando a imagem de pensamento que essa percepção instaura e os conceitos operadores que permitem e viabilizam sua utilização.

---

<sup>17</sup> As investigações desenvolvidas por Patto (2015) apontam de forma detalhada como os estudos que pretendiam analisar o fracasso escolar, no Brasil, desenvolviam-se ancorados numa concepção de escola equiparada a uma missão história redentora e ao mesmo tempo serviam-se de referências da Teoria da Carência cultural como forma de justificar o fracasso escolar a partir de uma análise ambientalista rasteira, patologizando a pobreza e determinados grupos sociais.

#### **4. CAPÍTULO 3 - DAS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E AS FERRAMENTAS DE PESQUISA: CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

“Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para sermos outra coisa, diferentes do que vimos sendo”

(Waler Kohan e Jorge Larrosa).

Como dito no final do capítulo anterior, passarei a posicionar sob qual ótica essa pesquisa está situada, em seus caminhos teórico-metodológicos trilhados. Entretanto, fazer um capítulo específico sobre metodologia de pesquisa nesta dissertação seria um tanto incoerente pela perspectiva aqui assumida, visto que a concepção de metodológica, no campo dos estudos foucaultianos, não se constitui como uma etapa de pesquisa, um capítulo separado, mas atravessa cada passo, pausa, recuos e digressões do ato de pesquisar.

Entretanto, para fins didáticos, faz-se importante apontar aqui os principais conceitos-ferramenta que permitem e viabilizam a pesquisa nesse campo de estudo e a imagem de pensamento em que está situada, entendendo com isso que, inclusive, as pistas seguidas apontadas no capítulo anterior, já estão inseridas numa analítica e problematização que tendem a se inserir no campo dos estudos foucaultianos.

Hüning (2014), ao trazer as contribuições do pensamento de Michel Foucault na prática da pesquisa, aponta o ato de problematizar como um modo de historicizar o presente e situar o objeto de estudo numa análise espaço-temporal mais precisa. Isso não significa isolar o objeto de estudo com o intuito de controlar todas as variáveis que poderiam interferir em seu aparecimento. Trata-se muito mais de demarcar a singularidade com que produzimos os objetos de investigação, bem como a conjuntura em que o mesmo está inserido e que permite que seja alvo e objeto de determinado saber. “[...] Problematizar não é somente criticar ou formular questões sobre determinado objeto, mas sim mapear o campo onde determinado objeto se torna um problema em nossa sociedade e passa a figurar no discurso científico” (p.134).

Assim, assumindo tal atitude, esta pesquisa também se insere numa Ontologia do Presente, numa ontologia histórica de nós mesmos, entendendo que “uma leitura que não se faça em termos de retorno ao passado, mas como diagnóstico do presente é que se chamaria de trabalho crítico” (AVELINO, 2011, p.21).

Destarte, tomar tais questões no modo de pensar os objetos de investigação, funciona, pois, como uma *desnaturalização* dos mesmos. Para o caso aqui pensado, o funcionamento da parceria entre família e escola, isso possibilita pensar justamente a família, as ditas fases do desenvolvimento, as potencialidades do indivíduo, a natureza humana, em seus registros de construção e condições de possibilidade de existência, mas não como ponto de partida que fundamenta toda a construção do pensamento e uma estrutura de funcionamento do campo educacional-pedagógico.

Trata-se então, ao mesmo tempo, de uma *questão metodológica* que questiona a naturalidade dos objetos, uma *questão epistemológica*, ou melhor, *antiepistemológica*, por se desprender da ideia de um passado como ancoragem e ponto de referência para entender esse objeto enquanto unidade totalitária e ao mesmo tempo seria uma questão em torno da “validade” e, mais especificamente, que se insurge contra a centralização de poder dos enunciados tomados como “válidos”, assim como também uma *questão histórica, política e filosófica*, com uma recusa de uma lógica biologicista dos objetos de investigação, como algo inquestionável, imutável e ahistórico (PRADO FILHO, 2012).

Essa perspectiva, veiculada a partir da tarefa filosófica colocada em exercício por Foucault e outros pensadores das chamadas Filosofias da Diferença<sup>18</sup>, assume três características básicas, a saber: “‘reflexão sobre a atualidade’, ‘crítica do presente’ e ‘singularidade história’” (FONSECA, 2015, p.240). Nessa perspectiva, o lugar que a História assume no modo de construção dos objetos é de uma percepção que não se guia pela linearidade.

A história em Foucault, no lugar de partir do pressuposto de leis gerais a serem descobertas, assume a tarefa de discernir os acontecimentos enquanto singularidades, singularidades não-necessárias, que, de algum modo, continuam a nos atravessar. Nesse sentido, o presente histórico comportaria a marca desses acontecimentos e o papel da história seria identificar a sua irrupção, ou seja, identificar a irrupção desse passado que ainda nos guia, tornando possível a sua genealogia (FONSECA, 2015, P. 246).

---

<sup>18</sup> Terminologia que não pode ser enquadrada “a um conjunto de pressupostos compartilhados a um método, a uma teoria ou a uma escola, mas podem ser caracterizados como um modo de pensamento e um estilo de filosofar. Refere-se a um *movimento de pensamento* – uma complexa rede – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (HEUSER, 2008, P.73).

Trata-se de um modo de se instalar no tempo, contra o tempo e a favor de um tempo por vir (NITZSCHE *apud* AMARANTE, 2010), transgredindo seus limites e construindo uma ontologia histórica de nós mesmos. A ontologia histórica é ao mesmo tempo um modo de pensar a nossa constituição histórica, não para ficar presa nela, mas para demarcar sua arbitrariedade, possibilitando o exercício e a experimentação de novas formas de existência.

É no tempo histórico, no desenrolar dos fatos que estamos irremediavelmente conectados, mas ao mesmo tempo, é também na recusa desse tempo histórico que algo de mais rico e abundante se insinua. [...] Agir contra o tempo e sobre o tempo, talvez seja este nosso dilaceramento, uma nota grave que nos agarra ao tempo, com suas ordens corriqueiras, seus vícios mais cotidianos; e uma nota aguda que nos arranca do tempo ordinário, onde então, livres de sua gravidade experimentamos seu atordoante embaralhamento (AMARANTE, 2010, p.12).

Destarte, posicionando o presente histórico por esse plano, o intuito de focalizar as análises sobre a família e a escola, bem como do funcionamento de uma parceria entre ambas é o de analisar *como uma parceria entre família e escola chegou a ser o que é*. Essa questão distancia-se de qualquer perspectiva salvacionista no que diz respeito a relação entre família e escola, pois assume muito mais um viés analítico.

Nesse caso, coaduno com Klaus (2011, p. 63-64) quando afirma que “[...] as perguntas que têm sido feitas por professores e especialistas que buscam saber *como salvar a escola, como salvar a família, como salvar a educação como um todo* estão diretamente relacionadas como desejo de ordenação, de fim da ambivalência” (KLAUS, 2011, p. 63-64). Não é, pois, no registro do “salvacionismo” que atento para o funcionamento da parceria entre família e escola.

[...] não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo de sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2011, p. 19).

Ainda nesse viés analítico, Benevides (2016) discorre acerca de algumas atitudes metodológicas acerca do pesquisar com Foucault. Para tanto, focaliza a atenção afirmando que pesquisar *com* Foucault não tem o mesmo teor de pesquisar *como* Foucault, pois indica mais para uma interlocução com o filósofo e determinadas posturas na produção de conhecimento do que uma busca por repetir os mesmos passos já trilhados pelo filósofo. É no *encontro* com o pensamento de Foucault que se dá essa perspectiva.

Benevides (2016) ainda elege cinco orientações que auxiliam a fazer pesquisa nessa interlocução, a saber:

1) *A pesquisa elege seu objeto, mas não sabe o que é o seu objeto*; 2) *A pesquisa não parte de pressupostos, mas parte os pressupostos*; 3) *A pesquisa deve romper com a forma-pesquisa*; 4) *A pesquisa não está de antemão inscrita em “áreas”, mas ela produz novas territorialidades*; 5) *A pesquisa não descobre a verdade e a realidade, mas inventa verdades e realidades* (p.266, grifos do autor).

Assim, na consonância com tais orientações, há aqui o empreendimento de *desfamiliarização* da parceria entre família e escola, como uma forma de se permitir *estranhar* tais categorias: “para pesquisarmos sobre um determinado objeto, é necessário, primeiramente, que não saibamos o que é esse objeto. É preciso, portanto, tomar aquilo que será pesquisado como uma incógnita = x” (BENEVIDES, 2016, p.268).

Conectando com o objeto aqui inventado, trata-se de um modo de pensar o funcionamento da parceria entre família e escola não como algo já conhecido ou evidente; ou, ainda, algo inevitável, necessário, mas mapear todo o seu campo. Quais discursos falam em nome desse funcionamento? Quem está legitimado a falar em nome dele? Como se legitimou? O que falam? Quais alvos atingem? Quais estratégias são utilizadas para gerir esse funcionamento e colocá-lo em exercício?

Todas estas questões, pois, positavam o modo como a função incógnita pode movimentar o ato da pesquisa, as investigações, a escrita e atenção do pesquisador. É possível ainda pensar esse lugar de “não saber”, no qual o pesquisador deve prosseguir, com inspiração também em Rancière (2002), em seu livro *O mestre ignorante*, quando o autor repensa o lugar da instituição pedagógica, que tradicionalmente vem sendo atrelada ao lugar do conhecimento como função emancipatória.

Rancière (2002), deslocando-se dessa forma de conceber a instituição pedagógica vinculada primordialmente ao papel ocupado pelo saber, passa a positivar muito mais a ignorância. Mas a ignorância, nesse caso, não necessariamente tem a ver com uma função epistemológica de desconhecer o saber/conhecimento, somente, mas de ignorar os efeitos hierarquizantes da condição de um suposto saber/conhecimento legítimo e que tende a desqualificar outras formas de saber/conhecimento. A ignorância refere-se menos a uma condição demarcada pelo status do conhecimento e mais a uma atitude, um posicionamento perante aos efeitos legitimados por esse status. Não é diretamente no solo epistemológico que a função da ignorância está inserida.

Assim, situar a pesquisa atravessada pela ignorância é assumir um ato político, uma atitude metodológica que rompe com o solo epistemológico no qual a pesquisa tradicionalmente está situada, é ignorar algumas normas que embrutecem a produção de

conhecimento, abrindo possibilidade para o estranhamento, surpresas e a inventividade, pois permite que a pesquisa possa se movimentar em outros registros.

Ignorar pode também se um indicativo de profanação. Profanar no sentido de pensar algo para além de seu lugar sacralizado, naturalizado e posto na isenção de questionamentos<sup>19</sup>.

Com efeito, essa é uma postura que tem como intuito movimentar o pensamento, fazendo-o nômade (DELEUZE; GUATTARI, 2009). Nesse caso, na tentativa de posicionar a pesquisa sob esse plano, há uma inspiração na imagem de pensamento do rizoma.

Um rizoma não começa nem conclui, ele começa sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] têm outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. [É] um mover-se entre as coisas, instaurar uma lógica do E, [operando com a potência dos aditivos mais do que da exclusão], reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular o fim e o começo (p.37, grifos dos autores).

Isso faz deslocar algumas certezas naturalizadas no objeto de estudo e permite problematizar uma formação discursiva alocada para o mesmo, de abalar as convicções do pesquisador, fazendo-o agir “como se nada soubesse” (BENEVIDES, 2016), de modo a explicitar suas hipóteses, suas suspeitas, e coloca-las sob a avaliação, expondo minuciosamente seus passos. E esse é um exercício que envolve rigor, pois a pesquisa está atravessada por valores, crenças e certezas que o(a) pesquisador(a) julga como verdadeiras, e esses devem ser expostos, de modo a ser possível mapear o campo pelo qual a pesquisa está situada pelo pesquisador, e não somente anunciar seus “pontos de partida”, como aquilo que fundamentaria a pesquisa.

A pesquisa, então, é concebida como um ato de criação que se reinventa a cada novo percurso. Muito mais do que priorizar uma linearidade, um contínuo progressivo em etapas sucessivas e demarcadas previamente do ato de pesquisar, atentar para os atravessamentos dos caminhos da pesquisa.

Isso implica em inventar novos territórios para a pesquisa, dimensionando também que o objeto de estudo não é natural, passivo e/ou neutro, mas é constituído e atravessado por uma ótica e postura de análise específica. Os objetos de estudos não são independentes da produção discursiva que o inscreve, mas engendrados nessa produção, visto que “[...] a linguagem não faz mediação entre o que vemos e o que pensamos: ela constitui o

---

<sup>19</sup> A ideia de profanar é pensada junto a Agamben (2007), quando aponta que ela não tem a ver com algo apenas da ordem religiosa, mas com um modo de atribuir uma nova dimensão ao uso habitual das coisas, como numa brincadeira de crianças que “transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias” (p.67).

próprio pensamento. [Isso significa] que os discursos formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam” (BUJES, 2002, p.21).

Logo, esses objetos não podem ser tomados como se estivessem “aí-no-mundo”, soltos, a espera de serem conhecidos, decifrados, interpretados. E o breve traçado histórico feito anteriormente se conecta com essa perspectiva, visto que se buscou elucidar os processos históricos que fizeram com que a família passasse a ter estreita relação com a escola, e que ambas foram engendradas num processo civilizatório, sobre a égide da Modernidade. Esse traçado foi feito justamente para que fosse possível visualizar a historicidade com que trato o funcionamento da parceria entre família e escola.

Essa fabricação não é algo que se deva ser tomada como inevitável, e o presente texto irá insistir nessa assertiva, como uma possibilidade de permitir ecoar a indagação “[...] como é possível o que é? Essa possibilidade é sempre histórica, não é a expressão de nenhuma necessidade; as coisas poderiam ter sido de outro modo e também podem ser de outro modo” (CASTRO, 2015, p.18).

Assim, justamente por não se tomar os objetos como se estivessem “aí no mundo”, faz mais sentido atentar para sua própria produção, visto que esse objeto:

[...] não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2014a, p.55).

Não seria demasiado, então, afirmar que a analítica da narrativa que utilizei para pensar o cruzamento entre família e escola, a partir das contribuições de Ariès (2012) não tem o efeito que pensar esses cruzamentos como um marco fundamental da qual a parceria entre família e escola, hoje, emana e se desdobra. Trata-se muito mais em pensar nas suas superfícies de inscrição.

Destarte, sendo possível visualizar múltiplas relações entre família e escola, num engendramento mútuo, como apontada no primeiro capítulo, como estratégia metodológica para realização dessa pesquisa, não pretendo pensar numa História da Escola ou numa História da Família, como se tratassem de blocos estratificados e separados, que vez ou outra viriam a se conectar. Também não se trata de averiguar seus possíveis funcionamentos internos e desdobramentos ao longo do tempo como se fossem entidades isoladas.

A intenção é muito mais investigar seus pontos de cruzamento, fusões, superposições e mesclas, num viés analítico arqueogenealógico, articulando as ferramentas da arqueologia e da genealogia tal como trabalhadas por Foucault (2002; 2009a; 2011; 2014a),

para entender o funcionamento de uma parceria entre família e escola. Portanto, nem tanto a família, nem tanto a escola, mas a *parceria* entre elas.

Para poder conceber essa ideia de parceria, então, quero focar atenção para o funcionamento dessa ferramenta de pesquisa, o acoplamento entre arqueologia e genealogia, como modo possível de conceber a construção do objeto de estudo, a parceria entre família e escola, no modo como essa parceria tem sido narrada no cenário aqui especificado e a quem ela é direcionada.

#### **4.1 A arqueologia e a genealogia: conceitos-ferramenta da pesquisa**

Na arqueologia se investiga *como* determinados saberes foram produzidos, mas sem uma pretensão de encontrar uma origem. Esse viés analítico de investigação da formação dos saberes toma como objeto a análise do discurso, a formação dos conceitos, mapeando o conjunto de seus enunciados efetivos e seus efeitos de verdade. Uma análise dos enunciados efetivos é, portanto, algo muito distinto de uma análise dos enunciados possíveis. De modo até redundante, pensar os enunciados efetivos é lançar luz para os enunciados que são enunciados. Logo, não pensar em enunciados que estariam ocultos ou enunciados latentes que viriam a se tornar manifestos a partir da ação de um sujeito. Trata-se, pois, de analisar o enunciado como um acontecimento, como aquilo que ocupa um lugar e, portanto, exclui em sua presença outros enunciados.

E não se trata de qualquer lugar, mas justamente esse lugar de destaque que impede o aparecimento de outros, que poderiam ser, inclusive, opostos, dissonantes. Mas também não se trata de tomar o enunciado como dado; ao contrário, este é tomado em seu processo de fabricação – o que de forma alguma remonta a um sujeito, a uma intenção ou a uma interioridade. Nesse registro em que há o enaltecimento de sua fabricação, desloca-se também de um viés transcendental do Sujeito, justamente, por não impor uma continuidade, regularidade e complementaridade entre autor-obra, sujeito-saber, com faria um viés psicologizante inscrito em registros binários como dentro-fora, interior-exterior, sujeito-objeto.

Pensar a construção do objeto trata-se mais de conectá-lo a um conjunto de enunciados outros, que preparam o terreno para a formação dos enunciados eleitos como objeto de estudo, mediante o recorte arqueológico que uma análise se propõe realizar.

Nesse movimento, investiga-se também o movimento de aparição dos saberes e de sua unificação em meio a dispersão em que se apresentam, bem como a formação dos objetos de estudo dos saberes enaltecendo que eles não se mantêm os mesmos no seu processo de

demarcação de quem adquire a legitimidade para estudá-los e neles intervir. Atenta-se para o seu modo de unificação na medida em que se apaga e blinda sua multiplicidade e dispersão.

Por sua vez, na arqueologia também não se mobiliza a encontrar regularidades supostamente estruturantes dos discursos para decifrar o que eles, de fato ou no fundo, queriam dizer. Diferentemente, as regularidades apontam justamente para a contingência dos enunciados e seus parentescos meramente ocasionais, e não para qualquer estrutura fundante. O interesse se dá muito mais, no âmbito metodológico, em analisar o campo de dispersão e descontinuidades na qual os saberes estão situados – e, ainda, como a partir dessa efetiva dispersão se deu a formação em transitórias unidades.

“A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2014a, p.33). Ou seja, trata-se de uma forma de atentar também para quais enunciados são excluídos e como o enunciado efetivo “ocupa, no meio dos outros [enunciados] e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 2014a, p. 34).

Logo, na arqueologia, localiza-se muito distante de qualquer prática que visa uma interpretação, na redução dos saberes com uma busca de encontrar sua verdade ou sentido fundamental, primórdio da história. Igualmente, é marcar distância de qualquer filosofia do sujeito que o compreenda como unidade sintética do discurso, como fonte e origem dos enunciados, ou, mesmo, como elemento da realidade ao qual o discurso deve retornar para obter, num reencontro eternamente adiado, sua verdade ou seu sentido.

Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, o que diz: e, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2014a, p.66).

Com efeito, esse foco para a dispersão e descontinuidades dos saberes é uma forma de romper com uma pretensa continuidade da História que nada mais é do que uma história fundada e fundamentada em um sujeito transcendental, bem como é um modo de forjar análises menos pretenciosas e não totalizantes. O objetivo, então, é “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão” (FOUCAULT, 2014a, p. 58).

Além disso, na arqueologia, não há uma questão objetivada na intencionalidade de um determinado discurso, visto que “não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso. [...] Não é o retorno ao próprio segredo da origem: é a descrição sistemática de um discurso objeto” (FOUCAULT, 2014a, p. 171).

Nesse caso, pode-se tomar como exemplo a formação de enunciados efetivos e os efeitos de verdade que produzem, tomando, novamente, uma das pesquisas eleitas na materialidade da pesquisa, em que é possível encontrar a seguinte passagem:

Partindo de uma perspectiva *ideal de educação*, a família seria o local primeiro e bem estruturado do ensino e *aprendizagem* do homem, onde aprenderia desde noções com o *cuidado de si* ou *manutenção da saúde física* até a construção de *valores sociais*, como a compreensão e conhecimentos sobre limites. Todavia, *o panorama educacional atual mostra grandes ‘falhas’,* ou melhor, ‘mudanças’ na função da família diante da educação dos filhos. A escola tem enfrentado uma grande sobrecarga de responsabilidades, que compreende desde a preocupação com a higiene da criança até a mediação de *conflitos familiares* que interferem na *aprendizagem* e no *relacionamento interpessoal* (SOUZA, 2008, p.26).

É intrigante - ao mesmo tempo que concebível – como a autora admite como o campo educacional também trabalha sob um viés idealista. Penso que esse viés idealista tem conexões muito estreitas com o campo das metanarrativas, discutidas anteriormente, pois, justamente, servem para dar sustentação às práticas e discursos, bem como enveredam na tentativa de busca pela ordenação e totalização.

Além disso, que essa idealização do campo educacional atinge justamente setores como aprendizagem, cuidado, saúde, sem, entretanto, pensar nas condições de possibilidade de fabricação desses setores da vida dos sujeitos. Nessa seara, a exemplo da pesquisa citada, ainda há uma demarcação que esse inflacionamento das funções da escola, que seriam as recargas das responsabilidades, tem relação com mudanças nas funções da família.

Ou seja, ao se assumir que há uma sobrecarga à escola nas funções que vem tomando para si, assume, obviamente, que ela vem encorpando e tentando gerir setores da vida dos sujeitos que obviamente, não seriam e não deveriam ser de sua responsabilidade. Mas, ao mesmo tempo, diz que um ideal de Educação deve levar em consideração fatores como o ensino, aprendizagem, cuidado e saúde, e que família, e não a escola, deveria ser esse lugar primeiro para a veiculação desses ideais de educação. A noção de desenvolvimento, por essa perspectiva, passa a englobar todos os aspectos da vida do indivíduo. E, sendo a escola responsável legítima por melhor gerir esse desenvolvimento, ela também ampliaria o seu campo de atuação e intervenção.

Ao mesmo tempo, isso sinaliza que, apesar do aparente consenso no que diz respeito a necessidade de uma parceria entre família e escola, há algumas dissonâncias, mesmo no referencial acadêmico científico, sobre os lugares a serem ocupados pela escola e pela família no que diz respeito à educação, e, por conseguinte, ao funcionamento de uma parceria entre essas duas instituições. É interessante perceber que o consenso que milita em prol da necessidade da parceria entre família e escola não formula um mesmo consenso quanto ao funcionamento dessa parceria, na medida em que seus próprios alvos e formas de funcionamento são diversos.

Nesse sentido, é necessário demarcar que a atenção para essa proliferação discursiva em torno da parceria entre família e escola não diz respeito a uma mera descrição de seus enunciados, visto que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por, pelo qual se luta, e o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014c, p.10).

Assim, na utilização da ferramenta arqueológica, é possível já destituir uma presente unidade do discurso em torno da parceria entre família e escola e interrogar: como se forma esse discurso acerca da necessidade de uma parceria entre família e escola? Quais foram os componentes não reconhecidos como próprios ao domínio do saber escolar/educacional/pedagógico que permitiram que a escola produzisse modificações no cenário familiar? Como a infância também passa a ser acionada e passa a produzir relações específicas entre família-escola, através de formas institucionalizadas em prol da aprendizagem? Com essas interrogações, lança-se foco também para o processo de demarcação dos regimes e apropriação dos discursos, visto que:

[...] em nossas sociedades (e em muitas outras, sem dúvida), a propriedade do discurso – entendida ao mesmo tempo como o direito de falar, competência para aprender acesso lícito e imediato ao *corpus* dos enunciados já formulados, capacidade, enfim de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas – está reservada de fato (às vezes, de modo regulamentar) a um grupo determinado de indivíduos (FOUCAULT, 2014a, p. 80).

Além disso, é possível operar também com a ferramenta metodológica da genealogia, visto que alguns deslocamentos de análise são feitos, não restringindo a investigação apenas para a formação dos saberes, mas inserindo-se no registro de uma analítica do poder, nas formas de dominação estabelecidas nas relações sociais em que são produzidas e perpetuadas, bem como aos mecanismos de resistência entranhados na produção de uma parceria entre família e escola.

Isso é possível porque, na genealogia, investiga-se *por que* os saberes se formam, investigando suas clivagens, atentando para as brechas produzidas nessas clivagens,

dimensionando as condições de possibilidade de sua existência e marcando a singularidade dos acontecimentos.

“*Não se trata de onde ele [a emergência de um objeto] veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge*” (VEIGA-NETO, 2011, p.61, grifos do autor). Essa interrogação “como”, é preciso dizer, não é do mesmo teor do campo pedagógico-educacional que toma como preocupação uma elaboração de estratégias metodológicas para se atingir uma finalidade. É uma interrogação que está inserida no domínio das relações de poder. É muito mais um modo de atentar para as estratégias de poder, em seus conjuntos de meios operados para fazer funcionar um dispositivo de poder. Além disso, “as genealogias - insubordináveis, intempestivas e inúteis – consistem numa tática muito específica na política dos saberes: pôr em relevo a clivagem daquilo que se apresenta enquanto unidade lisa e tranquila do saber” (BENEVIDES, 2015, p.265).

Esse caráter de insubordinação, intempestividade e inutilidade das genealogias consistem num traço antipragmatista<sup>20</sup> e antiutilitário ao lidar com o conhecimento, não lhe colocando uma dívida como um compromisso com a “melhoria da sociedade”, “da vida do homem” ou com o progresso da ciência. Não lhe é possível identificar uma “serventia” – trata-se, pois, de uma atitude diante do saber que é disruptiva porque põe em relevo práticas, conceitos, vanguardas, compreensões que foram colocados à margem pelas formas usuais de reconhecimento e institucionalização do saber. Desse modo, “[...] as genealogias compreendem que o conhecimento e o saber são perspectivos, oblíquos, transversais e não podem se referir à sociedade de um modo homogêneo ou totalizante e nem erigir de forma insuspeita promessas de melhora, de auxílio e de edificação” (BENEVIDES, 2015, p.266).

Assim, como já dito anteriormente, a investigação genealógica caracteriza-se como uma *tática*, um movimento “para repensar a ação política e militante, assim como para a invenção de novas táticas de luta contra os efeitos de poder estabelecidos” (GADELHA, 2009, p.26-27).

É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2009a, p.7).

Foucault (2009a), ao tratar a tática genealógica como um movimento de construção de uma história efetiva, coloca-a em oposição a uma história dos historiadores, que

---

<sup>20</sup> O traço antipragmático, neste caso, não confronta, necessariamente, a visão pragmática do sujeito e da parceria entre família e escola, mencionadas anteriormente, visto que esse traço antipragmático se reflete muito mais a um não comprometimento com um suposto progresso social.

seria baseada na suposição de uma verdade eterna, constante e imutável, como modelo de causalidade história.

Finalmente, última característica desta história efetiva: ela não teme ser um *saber perspectivo*. [...] Ele olha de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar, de dizer sim ou não, de seguir todos os traços do veneno, de encontrar o melhor antídoto. Em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que ele olha, em vez de aí procurar sua lei e a isto submeter cada um de seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha. O sentimento histórico dá ao saber a possibilidade de fazer, no movimento de seu conhecimento, sua genealogia (FOUCAULT, 2009a, p.30, grifos meus).

Logo, essa história não é uma história de uma “coisa”, mas uma história de intersecções, de *agenciamentos*, em que há múltiplos agentes, múltiplas instâncias. Não há uma busca pela verdade das mesmas. “A verdade não é outra coisa se não uma invenção que esqueceu que o é” (LARROSA, 2009, p.19). Além disso, essa verdade ainda opera pelo registro da unidade, regularidade e homogeneidade, numa busca de blindar o caráter plural, múltiplo e heterogêneo que configuram os agenciamentos.

Paul Veyne (2014), ao trazer o conceito de *trama*, também auxilia no entendimento da história, e por sua vez, auxilia aqui no modo como a história do funcionamento da parceria entre família e escola será narrada e percebida. “Em uma palavra: a história não se escreve sob uma página em branco. Lá onde nada vemos, supomos que havia o homem eterno; a historiografia é uma luta incessante contra nossa tendência ao contra-senso anacrônico” (p,112).

Assim, a trama não é algo que dimensiona o que fora produzido num ordenamento falso, uma ficção se contrapondo a uma realidade, mas um modo de identificar e se narrar as ligações, os entrelaçados, as redes do tecido social, assumindo e demarcando a posição pelas quais essas ligações e entrelaçados são analisados. A trama remete a uma narração, e, portanto, algo da ordem do não-factual.

Nesse plano, há também uma recusa a qualquer pretensa neutralidade e suposta fidedignidade com fatos, colocando em xeque, inclusive, a pressuposição da existência de fatos como algo independente de seus mecanismos de fabricação, percepção, visualização e inserção num campo de problemas. Até mesmo esses estão inscritos num determinado aparato conceitual – o que constitui marca de sua contingência e provisoriedade.

Logo, por essa via, não é possível considerar a escola, a família, e a parceria entre elas supondo sua essência. Se há uma essência, ela foi construída por fragmentos que não lhes são intrínsecos (FOUCAULT, 2009a). Também não é possível aceitar de bom grado que o funcionamento de uma parceria entre família e escola tende para uma melhoria da sociedade,

resolução dos problemas sociais - que é um registro geralmente acionado quando se defende tal parceria, como apontarei adiante.

Ademais, a pesquisa dentro de um referencial foucaultiano, tem uma concepção de método diferente – mesmo com algumas aproximações nos efeitos de sua crítica – da dialética, da hermenêutica, do estruturalismo e da fenomenologia, por exemplo, pois:

[...] impõe uma compreensão de que os problemas são produzidos pelas condições de questionamento, que permitem tornar certas questões problemáticas. [...] A complexidade do trabalho de problematização, que interroga sobre a formulação dos problemas e as soluções historicamente construídas, situa o caráter não deterministas dessas produções que envolvem objetividades e subjetividades. Seus efeitos incidem sobre a recusa das assimetrias que encontramos nas relações de pesquisa (HÜNING, 2014, p.136).

Ou seja, a arqueogenealogia distancia-se desses referenciais citados anteriormente por não ter como horizonte um viés interpretativista, essencialista e psicologizante do objeto de estudo e da relação sujeito-objeto, ou mesmo com uma liberação do sujeito sob a forma de tomada de consciência e ‘desalienação’ do mesmo.

[...] Foucault opera a desnaturalização e desessencialização, mostrando que podemos ser diferentes do que somos hoje, que o sujeito é mais forma que conteúdo e que a forma indivíduo, características dos modos de subjetivação nas sociedades modernas e contemporâneas não é a única possível, pois as formas-sujeito são dependentes de suas respectivas historicidades (NARDI; SILVA, 2014, p. 170).

Trata-se de pensar o funcionamento de uma parceria entre família e escola de modo a entender que os caminhos da pesquisa não se dão por uma via de uma tradução da realidade, de algo a ser desvendado, descortinado e/ou descoberto, de identificar o que já estava implícito, no seu significado real e profundo, ou mesmo de objetivar um lugar a se chegar na pesquisa, com uma suposta “tomada de consciência” que livre das supostas amarras e repressões que prendem e reprimem o sujeito em determinada condição de subordinação e o retirem de estado de “alienação”.

Ele [Foucault] tentou evitar a análise estruturalista que eliminava totalmente a noção de sentido, substituindo-a por um modelo formal de comportamento humano que apresenta transformações, governada por regras, de elementos sem significados; ele tentou evitar o projeto fenomenológico de ligar todo o sentido à atividade de dar sentido de um sujeito autônomo e transcendental; e, finalmente, evitar a tentativa do comentário de tentar ler o sentido implícito das práticas sociais, assim como o desvelar feito pela hermenêutica de um sentido diferente e mais profundo do qual os atores sociais tem uma vaga consciência (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. XIX-XX).

Logo, no entendimento do funcionamento de uma parceria entre família e escola, estas não devem ser colocadas como Aparelhos Ideológicos de Estado<sup>21</sup> (AIE). A designação

---

<sup>21</sup>Termo cunhado por Althusser para designar que algumas instituições, como a escola, funcionam pelo viés da reprodução de uma ideologia burguesa capitalista e que mascaram a realidade por meio de estratégias de doutrinação.

AIE é concebida para remeter a instrumentos de manutenção do próprio Estado, que refletem e reproduzem uma ideologia contida nele e a serviço dele. Pensar a escola e a família como tais aparelhos é atrelar a existência das mesmas atendendo finalidades de repressão e alienação dos indivíduos e que impossibilitariam sua libertação. É o mesmo que pressupor que há um sujeito real, *a priori*, sob o qual a família e a escola, por serem instrumentos desse Estado e existirem a serviço desse Estado, iriam incidir sobre esse sujeito, supostamente anterior e já existente, reprimindo e alienando-o.

Ora, é tudo isso que uma concepção foucaultiana recusa, pois atenta mais para a operacionalização das tecnologias de poder em sua relação com o Estado, que também é produzido sobre contingências específicas, fazendo atentar para a instabilidade das relações políticas e sociais. E isso permite pensar o funcionamento da parceria entre família e escola por outro plano que não esse da liberação ou da repressão.

Em outras palavras, em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas (FOUCAULT, 2008b, p.5).

Trata-se muito mais de suspender o que é tido como *a priori* e tomar as análises em suas contingências práticas, sem a intenção de pressupor um dado real que estaria sendo falseado, pois o que interessa muito mais é atentar para os efeitos de verdade, e não para a dicotomia verdadeiro X falso. Não há um mito fundador ancorado numa concepção de sujeito tão menos na figura de um Estado.

Destarte, ao mesmo tempo em que se parte das contingências práticas, esse viés analítico também é entendido como ato de invenção, como estratégia metodológica de pesquisa, já anunciada anteriormente.

Ao invés de descobrir algo preexistente, a invenção consiste em encontrar o que nos faz pensar em ser atingido por algo para o qual não encontramos resposta nos saberes constituídos. A invenção coloca a necessidade de se pensar outramente, de se desterritorializar e produzir um estranhamento naquilo que é tido como natural e evidente (SILVA, 2005, p.9).

Assim, muito mais importante do que dizer o que é essa parceria entre família e escola é analisar como ela funciona, nas suas minúcias, nos seus detalhes. Ao invés de tomar essa parceria como uma evidência dada em si mesma, tomá-la com um problema.

[...] para mim o trabalho teórico não consiste em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu me manteria ligado, entre essas diferentes posições sobre as quais eu me manteria e cuja ligação essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade teórica que sinto, seria a de deixar somente o desenho mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora a pouco. Daí, se vocês quiserem, essa perpétua necessidade de realçar, de algum

modo, o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar se não o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se aprende o que pode ter de inteligível. [...] trata-se, ainda uma vez, de traçar um deslocamento, quer dizer, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar (FOUCAULT, 2011, p.69).

Nesse caso, entendo que fazer pesquisa sob essa ótica é também pensar a constituição e produção dos saberes numa perspectiva *agonística*, pois envolve conflitos, dissensos, tensões, forças e relações de poder. “O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha” (FOUCAULT, 2002, p. 25).

Para tanto, parece mais efetivo pensar na multiplicidade das categorias de pesquisa e não em uma unidade originária, numa verdade que estaria se ramificando constantemente sob seu ponto de ancoragem (DELEUZE; GUATTARI, 2009). Pensar o funcionamento da parceria entre família e escola seria também uma forma de desestabilizar os discursos unitários que militam em prol de sua necessidade.

Essa também é uma forma de destituir a ideia de fundamento da família, da escola, bem como da parceria entre ambas, como se houvesse uma história linear e um começo para onde recorrer nas análises e investigações, um “lá”, onde houvesse as explicações para nossos questionamentos atuais, pois até nossos questionamentos e modos de posicionar problemas de pesquisa são circunstanciais, locais e temporais. “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2014a, p.31).

Nesse caso, e ainda em diálogo com Foucault, entendo que operar por essa via consiste “muito mais numa atitude do que numa tese” (2014b, p. 71-72). É uma postura de desconfiança aos consensos e às unanimidades tão bem disseminados no meio educacional. É também uma forma de problematizar nossa atualidade, estabelecendo uma relação com o tempo presente de modo crítico.

Assim, a crítica e a problematização são um modo de reposicionar e remanejar as perguntas, inventar outros problemas, colocar as situações e conflitos atuais sobre outros planos. É um modo de analisá-los por outras perspectivas até então não instauradas, numa busca de deslocar dos lugares comum aos quais são alocados e de uma saída às teorizações do “*Todos sabemos que...*”, “*Todos pela educação*”<sup>22</sup>, etc.

---

<sup>22</sup> Alusão à Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que se caracteriza como um movimento da sociedade brasileira mobilizado pela garantia do acesso à educação a todas as crianças e jovens, tendo

Para tanto, faz-se importante demarcar a perspectiva na qual este trabalho está situado: o modo de entender o funcionamento da escola e da família, e principalmente, de uma parceria entre ambas, é *contingencial, circunstancial e específico*.

[...] fica claro que a escola é uma tecnologia de época. Ainda que hoje pareça tão ‘natural’, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na época na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco com as ideias de criança, filho ou aluno, igualmente naturalizadas, mas também passíveis de historicidade. Ao contrário: o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaçotemporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável (SIBILIA, 2012, p. 16-17).

No caso, a autora dedicou sua análise para especificar a categoria escola, mas também creio ser possível transpor essa análise para a família ao atentarmos para o processo de fabricação da escola moderna numa mescla de uma construção de um modelo de família peculiar, como foi aponta Ariès (2012). O funcionamento da parceria entre família e escola também entra nesse enredo.

Tal concepção permite maior mobilidade na análise, na produção dos conceitos e na construção do objeto de pesquisa. Permite inclusive pensar outros pontos de conexão vinculados às categorias que são construídas nessa produção. Assim, mais do que analisar “a” escola ou “a” família, parece ser mais interessante atentar para os cruzamentos dessas *instituições*, visualizando, inclusive, que outras instituições as atravessam. E nos seus cruzamentos, essa relação sob a forma de parceria parece ser um *locus* privilegiado de análise.

É interessante ainda acrescentar que, retornando aos aportes teóricos da Análise Institucional, e à sua configuração como um saber *instituinte* num meio acadêmico científico hermético, biologicista, pretensamente neutro e vinculado a um viés adaptacionista dos indivíduos a um modelo de sociedade vigente, uma das maiores implicações políticas dessa postura de análise foi a de *desnaturalização* da concepção de instituição, e, com efeito, sua vinculação a uma conjuntura política, econômica e social como grade de análise de investigação das relações sociais atravessadas pela instituição (LIMA, 2012).

Isso implica em pensar, por exemplo, que na instituição família é possível visualizar ainda a “instituição pai/paternidade”, “instituição mãe/maternidade”, “instituição filho(a)”, “instituição moral/religião” e dentre outros. Na instituição escola ainda poderíamos visualizar a “instituição avaliação”, “instituição currículo” e “*instituição aprendizagem*” e tantas outras. E no cruzamento entre escola e família ainda poderíamos ver a “*instituição parceria*”.

Assim, mais do que pensar numa suposta origem dessas instituições, família e escola, empenho-me em visualizar e narrar seus acoplamentos e seus pontos de cruzamento sob a forma de parceria. Mais do que propor um modelo idealizado e teleológico de como deveriam existir, interessa analisar o que é colocado em funcionamento no aparato reflexivo sobre o que se supõe ser a melhor forma de geri-las e o que se efetiva dele e nele. Mais do que averiguar a existência de uma suposta crise que ronda tais instituições, parece mais viável analisar os efeitos positivos, no sentido de atentar para o que se produz ao se anunciar tal crise. “Aprendemos já a desconfiar de todos esses discursos sobre a crise na qual tudo está em crise exceto o discurso seguro e assegurado que a nomeia, a diagnostica e antecipa sua solução” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p.9). Mais do que militar a favor ou contra a existência de uma *parceria entre família e escola*, analisar seu funcionamento e seus regimes de visibilidade e dizibilidade, suas justificativas e efeitos de verdade. Mais do que dizer “eis a parceria entre família e escola”, atentar para o modo como se efetiva, seus mecanismos de exercício, suas táticas e estratégias de funcionamento.

Para tanto, esta pesquisa, ainda em conexão com pensamento de Michel Foucault, também se insere no campo de estudos sobre *biopolítica*, já que visa *analisar as estratégicas de governo da vida inseridas no funcionamento da parceria entre família e escola*, assumindo ainda como suspeita que por meio da noção *parceria* há um solo fértil e propício que possibilita o governo da vida dos indivíduos em seus mais diversos, capilares e íntimos segmentos.

Desse modo, essa ferramenta de análise permitirá investigar a funcionamento da parceria entre família e escola, assumindo que a vida, em última instância, é a variável que mobiliza um aparato técnico-discursivo para efetivar e por em exercício o funcionamento dessa parceria.

Atentarei ainda, adiante, que essa vida desejável, é produzida sob determinados parâmetros, como o do sucesso escolar, da empregabilidade, da cidadania, da promoção do adequada desenvolvimento humano, etc, e que através desses parâmetros, processos de subjetivação são engendrados, numa relação de assujeitamento, de indivíduos governáveis e autogovernáveis. Ou seja, entende que essa produção específica da relação entre família e escola funciona como um modo de melhor *conduzir a vida* dos indivíduos, otimizando-as. Nesse caso, há a suspeita de que isso vem a se conectar e passar a funcionar em estreita conexão com uma racionalidade neoliberal.

Assim, tentará investigar como o funcionamento de uma parceria entre família e escola também pode ser inserida numa lógica da *governamentalidade neoliberal*, sendo essa

uma racionalidade específica das formas de governo, uma tecnologia de governo embasada numa concepção de administração, gestão e maximização da vida, produzindo sujeitos governáveis e autogovernáveis.

Destarte, inserindo-se também no horizonte dos estudos sobre governamentalidade, há um interesse investigativo de analisar.

[...] a maneira refletida de governar ou o conjunto de reflexões sobre a melhor maneira de governar; enfim, o objetivo da governamentalidade é o de estudar a ‘instância reflexiva’ das práticas de governo e sobre as práticas de governo. [...] Trata-se em suma de um estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política (AVELINO, 2011, P.27).

Por fim, feitas essas precauções de método e uma elucidação de como o funcionamento da parceria entre família e escola é colocado em análise nessa pesquisa, passarei adiante expondo alguns conceitos-ferramenta, próprios ao campo dos estudos foucaultianos, que serão importantes para esse trabalho no modo de atentar para as formas de governo dos indivíduos.

Além disso, esse também será um modo de passar em revista alguns traçados históricos da trama discursiva em torno da construção de uma relação entre família e escola, apontada anteriormente, para então poder conectá-la a determinadas mudanças nas formas de governo dos indivíduos e as suas especificidades no que dizem respeito ao funcionamento das relações de poder.

Tal conexão será importante também para que seja possível dimensionar os modos pelos quais a família e escola, bem como a parceria entre elas, constituíram-se enquanto estratégias de governo da conduta dos indivíduos, desde sua ancoragem a concepções específicas de sujeito, educação e sociedade, bem como em suas conexões a determinadas racionalidades de governo que passam a se desprender desses ideais, e se filiam muito mais a uma noção de eficácia e eficiência como crivo da prática de governo, de modo a funcionar não mais nos registros das metanarrativas.

## 5. CAPÍTULO 4 - DE MODELO A INSTRUMENTO DE GOVERNO: AS MUDANÇAS NA FUNÇÃO DA FAMÍLIA NA GESTÃO GOVERNAMENTAL

Nos capítulos anteriores, apontei para modos possíveis de pensar a relação entre família e escola, entendendo como essas conexões podem ser lidas a partir de uma noção de *parceria*, que forja um lugar comum a respeito da sua necessidade, operacionalizando tanto uma militância para sua ocorrência, seja através de práticas discursivas de diagnóstico, avaliação, como por práticas não discursivas que agem sub-repticiamente nas relações de poder e governo da conduta dos sujeitos.

Há, nesses estratos, um *consenso* sobre a necessidade de uma parceria entre família e escola, mas, ainda assim, *heterogeneidade* quanto às formas efetivas de funcionamento e regimes de justificação. É o elemento que, talvez, unifica essa heterogeneidade seja aquele da promessa da melhoria, na venda da esperança, perpetuado nesse consenso em torno da necessidade dessa parceria e no incentivo para que ela ocorra.

Dar visibilidade ao modo como essa unificação tem sido construída implica também em afirmar que essa unidade não se sustenta por si mesma, e se acopla a diversos elementos e discursos para produzir um efeito unitário, blindando a própria dispersão e multiplicidade dos saberes que vem a compor esse efeito de unidade. Busquei também atentar para as ferramentas de pesquisa que permitiram forjar tal analítica e seu caráter disruptivo em relação a essa consensualidade diagnosticada em torno da necessidade de uma parceria entre família e escola.

Uma dessas ferramentas dizia respeito às racionalidades engendradas no governo da conduta dos indivíduos, bem como os mecanismos e tecnologias utilizadas para efetivar uma determinada racionalidade. É sob esse último aspecto que este capítulo tomará sua centralidade. Isso vem a ser uma mudança de foco importante, visto que será viável para esse trabalho pensar a parceria entre família e escola, em suas estratégias de funcionamento, conectadas a determinadas estratégias de governo da vida dos indivíduos.

Tomando, então, esse último deslocamento como foco, buscarei, agora, abordar as condições de possibilidade que permitiram que a *vida* passasse a ser inserida como alvo das estratégias de governo, bem como os efeitos dessa nova racionalidade governamental nas tramas sociais, entendendo a família e a escola como engrenagens dessa maquinaria.

Em linhas gerais, passarei a atentar para “como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana” (FOUCAULT, 2008a, p.3).

Isso permitirá lançar foco para os mecanismos de funcionamento de uma parceria entre família e escola, visto que pretendo analisar esse funcionamento como um, dentre tantas outras resultantes, dessa forma de entendimento e racionalidade de governo que focaliza para a produção de uma vida, e uma vida que tem inteligibilidade dentro de uma concepção que aloca o indivíduo numa *espécie humana*. A família e a escola, logo, estão inseridas e produzidas nesse contexto como componentes do funcionamento de um homem inscrito numa égide educacional e aos modos como essa égide educacional assume características próprias a determinadas racionalidades de governo, em seus alvos, mecanismos de funcionamento, sutilezas e minúcias. A família e a escola, nesse estrato de racionalidade de governo, estão comprometidas e compromissadas na produção de um determinado modelo de vida, de um modo de existência, na maximização dos corpos e forças produtivas.

Passarei então a atentar como a família e escola passam a ser inscritas em determinadas racionalidades de governo. E para tanto, é necessário entender esse processo de um modo mais genérico, a partir dos modos pelos quais a própria noção de Estado é racionalizado por determinadas estratégias de governo da vida.

### **5.1 A governamentalização do Estado**

Passarei agora, então, a me utilizar de modo mais direto dos estudos realizados por Foucault, ao analisar o processo de *governamentalização do Estado*

Para Foucault, o Estado moderno havia se governamentalizado como sequência de eventos e arranjos políticos: partindo das Sociedades da Lei dos *Estados de Justiça* – na Idade Média – e passando pelas sociedades de regulamento e disciplina dos *Estados Administrativos* – nos séculos XV e XVI-, havia chegado a sociedade de segurança dos *Estados de Governo* (ou Estados Modernos) – a partir do século XVIII (VEIGA-NETO, 2011, p. 72, grifos do autor).

Entender melhor esse processo de governamentalização do Estado possibilitará elucidar a construção e inserção da família e escola nessas estratégias de governo que toma a vida como foco.

Quis estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar. [...] Em suma é, digamos, o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política (FOUCAULT, 2008b, p.4).

Feito isso, será possível analisar o recorte da relação entre família e escola sob a forma de parceria, bem como as particularidades do funcionamento da parceria entre família na sociedade brasileira – visto que é nesse cenário que lanço atenção e a pesquisa toma materialidade.

Foucault (2008a) operacionaliza essa análise da racionalização das tramas de governo ao trazer o conceito-ferramenta de governamentalidade, que permite tomar a noção de Estado não como instituição centralizadora da qual emanaria todo o poder, mas entendendo este como mais um mecanismo utilizado nas tramas do poder. O Estado, sob essa ótica, não seria uma figura de onde emana o poder, e o funcionamento “do social”, não seria, portanto, consequência desse poder advindo do Estado.

[...] o Estado, longe de ser uma espécie de dado histórico-natural, que se desenvolveria por seu próprio dinamismo como um ‘monstro frio’ cuja semente teria sido jogada num momento dado da história e, pouco a pouco, a devoraria, o Estado não é isso, o Estado não é um monstro frio, é correlato de certa maneira de governar. E o problema está em saber como se desenvolve essa maneira de governar, qual a sua história, como ela ganha, como ela encolhe, como ele se estende a determinado domínio, como ela inventa, forma, desenvolve novas práticas – esse é o problema e não fazer do Estado, como no teatro de fantoches, uma espécie de policial que viria a reprimir as diferentes personagens da história (FOUCAULT, 2008b, p.9).

Se pensarmos em localização, o Estado seria muito mais uma figura de convergência do poder, entendendo o funcionamento desse a partir de redes difusas de poder, como já sinalizado no capítulo anterior. O Estado é vazio – é um conjunto de práticas de governo; nada “emana” do estado; o Estado é um efeito de centralização das práticas de governo acionada nas instituições, efeito este que é sempre *posterior* à regionalidade do poder exercido nas instituições. “As tecnologias de poder não são imóveis: não são estruturas rígidas que visam imobilizar processos vivos mediante sua própria imobilidade. As tecnologias de poder não cessam de se modificar sob a ação de numerosos fatores” (FOUCAULT, 2008a, p161).

Por essa perspectiva, faz sentido entender por que a escola e a família não são entendidas como Aparelhos Ideológicos de Estado, justamente por não se tomar como ponto de partida um edifício teórico-jurídico bem estruturado, e a família e a escola, como reflexos desse edifício, que seria o Estado. E é também por isso que busco analisar a conexão entre as duas sob a forma de parceria, e não como categorias independentes.

Nessa via, mais do que pensar numa estatização da sociedade, Foucault refere-se a um processo que nomeia de *governamentalização do Estado*: “o estado moderno nasce, a meu ver, quando a governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (FOUCAULT, 2008a, p.219). Além disso, essa também é uma forma de analisar as relações de poder, as tecnologias de poder, no que tem de produtivas, já que o poder não funciona prioritariamente pela via negativa, repressiva, mas atua construindo, produzindo, fabricando.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua

organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e as contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma o corpo nos aparelhos estatais [...]. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégia complexa numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 1988, P.102-103).<sup>23</sup>

O poder não é uma posse e não lhe cabe endereçar um pronome pessoal. O poder não é de alguém, pois só faz sentido pensar o poder enquanto exercício de poder. Do mesmo modo, na relação entre poder e Estado, Foucault (1988, 2008b) ajuda a pensar o entendimento do funcionamento desse último, afastando-se de qualquer coisa como uma “origem de Estado” balizado por uma soberania política, contrato social, ou como “origem da sociedade”, figura responsável pelo funcionamento do social, ou como figura repressora dos indivíduos, de suas liberdades, e, por sua vez, possivelmente refletida na escola e na família, como fazem crer algumas teorizações que sofrem influência de Althusser. “O Estado talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina” (FOUCAULT, 2008a, p.144). Isso implica, inclusive, em fazer uma renúncia a uma teoria do Estado.

[...] dizer ‘renunciar a fazer uma teoria do Estado’ significa não começar por analisar em si e por si a natureza, a estrutura e as funções do Estado, se renunciar a fazer uma teoria do Estado quiser não procurar deduzir, a partir do que é o Estado como uma espécie de universal político [...]. Não se trata de deduzir todo esse conjunto de práticas do que se trata a essência do Estado em si mesma e por si mesma. É preciso renunciar a tal análise, primeiro simplesmente porque a história não é uma essência dedutiva, segundo, por outra razão mais importante, sem dúvida e mais grave: é que o Estado não tem essência. [...] Em suma, o Estado não tem entranhas, como se sabe, não só pelo fato de não ter sentimentos, nem bons nem maus, mas não tem entranhas no sentido de que não tem interior. O Estado não é nada mais do que o efeito móvel de um regime de governamentalidades múltiplas (FOUCAULT, 2008b, p.105-105).

Uma sociedade estatal, nesse sentido, é aquela que passa a se caracterizar menos pelo “poder do rei” e passa a se exercer também pelos mecanismos de funcionamento postos pelo *poder disciplinar* (VEIGA-NETO, 2011), conceito que veremos adiante. Esse é um modo de desfocar atenção a figura do Estado em termos de soberania política, em termos de jurisdição, e atentar para as formas possíveis de governo, ou melhor, para a efetividade das formas de governo dentro de toda a gama de possibilidades de serem exercidos.

---

<sup>23</sup> O termo *instituição*, empregado pelo autor, não tem a mesma conotação utilizada pelos operadores conceituais dos estudiosos do campo da Análise Institucional, citada anteriormente, visto que para esse campo, o termo *instituição* é utilizado justamente para análises coletivas, lançando mão de sua mobilidade e possibilidade de trânsito, não fazendo uma referência de equivalência entre *instituição* como uma estrutura física estática.

Foucault (2008a) afirma que as questões em torno do governo eclodem, por vários motivos e em diferentes aspectos que veremos a seguir, com maior força durante o século XVI. Tais questões tangenciavam o governo de si, o governo das almas e das condutas – relacionado à pastoral católica e protestante -, o governo dos filhos – que seria o da Pedagogia, em suas pretensões metodológicas-, e o governo dos Estados e seus respectivos príncipes. “Como governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível” (FOUCAULT, 2008a, p.118), eram questões importantes à época.

Tais questões sinalizam que existe uma pluralidade das formas de governo e uma relação de “imanência entre as práticas de governo em relação ao Estado” (FOUCAULT, 2008a, p.124), que destoam de uma concepção transcendental de governo, ou melhor, da soberania, colocada por Maquiavel, segundo o qual o soberano só se pautava em um único objetivo, que é manter a soberania, não sendo possível pensar na pluralidade de práticas de governo e sua relação de imanência com o Estado.

Mas, quais as condições de possibilidade que permitiram a pertinência e o exercício dessas questões que aludiam à pluralidade das formas de governo e à imanência das práticas de governo em relação ao Estado, citadas anteriormente? Para entender as suas relevâncias, é necessário fazer alguns recuos históricos, e atentar para algumas mudanças nas formas de governo que atravessam nossa organização societária e o modo como somos constituídos enquanto sujeitos, para assim focalizar as singularidades e transformações que nos fazem entender melhor nosso presente e visualizar a seara em que o funcionamento de uma parceria entre família e escola está inserida, atualmente, nas tramas de governo.

Nesse empreendimento, atentar para o funcionamento do Estado, sob a forma de governo, é interessante para investigar os modos pelos quais determinadas formas de governo se fizeram possíveis, sendo importante contextualizar quais as transformações permitiram uma conjuntura atual bem distinta de uma concepção de governo baseada na salvação dos homens, salvação dos súditos, como o era nas ditas sociedades de Soberania.

Nessa atenção, Foucault (2008a) menciona que nas sociedades de soberania, a relação entre o soberano e o súdito, entre o príncipe o principado, era uma relação de exterioridade, descontinuidade e transcendência. Ou seja, o soberano não era alguém que pertencia ao mesmo domínio de seus súditos, não apresentava-se numa relação de igualdade a eles; portanto, exterior. O soberano era, muitas vezes, uma figura de representação divina, logo, uma figura que apresenta uma condição de transcendência em relação ao seu principado. O soberano também poderia possuir o trono por meio de herança ou por meio da conquista

através da violência, sendo assim, uma relação de descontinuidade nas formas de governo. “Não há pertencimento fundamental, essencial, natural e jurídico entre o príncipe e seu principado” (FOUCAULT, 2008a, p122). Um súdito não pode ascender à figura de um soberano, como podemos pensar, analogamente, nos tempos atuais, quando, em um processo eleitoral, em tese, qualquer cidadão pode ser eleito para ser um governante.

Além disso, há outros deslocamentos que demarcam mais algumas diferenças: a figura do governante, atualmente, não assume a centralidade que outrora assumia a figura do soberano-príncipe, pois o que está em questão agora não é sua sabedoria de príncipe, sua prudência ou o foco em sua figura que deve ser respeitada por ser uma inspiração divina, mas a própria noção de Estado, suas exigências, demandas e especificidades, a abordagem dos fatos de forma mais precisa, objetiva e resolutiva, a fim de minar ou suprir suas demandas. À figura do governante é designada a tarefa de saber bem governar.

Mais ainda, a relação de poder que se estabelece na soberania é um tanto *tautológica*, visto que o objetivo do príncipe é manter, proteger e fortalecer o principado – trata-se, pois, de um poder que é exercido para que o poder continue a poder ser exercido. O príncipe possui o principado e que isso continue tal e qual é o objetivo “final” dessa prática de governo. Mas essa relação com o principado está balizada ainda por outro elemento: o território.

[...] Para Maquiavel, o objeto, de certo modo o alvo do poder, são duas coisas: é de um lado, um território e, [de outro], as pessoas que moram nesse território. [...] a soberania jurídica no direito público, da Idade Média ao século VXI, não se exerce sobre as coisas, ela se exerce primeiro sobre um território, e por conseguinte, sobre os súditos que nele habitam. Nesse sentido, pode-se dizer que o território é o elemento fundamental tanto do principado de Maquiavel como da soberania jurídica do soberano (FOUCAULT, 2008a, p. 128).

Entretanto, todo um arsenal de uma literatura antimachiavel irá dizer justamente o contrário, pois a ênfase do governo será muito maior para às coisas existentes no território do que o território propriamente dito.

Não creio que se trate de opor as coisas aos homens, mas antes de mostrar que aquilo com que o governo se relaciona não é, portanto, o território, mas uma espécie de complexo constituído pelos homens e pelas coisas. [...] São os homens com estas coisas que são os costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar (FOUCAULT, 2008a, p128).

Essa noção de governo se distancia na noção da soberania, ou, pelo menos a soberania perde uma concepção jurídico-política nessa forma de entender o governo. Enquanto na soberania o que havia era uma finalidade principal de manter o principado, na concepção de governo as finalidades são plurais, visto que o foco será a relação do homem com as coisas, de modo a lhes dar um fim adequado, sabendo, inclusive, que essas finalidades

são diversas e múltiplas. “O que implica, primeiro, uma pluralidade de fins específicos” (FOUCAULT, 2008, p131). Enquanto a soberania, em sua forma circular e tautológica, coincide com a lei, seja jurídica ou divina, a noção e governo faz a lei funcionar não em si mesma, mas como tática, para que as finalidades plurais das coisas que toma como objeto sejam atingidas. Essa mesma noção de governo permite que diversas formas possíveis de governo sejam admitidas.

Mas, como foram possíveis tais deslocamentos? Ainda dialogando com Foucault, trata-se, no caso, de entender o funcionamento da razão de Estado na prática de governo.

E a razão de estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e edificar. A arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazendo o dever-ser do Estado tornar-se ser. [...] O que é governar? Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer com que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo que pode destruí-lo (FOUCAULT, 2008b, p.6).

A noção de razão de estado funciona como um modo de *fazer governar* que retira do foco uma concepção de governo submetida a concepções divinas, salvacionistas, tautológicas, e efetiva uma prática mais eficaz e racional, tomando o Estado em sua materialidade, a fim de dispor as coisas aos seus devidos fins.

Tal deslocamento se deu devido a dois grandes fatores: a formação dos Estados Territoriais Nacionais, com o fim do feudalismo e nascimento do sentimento de nação nos povos; e o movimento da Reforma e Contra-reforma, que reatualizam o poder pastoral na forma de conduzir os indivíduos, mas também fizeram deslegitimar o poder institucional da igreja católica e algumas concepções religiosas nas formas de governo (FOUCAULT, 2008b).

Entretanto, a razão de Estado, até por volta do século XVII, no contexto europeu, viu-se bloqueada por uma série de fatores: ela só poderia ser efetivada em contextos de expansão e fortalecimento do Estado - o cenário à época era de guerras, revoltas, conflitos internos e escassez alimentar -, bem como uma permanência da ênfase no soberano nas formas de governo, como havia no mercantilismo, onde a riqueza do Estado era voltada para riqueza do soberano (FOUCAULT, 2008a).

É possível, porém, visualizar um cenário europeu propício para esse desbloqueio, no século XVIII. Trata-se de um contexto de urbanização, de crescimento das cidades, de abundância monetária, produção agrícola satisfatória, expansão demográfica e fortalecimento dos estados, com o fim do feudalismo.

Destarte, ainda foi essencial ao desbloqueio dessa arte de governar, a emergência da *população* (FOUCAULT, 2008a) que se dá justamente quando a economia deixa de tomar a família como modelo de inteligibilidade e noção de governo.

Esse modelo de governo balizado na família como forma de inteligibilidade está pautado numa comunicação e continuidade de três dimensões do governo: “o governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de *governar uma família* como convém, que pertence à *economia*; e enfim a ‘ciência de bem governar o Estado’, que pertence à política” (FOUCAULT, 2008a, p.125, grifo meus).

A relação entre *moral, economia e política*, nessa forma de pensar as práticas de governo, no entendimento de Foucault (2008a), dava-se por uma *continuidade ascendente*, pois “[...] quem quiser governar o Estado primeiro precisa saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado.” (p.125), e inversamente, por uma *continuidade descendente*, em que “[...] quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também se dirigem como convém.” (p.126).

Tal modelo, entretanto, mesmo que já sinalize para as pluralidades das formas de governo e de uma relação de imanência entre práticas de governo e Estado, viu-se frágil e parecia não mais suprir as novas necessidades de gestão, necessidades que se fizeram presentes justamente com a urbanização, expansão demográfica, urbanização, etc, justamente na *emergência da população*.

A economia, pautada no governo da família, funcionava de modo restrito demais, limitado demais, reservado demais e com princípios particulares e pouco generalizáveis, o que não era compatível com a emergência da população, que se caracteriza por sua multiplicidade e que demandava outras formas de governo, de estratégias e de saberes para geri-la, que não os da soberania com a qual a o modelo de governo da família ainda se acomodava e se pautava. A população permite e prescinde que novas estratégias de governo se efetivem justamente por ela se deslocar de uma concepção jurídica das práticas de governo.

Não é portanto uma coleção de sujeitos jurídicos, em relação individual ou coletiva, com uma vontade soberana. A população é um conjunto de elementos, no interior do qual pode-se notar constantes e regularidades até nos acidentes [...] Tem-se na população cuja natureza é tal que é no interior dessa natureza, com a ajuda dessa natureza, a propósito dessa natureza que o soberano deve desenvolver procedimentos refletidos de governo. [...] A dimensão pela qual a população se insere entre os outros seres vivos é a que vai aparecer e que será sancionada quando, pela primeira vez, se se deixará de chamar os homens de ‘gênero humano’ e se começará a chamá-los de espécie humana’ (FOUCAULT, 200a, p.97-98).

Além disso, a população funciona com uma dobra de uma noção biológica e uma noção de público pelo quais vão se pautar as formas de governo durante o século XVIII. “A população é, portanto, tudo que vai se estender do arraigamento biológico pela espécie à superfície de contato oferecida pelo público” (FOUCAULT, 2008a, p.99). Isso vai ser possível de observar justamente no modo como a população, em sua multiplicidade, apresenta-se nas tramas sociais, seja a partir de seus modos de agir, seu comportamento, suas *regularidades* de um modo geral.

Com isso, é possível entender que “governar como se governa a família” não era compatível com as novas demandas sociais e não supria as novas necessidades das práticas de governo. Essas demandas surgem justamente quando a população emerge como algo característico da multiplicidade, engendrando, então, novas racionalidades no que dizem respeito às estratégias de governo da conduta dos indivíduos, agora inscritos também sob o signo da população.

Para tanto, a população, em suas multiplicidades e regularidades, permite que um dos principais saberes que elege a população como objeto de estudo – a estatística – seja introduzida numa nova razão de Estado, visto que ela faz visualizar que a população “comporta efeitos próprios de sua agregação e que esses fenômenos são irredutíveis aos da família: serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza.” (FOUCAULT, 2008a, p138-139). Ela, a estatística, mostra ainda que a população tem efeitos econômicos específicos que não podem ser lidos tomando somente a família com modelo.

Esse é o momento correlato a uma maior preocupação de quantificação e racionalização dos processos ligados à vida – taxas de natalidade, taxas de mortalidade, regulação dos matrimônios, número de filhos por casal, etc., como fenômenos importantes a serem estudados para que se possa entender seus modos de aparição; e, com efeito, melhores formas de governá-los, de lidar com os mesmos.

Toda essa necessidade de informação também é correlata a um processo de industrialização que necessitava de uma qualificação da força de trabalho, em meio as novas necessidades de uma crescente sociedade capitalista em transformação, bem como da massificação da educação pública e da assistência social e toda sua inscrição e mapeamento do ambiente íntimo e doméstico, como condição de possibilidade para seu funcionamento.

Isso implicará em estratégias de governo que se dão também *através* da família, e não tomando a família como modelo, visto que ela se torna um segmento no interior da população. Entretanto, ela será “[...] segmento simplesmente privilegiado porque, quando se

quiser obter alguma coisa da população [...] é pela família que se terá efetivamente que passar” (FOUCAULT, 2008a, p.139).

Através da família é possível identificar algumas regularidades e comportamentos diversos da população, e inscrever os indivíduos que apresentam algumas regularidades em seus atos, modos de se comportar, de se vestir, de falar, de morar. Toda essa minúcia irá operacionalizar, pois, a criação de segmentos populacionais como mecanismos de melhor detalhar a vida dos indivíduos. No caso, será bastante produtivo e funcional pensar e operar com os ditos seguimentos como divisões do conjunto populacional, tais como jovens, crianças, velhos, etc. E ainda subdividir tais segmentos em algumas topografias específicas. Se são jovens do campo ou da cidade. Se são crianças alfabetizadas ou não. Se se trata de uma infância em potencial delinquência. Se são crianças órfãs, advindas de “famílias desestruturadas”, qual a quantidade de filhos em *média* de famílias advindas de classes populares, quantidades de filhos em média de classes abastadas, dentre tantos outros ainda possíveis de serem segmentados. Tal característica pode ser definida pelo processo de *governamentalização através da família*, como um dos processos pelos quais a governamentalidade se efetiva.

Esse processo também é correlato a algumas transformações no corpo social, que passa a demandar um *corpus* especializado destinado a atender demandas e necessidades do tecido social que não eram supridas sem uma regulamentação e intervenção planejada ou pensada para tal. Sobre essa necessidade, Silva (2005) chama de “disfuncionamentos” do social.

A autora, que busca fazer uma genealogia do social, ainda afirma que o social – colocado pela mesma como um problema não natural – surge justamente no cenário da assistência, com a criação dos hospícios, orfanatos, asilos e hospitais psiquiátricos. O “alvo” assistido nessas instituições, no entendimento da autora, seriam os tais “disfuncionamentos” que não conseguem ser “resolvidos” pelo tecido informal do meio social, necessitando-se de um corpus especializado de profissionais, bem como de intervenções diretivas, conhecimentos específicos, detalhados e direcionados a determinados segmentos sociais. É possível assistir então à criação de alguns aspectos institucionais e, por conseguinte, de um corpo profissional especializado que passará a se ocupar com tais “disfuncionamentos”.

[...] Isso nos permite compreender como uma primeira configuração do social começa a se esboçar tendo como pano de fundo uma problemática formulada em torno do campo assistencial. É nessa perspectiva que podemos compreender, por exemplo, a criação dos asilos, dos hospícios e dos orfanatos. A criação desses diferentes espaços institucionais teve por objetivo assistir certas categorias de

populações carentes cujas necessidades não eram supridas dentro do próprio tecido informal das relações sociais (SILVA, 2005, p.18).

Pode-se pensar nas ressonâncias dessa análise com o trabalho de Jaques Donzelot (1986) quando esse aborda questões referentes à chamada “crise das famílias”. O autor explicita as influências do processo de escolarização, a mudança da função da mulher na família e sua inscrição do corpo com funcionalidade biológico-moral para com o marido e os filhos, a inserção da medicina familiar como condição de possibilidade para entender o “funcionamento” da família nuclear burguesa e moderna, bem como o seu processo de disseminação e ampliação, no modo como se tornou referência de modos de existência de nossa organização societária como um todo.

Notadamente, essas mudanças passam a ser percebidas quando se visualiza o agenciamento de um polo assistencial-filantrópico e paternalista, que tomava como preocupação a questão do pauperismo e as mazelas sociais dele advindos, no que diz respeito às formas de intervenção no seio familiar das classes menos favorecidas (SILVA, 2005).

Rosane Neves da Silva (2005) ainda acrescenta o papel que a Revolução Industrial desempenhou no modo de funcionamento interno das famílias menos abastadas, modificando as relações entre seus membros e sua função no meio social. Como era no meio informal do ambiente doméstico e dos ofícios que se davam as aprendizagens das habilidades que produziam as mercadorias a serem comercializadas, a família também perde sua função na regulamentação da atividade econômica.

Com o advento da Revolução industrial, a família deixa de se constituir no principal meio da atividade econômica, perdendo, conseqüentemente também as funções que desempenhava na própria regulação do meio social. Na família tradicional [que corresponderia ao modelo da linhagem apontado por Ariès (2012)], por exemplo, educação e ofício encontrava-se mesclados e eram regulados no interior da própria família. Na família moderna, estas funções tornam-se alheias à família e passaram a ser reguladas respectivamente pela escola e pelo mercado (SILVA, 2005, p.65).

Nessa análise, pode-se perceber algumas das condições de possibilidade que permitiram o “alongamento” da família – essa flexibilização do modelo de família nuclear burguesa por todo tecido social como referência normativa e moral -, bem como é possível visualizar que tais fatores tem ressonâncias com o que a autora intitulou de “crise do social”, visto que, o social surge no campo da assistência com a tentativa de administração de determinados segmentos desse social, os segmentos populacionais, notadamente das classes populares.

Desse modo, desloca-se de uma positivação de um modelo familiar específico (familiar nuclear burguesa) como algo restrito a só uma “camada social”, passando-se a alongar e flexibilizar esse conceito/instituição para outras formas de convivência, como forma

de melhor geri-la, cujo efeito é justamente um funcionamento transinstitucional de suas formas de normalização, funcionamento e existência. Esse é, justamente, o processo de pulverização do modelo da família nuclear burguesa para outras camadas sociais. E tudo isso emerge como características da multiplicidade da população e seus segmentos.

Essa formação de uma família nuclear burguesa será pulverizada para outras camadas sociais e isso será condição de possibilidade para pôr em funcionamento diversos mecanismos que têm por objetivo melhor governar a vida dos sujeitos. Tal processo será descrito por Noguera-Ramírez (2011, p.135) como “*familiarização*” do social.

É necessário dizer ainda que a formação dos saberes pedagógicos será de grande importância para a efetivação desse processo.

Por meio dessa relação com a família, governo e pedagogia são noções que andam de mãos dadas, por ser a família objeto de intervenção de ambos, recaindo sobre ela a responsabilidade pela segurança – razão de governo. A família emerge com agente privilegiado na estrutura política, na medida em que por meio dela e nela governo e pedagogia exercem seus poderes como dispositivos de ordenamento disciplinar. (SCHEINVAR, 2009, p.135).

Nesse aspecto, podemos perceber que esse social, correlacionado à “crise das famílias”, como explicitou Donzelot (1986), é o mesmo social que utiliza as famílias como estratégias de governo e reclama a presença das famílias. “Na medida em que a família deixa de ocupar a posição de agente da reprodução econômica no tecido social, ela vai ser atravessada por outros tipos de investimento” (SILVA, 2005, p.66).

O saber médico também vem a ser uma peça importante dessa engrenagem no que diz respeito às mudanças no seio familiar, pois passa a intervir nesse meio, juntamente com o saber pedagógico, conexão essa que já se anunciava anteriormente.

A organização da sociedade, já a partir do século XVI, mostra mudanças na dinâmica que se estabelecem entre as diferentes classes sociais, com o surgimento de um estrato médio que vem a realizar o papel de fiel da balança entre nobreza e povo. A educação e a família são peças-chave dos programas políticos para manter a paz e o equilíbrio nessa sociedade (BUJES, 2002, p.46).

Costa (1989) ainda aponta para as singularidades desse processo no Brasil, no que diz respeito a relação da família numa aliança com saber médico e o Estado. Tal relação se deu, em particular, nos mecanismos de transformação da sociedade brasileira, que, no início do século XIX, eram marcadas por uma herança do colonialismo, como mencionado anteriormente, fator contrário aos objetivos de modernização e civilização do novo contexto republicano, que tendia também para um processo de urbanização do país em contraposição ao contexto majoritariamente rural agrário, próprio dessa herança colonial.

[...] a intervenção médico-estatal sobre a cidade assumiu, junto a família, a forma de higiene e medicina doméstica. Nessa intervenção, dois elementos foram

particularmente afetados: a casa e a intimidade. A casa teve seu perfil arquitetônico modificado, sobretudo para aumentar o intercâmbio entre o ambiente doméstico e o meio social (COSTA, 1989, p. 79).

A intenção era de minar o encerramento do ambiente doméstico em relação ao meio social - algo próprio ao colonialismo. Destarte, além dessas intenções estarem intimamente ligadas ao processo de urbanização da sociedade brasileira, acrescenta-se uma crescente necessidade de estabelecer um Estado Nacional, um sentimento de nacionalismo entre os membros dessa sociedade, que nem sequer se reconhecia como uma “sociedade brasileira” a fim de romper alguns ranços herdados pelo período colonial, seja nos hábitos, costumes e “mentalidades” de um modo geral.

Novamente, Costa (1989) vem a ser um interlocutor interessante para entender as modificações no seio familiar da nova e “recém-criada sociedade brasileira” em meio às novas demandas do contexto político à época.

A família passou a viver um impasse criado pela urbanização. Ou modificava seus hábitos para acompanhar as novas regras de competição social e econômica ou persistia atada a seu modo usual de viver, correndo o perigo de debilitar-se ou morrer economicamente. [...] Foi esse o período de anomia interna que favoreceu a aceitação da medicina como padrão regulador dos comportamentos íntimos. A higiene ajudou a família a adaptar-se à urbanização, criando, simultaneamente, normas coerentes e organização interna. O objetivo higiênico de recondução dos indivíduos à tutela do Estado redefiniu as formas de convivência íntima, assinalando a cada um dos membros da família, novos papéis e novas funções. [...] a medicina higiênica formulou, enfim, uma ética compatível com a sobrevivência econômica e a solidez do núcleo familiar *burguês* (COSTA, 1989, p.109-110, grifos do autor).

Nesse caso, como já referido anteriormente, a família, então, vem a se tornar um instrumento das estratégias de governo. Esse processo também pode ser entendido pelo processo de familiarização do social, citado anteriormente, como essa forma de disseminar um modelo familiar burguês para as outras camadas sociais:

O governmento por meio das famílias implicou a expansão do modelo familiar burguês nas camadas inferiores da população, processo de “familiarização” que logo delineou a figura materna moderna e contribuiu com a consolidação de uma nova concepção de infância (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.135).

E, ao mesmo tempo em que essa nova concepção é formada, todo um corpo especializado é forjado como estratégia de circunscrevê-lo, conhecê-lo e prepará-lo para a vida em sociedade, para por em funcionamento um projeto de civilização, como um modo de inscrever o sujeito sob o signo da pedagogia, como um modo de fabricar o sujeito sob os parâmetros de disciplinarização, como um modo de produzir sujeitos governáveis. Todo um corpo especializado surge como modo de apreender as regularidades dessas multiplicidades que são característica da população.

A constituição de novos saberes, especialmente nas chamadas Ciências Humanas, e também a criação de instituições científicas para o atendimento das crianças pequenas configuram-se como instrumentos ao projeto de governo das populações. É assim que a educação institucionalizada vai se constituir numa estratégia privilegiada de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade, fazendo conexões do indivíduo com a sociedade (BUJES, 2012, p.61).

Desse modo, com o amplo e complexo processo de pulverização do modelo familiar burguês para outras camadas sociais, em particular, as classes populares, a própria concepção de infância, que tem estreita relação com a recente concepção de família, também faz disseminar essa mesma concepção de infância para todo o meio social, de modo que não é possível visualizar um processo linear nessa produção e disseminação.

Assim, ao mesmo tempo em que se dá o processo de institucionalização da escola moderna, referido anteriormente, essa passa a retirar parte da tutela do segmento familiar no que diz respeito à formação dos sujeitos, dos novos seres no mundo.

Na regularidade com que a casa e a escola comparecem no discurso médico-científico, podemos perceber a preocupação em se normalizar as duas instituições a partir de princípios partilhados pela ciência médica. Desse modo, os doutores prescreveram um tratamento cuidadoso e minucioso para a escola e a família, de modo a poder, pela via da ação preventiva, formar uma sociedade superior. A escola, desse modo, foi elevada, segundo o discurso médico-higiênico parece sugerir, à condição de lugar de produção de um sujeito sadio e, por extensão, de uma escola regenerada. A escola que cria e pedagogiza a infância e a juventude nas suas múltiplas manifestações, que, da condição de “naturais”, passa a ser tratadas como “sociais”, “históricas” ou “culturais”. Pedagogização que supõe articulação como outras instituições, em especial como a família, estratégia adotada para que as paixões e algumas manifestações da sexualidade, dentre elas a abstinência sexual (o celibato), o excesso (a prostituição) e os desvios (onanismo e pederastia / homossexualismo) fossem bem reguladas. Projeto de regulação que, no horizonte, deseja produzir as condições necessárias para uma constituição de uma célula familiar padrão e de um sujeito cada vez mais rentável (GONDRA, 2015, p.161).

Isso permite maior abertura para que tanto a família como a escola se tornassem objetos de práticas de saber e de governo específicas, bem como passa a operacionalizar intervenções mais precisas nesses mesmos cenários que elegem como lócus para seu funcionamento.

Foi à instituição escolar que coube capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, de modo a colocar em marcha uma Pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, em larga escala, e muito eficientemente, a contribuir muito decisivamente para disseminar e sofisticar o poder disciplinar e, com isso, fabricar o sujeito moderno (BUJES, 2002, p. 56-57).

Assim, as formas de governo e intervenção na vida nos sujeitos, que funcionam muito mais na produção desse sujeito - visto que não há um sujeito anterior sob o qual as práticas de governo irão incidir-, são majoradas, passam a assumir níveis cada vez mais capilares e tomam maior amplitude.

Ademais, é interessante atentar, inclusive, como Foucault (2009) aponta para um cruzamento entre as chamadas Ciências Humanas, em particular, o que poderíamos chamar de saberes médico-psi (Psiquiatria, Psicologia, Psicopedagogia) em articulação e intenso cruzamento com as disciplinas, com as formas de governo engendradas pelo poder disciplinar, em virtude de seu efeito de individualização e produção de sujeitos. Em conhecida e longa passagem, o autor aponta para as mudanças, transformações e novas ênfases engendradas nesse processo:

As disciplinas marcam o momento em que se efetua o que se poderia chamar a troca do eixo político da individualização. Nas sociedades em que o regime feudal é apenas um exemplo pode-se dizer que a individualização é máxima ao lado em que a soberania é exercida nas regiões superiores do poder. Quando mais o indivíduo é detentor do poder ou de privilégios, tanto mais é marcado como indivíduo, por rituais, discursos, ou representações plásticas. [...] Tudo isso constitui outros processos de uma 'individualização ascendente. Num regime disciplinar, a individualização, ao contrário, é 'descendente', à medida em que poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre os quais se exercem tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações mais que por cerimônias, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que tem a 'norma' como referência, [...] por desvios mais do que proezas. No sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto, o doente o é antes do homem são, o louco e o delinquente mais que o anormal e não-delinquente. É em direção aos primeiros, em todo caso, que se voltam nossa civilização todos os mecanismos individualizantes [...]. Todas as ciências, análises ou práticas com radical 'psico', tem seu lugar nessa troca histórica do processo de individualização. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científicos-disciplinares, [...] esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia de poder e uma outra anatomia política do corpo (FOUCAULT, 2009, p. 184-185).

O poder disciplinar permite que se lance atenção para àqueles que também gozam de boa saúde, mencionado ainda no primeiro capítulo do texto, referido por Ariès (2012) – mesmo que não tenha falado em poder disciplinar. Essa atenção aos que gozam também de boa saúde pode ser um modo de interferir justamente na vida e no corpo dos indivíduos, a fim de modelar seus comportamentos. E a escola passa a ser um desses cenários onde essa preocupação toma maior prioridade, visto que ela passa a regular com maior frequência o cotidiano daqueles que a ela são submetidos, produzindo um regime de disciplina. A dinâmica familiar, por sua vez também passa a sofrer interferências dessa nova mentalidade e preocupação, visto que também passa a se organizar em virtude da rotina escolar de crianças e jovens.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio nos tempos modernos reside na introdução da disciplina. [...] Os mestres tenderiam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. [...] Essa disciplina não se traduziria apenas por uma melhor vigilância interna, mas tenderia a impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral (ARIÈS, 2012, p.127).

E essa disciplina vem a funcionar, então, como modo de pôr em funcionamento o projeto de civilidade da educação, que já se inicia desde a tenra idade e que passa a assumir focos cada vez mais capilares, ramificados, difusos e contínuos. O par educação-civilidade, ao modificar seu alvo de intervenção, ou melhor, ao inventar esse alvo de intervenção, instaura também mecanismo para seu funcionamento que extrapolam o próprio cotidiano da escola.

Não se tratava apenas de iniciar a criança nos hábitos dos adultos, que outrora elas aprendiam unicamente através da experiência da aprendizagem; o tratado de civilidade agora prestava mais atenção à vida escolar, adaptava-se a ela e a prolongava. Isso era um desenvolvimento do desenvolvimento da escola e da particularização da infância, que adquiriu uma importância cada vez maior nos manuais de civilidade, em detrimento dos adultos (ARIÈS, 2012, p. 176).

Esse projeto, para que seja bem sucedido, não será efetuado somente no cenário escolar, visto que ele é apenas um mecanismo de sua execução. Ele, portanto, prescindirá do apoio das famílias. A criança, agora produzida pelo campo da infância, e também transformada em aluna, será objeto de atenção minuciosa, tornando-se dupla: uma criança que passa a ser melhor visualizada como filho(a) a ser cuidado(a) no seio familiar e, ao mesmo tempo, como aluno(a) a ser educado(a). Sob o signo da infância, ampliam-se as possibilidades de exercício dessa atenção e controle. Ela estará sob constante vigilância e passará a ser produzida por esse regime. Esse campo de saber irá, portanto, produzir novas realidades e percepções espaciais.

Essa intensa e permanente vigilância não se detém nas portas da escola: um bom professor deve averiguar o que as crianças fazem no seio da família e até como se conduzem na rua e nos caminhos; para isso, deve-se estabelecer uma estreita aliança com os pais informando-os periodicamente do progresso, do trabalho e dos defeitos da criança (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.209).

Percebe-se, então, que essa denominada invenção da infância abre margem para um processo de intervenção no seio familiar. De modo próximo a essa análise, pode-se pensar que Foucault (2009), ao falar da “ramificação dos mecanismos disciplinares” (p.199), detalha com maior riqueza esse processo de intervenção e modificação do seio família:

[...] as disciplinas maciças e compactas se decompõem em processos flexíveis de controle, que se pode transferir e adaptar. [...] A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar nos adultos e exercer sobre eles um controle regular: o mau comportamento de uma criança, ou a ausência, é um pretexto legítimo [...] para ir se interrogar os vizinhos, principalmente se há razão para se pensar que a família não dirá a verdade; depois os próprios pais, para verificar se eles sabem o catecismo e as orações, se estão dedicados a arrancar os vícios das crianças [...] (p.199-200).

Como então, pensar as práticas e estratégias de governo da conduta dos indivíduos a partir do cenário da família e da escola? Ou melhor, como pensar o governo dos indivíduos no que diz respeito a elaboração e funcionamento de uma parceria entre família e escola? Ora,

a família e escola passam a ser os lugares que, por excelência, essa individualização descendente, descrita pelo autor, passa a ocorrer, visto que constituem lugares privilegiados para observação, para análise dos detalhes, para perceber as regularidades nos comportamentos dos sujeitos. No estabelecimento de uma parceria entre ambas, amplia-se ainda mais tais possibilidades.

Novamente, o conceito de governamentalidade vem a ser um operador importante do entendimento desse processo, de modo a entender como esse processo de individualização descendente vem se conectar com práticas de governo que não focalizam apenas para o corpo-indivíduo, mas também para o corpo-espécie. O conceito-ferramenta de governamentalidade engendra, então, um tipo de análise que permite visualizar a comunicação entre esses dois “eixos” do corpo, o do indivíduo e o da espécie, pois consiste no:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, as análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p.143).

Com efeito, o modelo de governo da população, elucidado anteriormente, elimina o modelo de governo da família. É possível dizer que o modelo de governo da população, através da estatística, da demografia, da economia social, dilui o modelo da família como forma de inteligibilidade de governo. Mas, por se tratar de uma diluição, não há um “apagamento” da família nessas formas de governo. A família, nesse caso, está alocada como mais um segmento dentre tantas outras multiplicidades que compõe a população e que passa a ser governada por outras estratégias de poder.

Foucault (2008a) ainda diz que o modelo do governo da família permanece, mas apenas restrito ao âmbito moral e religioso. Entretanto, permito-me realizar algumas digressões dessa assertiva. Entendo que é possível fazer algumas ressalvas quanto a essa restrição. Primeiramente, no Brasil, esse âmbito moral e religioso não é restrito às esferas da governabilidade, sendo constitutivo do próprio modo como se deu a formação de uma concepção de nação e da educação entranhada com a esfera religiosa. Esse âmbito da esfera moral e religiosa assume uma centralidade nas formas de governo da população, de modo que o modelo de governo da família é reatualizado no governo da população em outros acoplamentos<sup>24</sup>, citando, por exemplo, o de uma agenda neoconservadora.

---

<sup>24</sup> Pode-se citar, com isso, a visibilidade que uma “bancada religiosa” toma e faz surgir outra espacialidade que outrora parecia não necessária e concebível, atualmente, nos aparatos da governabilidade. Para citar apenas um vetor, seria possível pensar na existência de uma bancada evangélica em nosso Congresso Nacional 15 ou 20 anos atrás, com a força e proporção que assumem atualmente? O que fez com que a “comunidade evangélica”, de repente, tomasse certa coesão e resolvesse partir para o cenário político-institucional?

E trago tais questões como um modo de atentar para as sutilezas desse momento histórico que vivemos e um modo de fazer atentar para a maior veiculação ou uma tentativa de pôr em visibilidade o funcionamento uma forma de governo que é pautada pela salvação, numa forma de governo da família no interior da população, ou ainda uma reatualização do *poder pastoral* nas tramas de governo da população.

O poder pastoral, por sua vez, consiste num mecanismo de poder, nomeado por Foucault (2008a) para designar as técnicas de governo dos homens, posta em funcionamento pelo cristianismo, a partir da figura de um pastor que é responsável por um rebanho, como um modo de fazer funcionar a direção de consciência e das almas dos indivíduos. “O pastor é aquele que zela. “Zelar” ’é claro, no sentido de vigilância do que pode ser considerado errado, mas como vigilância a propósito de tudo que pode acontecer de nefasto (FOUCAULT, 2008a, p.171).

E um exemplo de atentar para uma reatualização desse poder pastoral nas tramas do governo da população pode ser dado ao se analisar o nome dado à coligação do prefeito eleito em 2016 na cidade do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, bispo da Igreja Universal, intitulado “Para cuidar das pessoas”, que pode ser entendida como uma intencionalidade de gestão pública baseada no “zelo”, um tipo de cuidado que está entranhado por uma concepção de salvação.

Retomando, então, às novas formas e táticas de exercício do poder, a partir da emergência da população e eliminação do modelo de governo da família: Foucault os chamou de *biopolítica* – o que aparece justamente quando a “população” é colocada enquanto algo ser gerido e inserida em uma problemática em torno da economia e da política.

[...] tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: *uma bio-política da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos de vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida (FOUCAULT, 1988, p. 152).

Entretanto, os estudos efetuados por Gadelha (2009) apontam para algumas ressalvas no entendimento do funcionamento de uma biopolítica no Brasil, ainda na passagem do século XIX para o século XX, visto haver um contexto econômico político social pautado por uma desigualdade social de ampla magnitude, uma economia pobre e baseada no modelo agrícola de produção, pela fragmentação dos estados (devido também a uma concepção de nacionalismo ainda bastante rudimentar), bem como pelo poder local dos nomeados coronéis ainda ser de grande relevância, caracterizando as oligarquias regionais. Assim, o autor

entende que não é possível pensar numa biopolítica consolidada, mas algumas tentativas de serem postas em funcionamento de administração da população com os incentivos políticos estatais de imigração e miscigenação em meio às tentativas de industrialização do país.

A escola, sendo um componente necessário para o funcionamento do biopoder - visto sua estreita relação com o segmento familiar-, também merece atenção nessa análise da conjuntura política do Brasil à época, em virtude de sua história recente no processo de institucionalização, em sua obrigatoriedade, em comparação ao contexto europeu. No próprio documento “Família-escola: interações” já há o anúncio do modo como a escola, no Brasil, foi sendo institucionalizada de modo retardatário.

Foi especialmente a partir da proclamação da República em 1889 que a escolarização ganhou impulso em direção à forma escolar que conhecemos atualmente. Pode-se mesmo afirmar que a escola se transforma numa instituição fundamental para a sociedade brasileira há pouco mais de 100 anos, e nesse sentido, ela pode ser considerada uma instituição republicana. No ideário republicano a educação escolar se associava à crença na *civilização* e no *progresso* (BRASIL, 2010, p.20, grifos meus).

Feita a ressalva, deve-se entender que essa nova técnica de poder, o bio-poder, funciona, num determinado eixo, pela via individualizante, não descartando o funcionamento do poder disciplinar, que, como referido anteriormente, consiste num tipo de operacionalização do poder que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2009b, p. 133). Desse modo:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina fabrica indivíduos; ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício (FOUCAULT, 2009b, p.164).

É interessante atentar esse mecanismo de fabricação dos indivíduos, com o engendramento de uma formação subjetiva que se dá em aspecto individual e privatizado, mas por ter esse aspecto de fabricação, não significa que tenha um aspecto de falseamento, mas dimensiona justamente o modo pelo qual foi construído de modo arbitrário, não essencialista, sem uma subjetividade prévia que seria própria do homem.

A noção de indivíduo é então forjada através da lógica disciplinar instaurada no interior de um ambiente fechado, a partir da sujeição dos corpos a uma regra de visibilidade no espaço e a uma regra de segmentaridade no tempo; com isso, seria possível exercer uma vigilância generalizada (SILVA, 2005, p.31).

Já por outra via, que seria o outro eixo do funcionamento do poder, a gestão governamental, ao tratar da população como alvo, também funciona pelo mecanismo do biopoder, citado anteriormente, pois esse inventa um novo corpo, que é a própria população –

“mas, ao contrário do poder disciplinar, de um corpo com uma multiplicidade de cabeças” (VEIGA-NETO, 2011, P.72). Logo, o funcionamento do bio-poder atua focalizando um conjunto, coletividade e abrangência.

Noguera-Ramírez (2011) ainda aponta que essa nova forma de funcionamento do poder que não prescinde do aparato institucional e arquitetônico bem delimitado como condição de possibilidade de funcionamento das técnicas de vigilância - como algo característico do poder disciplinar que é colocado em exercício a partir das instituições de confinamento -, foi engendrado numa constituição do sujeito moderno como um sujeito pedagógico.

O *homo discentis*, discutido anteriormente, é produzido justamente no engendramento dessas formas de gestão da vida dos sujeitos que também é produto e efeito da fabricação desse sujeito.

Levando em conta que tal processo de disciplinarização de amplos setores da população implicou uma transformação dos costumes, uma intensa e extensa moralização da população e sua alfabetização, tal processo pode ser lido também como um processo de pedagogização do social (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.58).

Tal processo implica uma estreita relação com a Pedagogia, de modo que ela funciona com uma maquinaria nas formas de governo de sujeito dentro de um projeto civilizatório, operacionalizando remodelações das estratégias de poder, de modo a não se resumir pela atuação do poder disciplinar. Tal, processo de modificações dessas estratégias é definido por Noguera-Ramírez (2011) como economia de governo, sendo justamente essa alusão ao funcionamento das sociedades de regulamentação e não somente às sociedades disciplinares.

Tratou-se, sim, de uma mais sofisticada extração e utilização das forças do indivíduo em função de um melhor governo ou, em termos de Foucault, em função de uma economia de governo; ou seja, “governar menos para governar mais”. Essa economia do governo teve como apoio uma redefinição da disciplina: abrandamento, dulcificação operada no interior de uma nova arte de governar. Desbloqueio da disciplina sob a forma do ensino; arte do ensino como uma das formas modernas da arte de governar (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.126).

Tal funcionamento não significa, entretanto, uma substituição da sociedade disciplinar pela sociedade de regulamentação, visto que o poder disciplinar ainda é tática efetiva para o funcionamento do biopoder. “Tais esferas situam-se em pólos opostos, mas não antagônicos: num polo a unidade, no outro o conjunto” (VEIGA-NETO, 2011, p.73). Esse mecanismo permite, pois, uma gerência da vida até mesmo em constituições mais extensas, minuciosas e discretas das formas de viver, minimizando a necessidade da prática da vigilância enclausurada e individualizante, como o faz uma sociedade disciplinar, visto que

essa vigilância agora não prescinde de uma arquitetura de figuras institucionalizadas como a escola, os hospitais ou a prisão. Essa vigilância agora é contínua.

O controle das populações e a prevenção dos riscos que essa população pode sofrer, como também os possíveis riscos que essa população pode impor, por sua vez, são feitos quando se tematiza e se investe em um corpo múltiplo: “isso deve ser feito não mais ao nível do detalhe do corpo individual, como continuava e ainda continua sendo feito na disciplina, mas sim ao nível da vida coletiva mediante a regulamentação” (VEIGA-NETO, 2011, P.73).

A população, como alvo dessa gestão governamental, ao ser colocada em torno da economia e da política, permite que formas capilarizadas, difusas, diversas e múltiplas de controle da vida do indivíduo sejam postas em exercício.

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação [...] anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida. A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida (FOUCAULT, 1988, p152).

A família assume um lugar privilegiado nas estratégias de governo, sendo instrumentalizada, por ser uma espécie de fronteira entre os mecanismos de vigilância e os de controle, entre os mecanismos disciplinares e os de regulamentação, entre o corpo e a população, entre o indivíduo e a espécie. “Não é necessário insistir, também, sobre a proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência” (FOUCAULT, 1988, p. 156). Assim, a governamentalização através da família – uma das formas pelas quais a governamentalização do Estado se efetiva –, seria uma via do exercício de um *biopoder*, um poder que age na perspectiva da otimização das potências ou forças dos corpos, e que toma a vida como referência última.

Ao mesmo tempo, essa governamentalização através das famílias pode assumir ramificações mais capilares e específicas, como no caso de uma governamentalização através das crianças, ou seja, governar através das crianças, como atenta Veiga-Neto (2015).

Governa-se a infância como o objetivo de conduzi-la para determinados ‘lugares’ numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo

a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestadas nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos (p.56).

Benevides (2015) ainda discute algumas formas possíveis desse tipo governo através da infância e como acionam estratégias de normalização *pela* infância, que pode ser visualizado na indústria de normalização, em meio a uma patologização e medicalização de “problemas de aprendizagem”, por exemplo, interferindo em toda uma dinâmica familiar:

O que se faz nesses contextos é justamente traduzir todo o estado de incerteza, de anomia, de instabilidade e de liquidez dos valores, das crenças e das funções hierárquicas no âmbito próprio da família. Isto é correlato, pois, a uma sutil formação discursiva que muitas vezes passa despercebida: para ser pai e/ou ser mãe é necessário *saber* ser pai e/ou ser mãe (BENEVIDES, 2015, p. 44).

O governo da infância parece ser mais um dos modos pelos quais a produção de uma parceria entre família e escola também se estabelece, seja no acionamento da necessidade da proteção desse segmento populacional, seja na necessidade de melhor gerir o desenvolvimento humano, ou para conduzi-la à cidadania.

Há sempre um a mais a corrigir, um a menos a tratar. Amar e cuidar dos filhos tornou-se um trabalho sobrehumano, mais precisamente, científico. Na família burguesa os pais jamais estão seguros do que sentem ou que fazem com suas crianças. Nunca sabem se estão agindo certo ou errado. Os especialistas estão sempre ao lado, revelando os excessos e deficiências do amor paterno e materno (COSTA, 1989, P.15).

De modo aparentemente semelhante, mas problematizando um cenário maior da educação e sua relação com o mundo moderno, Hanna Arendt (2014) fala do modo como a relação entre pais e filhos vem se modificando a partir do que a autora nomeou como *A Crise na Educação*: “É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós” (p.241).

Esses mistérios, por sua vez, parecem cada vez mais pedir a necessidade dos especialismos para que sejam desvendados. E, no que diz respeito à relação entre a família e a escola, o solo para que esses especialismos floresçam parece ser ainda mais fértil, de modo a qualificar performances de conduta e modelos de vida, através de sistemas peritos (SILVA, 2016), num engendramento de “investimento de expansão das capacidades cognitivas, psicomotoras, afetivas, neurofisiológicas e simbólicas” (COSTA; LEMOS; GALINDO, 2015, P.143).

E o saber ser pai e/ou saber ser mãe, referido por Benevides (2015), tem-se instalado e direcionados muito mais pelos regimes discursivos que direcionam a melhor maneira de fazer tais investimentos, na prescrição de condutas orientadas pelos *experts*, do que na imprevisibilidade da/na experiência de ser pai ou mãe, valorada por Hanna Arendt

(2014), no modo como essa experiência pode ser atribuída por múltiplos sentidos a serem construídos e não dados previamente.

Assim, faz sentido pensar numa pluralidade e numa centralidade em que a família e escola se apresentam como foco nas estratégias de governo, atualmente. Pluralidade nas formas possíveis de se atingir e tangenciar esses alvos. Centralidade no modo como corriqueiramente são acionados como responsáveis/culpabilizadas pelas mazelas sociais ou na resolução e minimização dos mesmos.

Pensando nas singularidades com que o Ministério da Educação trata a problemática da relação entre família e escola, por exemplo, é interessante analisar como o documento *Família-Escola – Interações: subsídios para práticas escolares* (BRASIL, 2010), aponta algumas experiências exitosas em escolas públicas dos mais diversos lugares do Brasil. Entendo que o lugar que tais experiências “exitosas” ocupam, como efeito discursivo, é o de dar status de verdade ao lugar que a *realidade* ocupa na gestão da parceria entre família e escola, visto que admite que muitas dessas práticas exitosas se deram de forma um tanto intuitiva, de acordo com as idiosincrasias de cada escola, respeitando seu contexto social, histórico e político.

Aqui, há uma clara relação com o viés biopolítico, nesse trato educacional e no modo como ele vem a ser administrado, visto que o mesmo prescinde de uma dada realidade, entendendo ainda que essa realidade funciona a partir de determinadas regularidades, e que essas regularidades devem ser levadas em consideração no trato do governo da conduta dos indivíduos. Trata-se, no caso, de pensar em regularidades no exercício da governamentalidade, de especificar o funcionamento de uma nova racionalidade na operacionalização de uma economia política.

[...] a economia política revelou a existência de fenômenos, processos e de regularidades que se produzem necessariamente em função de mecanismos inteligíveis. [...] o que a economia política descobre não são direitos naturais anteriores ao exercício da governamentalidade, o que ela descobre é uma certa naturalidade própria da prática mesma do governo. Há uma natureza própria dos objetos da ação governamental. Há uma natureza própria dessa ação governamental mesma, e é isso que a economia política vai estudar. A natureza não é, para a economia política, uma região reservada e originária sobre a qual o exercício da soberania política não deveria ter influência, a não ser ilegítima. A natureza é algo que corre sob, através, no próprio exercício da governamentalidade (FOUCAULT, 2008b, p.21-22).

É interessante apontar tais questões, visto que é justamente na instância institucional responsável por gerir a política pública educacional brasileira, o MEC, que a figura das regularidades, que se dariam num “funcionamento natural” da relação entre família e escola, são colocadas em foco e maior visibilidade. Mais ainda, por expor as ditas

“experiências exitosas” como forma de legitimar a parceria entre família e escola. O êxito vem a ser o critério, a finalidade, mesmo que não existindo um padrão específico por onde atingir esse êxito – no caso da parceria entre família e escola, visto que se admite a multiplicidade das formas possíveis pelas quais se pode atingir esse êxito. Desse modo, o “efeito de consenso” em torno do incentivo e da necessidade em torno da parceria entre família e escola permite, o que pode parecer contraditório, que o funcionamento dessa parceria aconteça de forma tão diversa, podendo-se apresentar inclusive, em formas conflitantes.

Isso pode ser pensado com a mudança de critério da prática governamental, que sai do registro da legitimidade, aquilo pelo qual a prática governamental deveria se ancorar, pelo critério do sucesso, o êxito.

[...] se há uma natureza que é própria da governamentalidade, dos seus objetos e das suas operações, a consequência disso é que a prática da governamentalidade, dos seus objetos e das suas operações, a consequência disso é que a prática governamental não poderá fazer a não ser respeitando essa natureza. Se ela atropelar essa natureza, se ela não levar em conta ou se for de encontro às leis estabelecidas por essa naturalidade própria dos objetos que ela manipula, vai haver imediatamente consequências negativas para ela mesma, em outras palavras, vai haver sucesso ou fracasso, sucesso ou fracasso que agora são o critério da ação governamental, e não mais legitimidade ou ilegitimidade. Substituição portanto da [legitimidade] pelo fracasso (FOUCAULT, 2008b, p.22-23).

Assim, penso que os cenários da família e da escola são acionados justamente porque “para governar os sujeitos é preciso conhecê-los, torná-los dizíveis e a *expertise* exercerá um papel chave nesse sentido” (KLAUS, 2004, p. 40).

É a partir da constituição da população como correlato das técnicas de poder que podemos ver abrir toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis. E, em contrapartida foi porque esses saberes recortavam sem cessar novos objetos que a população pôde se constituir, se continuar, se manter como correlativo privilegiado dos modernos mecanismos de poder (FOUCAULT, 2008a, p.103)

Ou seja, através do governo das famílias, e sua relação com a escola, não são somente os sujeitos inseridos nessa relação – os alunos e os pais - que se abrem para o campo da governamentalidade; mas, através dela, o corpo populacional de uma forma mais geral.

Assim, ao mesmo tempo em que é possível haver a produção de uma relação entre família e escola sob a forma de parceria como uma resultante – mas não resultado – dessa forma de governo que toma a população como alvo, essa mesma parceria também produz novos objetos de saber que põem em marcha outros mecanismos de poder, pluralizando-os.

Essa tática permite uma administração da população tanto como em suas generalizações e regularidades, como também permite administrar nas sutilezas, “nas

profundidades”, no detalhe. A noção de parceria vem a funcionar como um meio que pode ser produzido e modificado, alterando e atingindo as pessoas que se relacionam com esse meio.

Para tanto, no capítulo seguinte, pretendo analisar os detalhes das formas de governo que são postas em exercício no que diz respeito ao funcionamento da parceria entre família escola, elucidando melhor o *locus* de investigação.

## 6. CAPÍTULO 5 - O DISPOSITIVO DA PARCERIA E SUA INSERÇÃO NA ARTE DE GOVERNAR

“Desenvolvimento: processo que deseja transformar o ‘estranho’ em ‘normal’.”

(Sandra Corazza & Julio Groppa Aquino).

No capítulo anterior, foi lançado mão para as estratégias de governo da conduta dos indivíduos que são engendradas na relação entre família e escola. Foi dada atenção também para o modo como essa relação está implicada com um determinado modelo de sociedade, de modo que a operacionalização de uma parceria entre família e escola pode vir a ser entendida como um instrumento pelo qual diversas formas de governo de governo se efetivam, mas, entendendo que as diversas estratégias utilizadas, tem como objetivo a majoração da vida, inscrita no aparato biológico.

Isso é possível, justamente, porque a parceria entre família e escola, esse modo específico de relação entre essas duas instituições, constitui-se com um cenário e meio propício para cumprir o objetivo de maximização dos corpos e “fazê-los viver”, contrapondo-se ao exercício de um “fazer morrer”, como assim caracterizava-se as sociedades ditas de soberania (FOUCAULT, 2009). Ou seja, o funcionamento dessa parceria atua muito mais no registro da maximização dos corpos, na positivação das forças produtivas, do que em um poder de soberania que se estabelecia muito mais por um fazer morrer e deixar viver, quando a vida dos súditos não era considerada parâmetro, pois essa “essa era a forma jurídica do poder soberano: o direito de um governante de confiscar as coisas, o tempo, os corpos, e em última instância a vida dos sujeitos” (RABINOW; ROSE, 2006, p.27).

Essas estratégias de governo no que dizem respeito ao funcionamento da parceria entre família e escola – inscritas não tanto na ênfase de um poder soberano-, são difusas, não partem dos mesmos princípios e não assumem os mesmos objetivos no que diz respeito ao diagnóstico da necessidade dessa parceria. Entretanto, podem ser lidas num ponto de convergência ao se pensar a noção de parceria como esse campo múltiplo que assenta e acolhe diversos mecanismos para pensar e operacionalizar a relação entre família e escola, pois estão inseridas numa racionalidade de governo, numa governamentalidade, conceito “cuja *rationale* era apreender o surgimento e as características de toda uma variedade de modos de problematizar e agir sobre a conduta individual e coletiva em nome de certos objetivos que não têm o Estado [somente] como sua origem ou ponto de referência” (RABINOW; ROSE, 2006, p.32).

Um desses pontos de convergência na multiplicidade da parceria entre família e escola, um oásis discursivo e com uma função política aparentemente apaziguadora aparece em cena, então, para unir tais dissonâncias, e é dada a partir da aprendizagem como um modo de legitimar a parceria entre família e escola.

E é sobre essa legitimação da função da aprendizagem como um dos vetores movente da parceria entre família e escola que este capítulo tomará forma, de modo que a própria aprendizagem passa a ser o critério de inteligibilidade e fundamento da educação nessas práticas e discursos aqui mencionados, visto que essa aprendizagem não diz mais respeito somente ao que é vivenciado somente na escola, mas se confunde com a própria vida do indivíduo.

Tanto nas pesquisas que elegi como materialidade e nos documentos veiculados via MEC, a aprendizagem é acionada como justificativa para pensar a relação entre família e escola; e, em particular, para pôr em funcionamento essa relação sob a forma de uma parceria.

Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela *aprendizagem escolar* (BRASIL, 2010, p. 14, grifos meus).

Mas o curioso é que, nessa definição da aprendizagem como objeto de intervenção da escola, ao mesmo tempo em que se assume que a família, o contexto socioeconômico e as mudanças de costumes interferem no desempenho dos alunos, percebe-se que o foco de intervenção a ser dado para pensar tal desempenho não deve ser colocado somente para o contexto de uma aprendizagem escolar. Ampliando-se esse conceito de aprendizagem, multiplicam-se as estratégias de intervenção na vida dos sujeitos que são assujeitados através da aprendizagem e em prol da aprendizagem. Na medida em que a aprendizagem sofre uma mudança conceitual, ampliando-se para além dos conteúdos formais direcionados pela escola, as relações de saber-poder inscritas nesse procedimento também sofrem modificações, ampliando seu alvo institucional, possibilitando inclusive essa interrogação sobre as fronteiras, limites e responsabilidades que cabem à escola.

É o caso de, novamente, pensar seus atravessamentos com o campo da saúde, como aponta uma das dissertações analisadas nesta pesquisa:

A Educação em Saúde deve ser considerada não só como uma forma de garantir a ausência da doença e conseqüentemente a manutenção da saúde, mas também como um meio para que seja desenvolvida a consciência crítica, o exercício da cidadania e a formação de indivíduos éticos comprometidos com o social. *Dentro desta perspectiva, uma educação promotora de saúde no espaço escolar tem como base primordial um bom relacionamento da instituição com as famílias de seus alunos* (GOMES, 2005, p.44, grifos meus).

Em outra via, nas Diretrizes Curriculares, por exemplo, é possível identificar, no caso específico da Educação Fundamental, uma intenção em ampliar a gerência da vida do indivíduo, por meio da aprendizagem, visto que um dos focos apontados como responsabilidade dessa modalidade educacional é “assegurar um *alargamento* do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2013, p.13, grifos meus).

É por essa via que, no início do texto, apontei brevemente, pensando junto a Biesta (2013), a mudança de uma linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem e como essa mudança estava ancorada com uma nova concepção de sujeito produzida na racionalidade do *Homo discentis*, tal como descrito por Noguera-Ramírez (2011).

Atentarei, agora, de modo mais específico, aos modos como essa linguagem da aprendizagem vem sustentando a produção de uma parceria entre família escola, a partir de um registro desenvolvimentista. Mas, também, como essa nova concepção de sujeito vem se conectando com novas estratégias e racionalidades de governo da conduta dos indivíduos que reatualizam uma concepção desenvolvimentista do sujeito que não vem a funcionar somente a partir do registro da maturação e das metanarrativas. Aprendizagem e o dito desenvolvimento humano, mencionado brevemente em capítulo anterior, andam de mãos dadas e legitimam toda uma série de práticas e discursos em torno da parceria entre família e escola.

Assim, serão especificadas algumas características já sinalizadas no capítulo anterior em torno do funcionamento da parceria entre família e escola, no que diz respeito ao papel que a aprendizagem ocupa em torno de sua legitimidade e na militância em prol de sua ocorrência, balizada na sua suposta necessidade.

Relembro que, dentre as pesquisas que tomei como materialidade de análise, a parceria entre família e escola era acionada para: aprimorar o *desenvolvimento infantil*, *melhorar os níveis de aprendizagem do aluno* e o *sucesso escolar* do aluno, auxiliar no *enfrentamento de determinadas problemáticas sociais como a violência*, *efetivar uma gestão democrática da escola com a participação das famílias*, *aperfeiçoar algumas políticas de saúde e campanhas de saúde específicas*, dentre outros.

A partir desses fatores, entendo que a aprendizagem, no sentido amplo analisado por Noguera-Ramirez (2011), no modo de atentar para certa tendência constante e ininterrupta a aprender, quase como uma figura antropológica do sujeito na sua configuração como um *Homo Discentis*, vem a ser um elemento transversal a esses fatores apontados como alvos da parceria entre família e escola. Isso significa que ao falar em aprendizagem nesses termos amplos, a partir da noção de *Homo Discentis*, não estou me referindo apenas à especificidade

da aprendizagem em termos de apreensão dos conteúdos da educação formal proposto pela escola, que seria um dos focos de algumas das pesquisas analisadas, mas aos próprios comportamentos dos indivíduos, sua vida, que passam a ser regulamentada e analisada a partir de determinados parâmetros de uma sociedade educativa.

Ao mesmo tempo, não quero com isso homogeneizar todas as perspectivas apontadas e afirmar que elas convergem para o mesmo ponto que seria a aprendizagem. Penso que pesquisas tomadas aqui como materialidade, que operacionalizam e tematizam a relação entre família e escola, seja sob uma relação de possível diálogo, interação ou aliança, não tratam da mesma coisa, não têm os mesmos alvos, se sustentam por vias distintas e operacionalizam saberes também distintos<sup>25</sup>.

Entretanto, penso que tomar o *Dispositivo da parceria* é necessário para pensar em algo transversal no que diz respeito ao funcionamento dessas diferentes perspectivas, que não se confunde com a aprendizagem escolar, mas também passa por ela, fazendo com que a própria noção de aprendizagem também seja estendida, não finalizada com a vida escolar, no *borramento de fronteiras entre aprendizagem e vida*.

Nesse caso, penso que é possível falar em dispositivo quando há um cruzamento entre as relações de poder, saber e formas de subjetivação, dando atenção para o modo como são produzidas (DELEUZE, 1996). Um dispositivo é, pois, aquilo que dá imanência, visibilidade, enunciação, positividade e realidade às linhas de subjetivação, às relações de poder e aos extratos de saber. Falar de dispositivo é falar de heterogeneidade e da agonística dos discursos, de proposições filosóficas, de concepção de ciência, de práticas discursivas e não discursivas, de regulamentações jurídicas, etc.

Com efeito, é necessário demarcar que, concebendo um tipo de relação entre família e escola no interior de um dispositivo, isso não significa que o dispositivo da parceria se confunda com esse modo de positivar uma dada relação entre família e escola. O dispositivo da parceria, certamente, abrange algo mais geral do que suas inscrições no sentido de construir elo entre escola e família. Um dispositivo da parceira se aplicaria, por exemplo,

---

<sup>25</sup> Para poder situar melhor algumas diferenças nas modalidades educacionais pedagógicas, bem como as concepções epistemológicas que fundamentam os diferentes objetivos propostos pelos mais diversos modelos educacionais, ver os estudos de Silva (2015), em seu livro “Documentos de Identidade”. O livro, mesmo que tome como foco de análise as teorias sobre currículo, pode nos dar algumas pistas sobre como o as teorias da educação constroem seus objetos e alvos de intervenção a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, o que por sua vez pode sinalizar por onde esses mesmos pressupostos tendem a pensar a relação entre família e escola, seja num viés idealista de realização do sujeito, na preocupação com sua emancipação, no viés de adaptação desse sujeito às necessidades mercadológicas ou no registro de pensar essa relação enquanto produção de subjetividades, que seria mais próxima do empreendimento deste trabalho.

na relação entre o policiamento comunitário e as representações de bairro. Se aplicaria na relação entre empresas e campanhas políticas, na responsabilidade social de “todos”, no qual “cada um” deve fazer “sua parte”. Se aplicaria, ainda, na relação de cada cidadão com o meio ecológico, para citar outro exemplo.

Dal’Igna (2011) e Klaus (2004), inclusive, colocam que, atualmente, é a comunidade, e não mais a família, como posicionou Foucault (2008a), que ocupa o lugar privilegiado para efetivação as estratégias de governo. A comunidade e não mais a família seria o instrumento privilegiado para obter informações da população. Para as autoras, esse deslocamento foi possível, primordialmente, a partir das mudanças nas práticas de governo pautadas por uma racionalidade neoliberal, racionalidade essa que será discutida com maior detalhe adiante.

Na sua pesquisa, Klaus (2004) ainda aponta um fato curioso para exemplificar esse processo, descrevendo uma articulação do meio comunitário em “mutirão” para arrecadar recursos que uma determinada escola precisava, no modo como essa articulação comunitária conseguiu construir um espaço físico que seria benéfico a todos, e ainda como a maior interação da comunidade com a escola permitiu que essa também ficasse aberta aos finais de semana, com a promoção de atividades destinadas para todos e não somente aos alunos.

Com efeito, esse dispositivo da parceria pode ser entendido como algo que produz uma co-responsabilidade dos indivíduos em relação à sociedade e o que é qualificado como necessário para uma certa coesão social, co-responsabilidade do indivíduo em relação ao Estado, do indivíduo em relação aos objetivos comunitários, etc. Grosso modo, ele pode ser identificado naquilo que aparece em termos de gestão distributiva das tarefas em vistas à otimização dos processos governamentais.

Esse seria o correlato do “[...] compromisso de todos e de cada um em colaboração por uma *responsabilidade social*, em função de uma segurança cada vez maior, [que] exige a disposição para *policar*, ser pastor de si e dos outros, ordenar-se por uma conduta correta e anular as resistências em práticas cooperativas” (PASSETI, 2015, p.94, grifos do autor).

E, analisando por essa ótica, mais uma vez faz sentido pensar porque a família e a escola são acionadas nos discursos mais diversos como o da segurança pública, da saúde, da educação, justamente, porque seria uma via de efetivação dessa lógica de governo e autogoverno pautada na co-participação do indivíduos nas tramas de governo.

Assim, o que se pode fazer é pensar família e escola como campo de incidência desse dispositivo. Nesse sentido, todo o aparato técnico-discursivo que põe em evidência a

necessidade de existirem objetivos a serem alcançados e que a atuação da família e da escola se fazem de forma fundamental para que os mesmos sejam alcançados, focalizando maior atenção para suas consonâncias, complementaridades e cumplicidades do que às assimetrias e divergências, é entendido aqui como uma das vias de funcionamento do Dispositivo da Parceria, e é sobre o estrato desse dispositivo que será lançada maior atenção, aqui<sup>26</sup>.

E na especificidade desse dispositivo no que diz respeito à relação entre família e escola, a forma *parceria* funciona como um modo de identificar a produção de uma aliança, um conchavo, uma cumplicidade, um entrelaçamento entre família e escola, conectando-se com diversos campos de saber, engendrando relações de poder bastante difusas nas estratégias de governo da conduta dos indivíduos.

Para entender melhor essa especificidade do funcionamento do dispositivo da parceria, é necessário retomar a Biesta (2013) quando esse aponta para substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, algo já falado no início do texto. A singularidade dessa substituição e da abrangência dessa linguagem da aprendizagem é então situada e demarcada pelo autor em suas condições de possibilidade:

Embora o conceito de ‘aprendizagem’ tenha se tornado quase onipresente no discurso educacional contemporâneo, é importante ver que a nova linguagem da aprendizagem não é um processo particular ou de uma expressão subjacente. Deve ser antes compreendida com a combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios, o que sugere que a nova linguagem da aprendizagem é mais o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado por um programa ou agenda particular (BIESTA, 2013, p. 33-34).

Nesse caso, mais uma vez faz sentido entender porque a noção de parceria entre família e escola, na particularidade do funcionamento do dispositivo da parceria, não implica numa homogeneização dos saberes, tecnologias e estratégias de governo engendradas na relação entre família e escola, visto porque nem mesmo a substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem não se caracteriza como um processo inevitável, uma tendência evolutiva da sociedade.

Tocando num ponto específico no que diz respeito a algumas das condições de possibilidade que permitiram tal mudança de linguagem, Biesta (2013) aponta alguns fatores responsáveis e condições de possibilidade de seu surgimento, a saber: 1) Novas teorias da aprendizagem, 2) O pós-modernismo, 3) O descentramento da aprendizagem voltada para a criança e 4) a erosão do Estado de Bem-estar-social.

---

<sup>26</sup> Desse modo, o deslocamento apontado por Dal’Igna (2011), quando fala que o lugar privilegiado das práticas de governo não é mais a família e sim a comunidade, parece não confrontar diretamente com a perspectiva aqui assumida, visto que o Dispositivo da Parceria forjado neste trabalho assume a relação entre família e escola como um, dentre outros vários campos de incidência de seu funcionamento.

Dentre esses fatores apontados, quero focalizar no primeiro, que foi engendrado a partir da disseminação de teorias construtivistas e socioculturais no meio educacional.

Essas teorias tem questionado a ideia de que a aprendizagem seja a absorção passiva de informações e têm argumentado que o conhecimento e a compreensão são ativamente construídos pelo aprendente, frequentemente em cooperação com outros aprendentes. Isso desviou a atenção das atividades dos professores para as atividades do estudante. Em consequência, a aprendizagem se tornou muito mais central na compreensão do processo da educação. Noções como ‘servir de andaime’ tem fornecido uma perspectiva em que o ensino pode ser facilmente ser redefinido como apoio e facilitação para aprendizagem (BIESTA, 2013, p. 34).<sup>27</sup>

É interessante atentar como Biesta (2013) também inclui as teorias socioculturais como responsáveis como essa mudança na linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem. Para entender tal contribuição, pode-se pensar no modo como Vygotsky (1994), um grande expoente desse referencial, vem a pensar a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

O salto qualitativo de sua perspectiva, diferentemente de Piaget, por exemplo, grande expoente do construtivismo, que tende a pensar a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento como um processo de coincidência, ainda amparado por um viés da maturação - segundo a crítica feita por Vygotsky (1994) -, foi a de não dar ênfase em um certo inatismo no entendimento do desenvolvimento da criança e focalizar para a função da cultura na compreensão do comportamento do indivíduo em íntima relação com seu meio social.

Entretanto, ainda que o mesmo tenha confrontado perspectivas da maturação no que diz respeito ao desenvolvimento humano, como dito em capítulo anterior, o mesmo atenta para a relação de influência entre a aprendizagem e desenvolvimento humano e insiste nela. O mesmo ainda insere a importância da noção de aprendizagem no contexto educacional, nas práticas pedagógicas, dando bastante ênfase para a mesma, dizendo que a mesma ainda deva se adiantar ao processo de desenvolvimento humano, a fim de que esse assuma um viés prospectivo:

[...] o aprendizado desperta processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. [...] Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de conhecer. Assim, *o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicologicamente organizadas e especificamente humanas* (VYGOTSKY, 1994, p.117-118, grifos meus).

---

<sup>27</sup> O movimento escolanovismo pode ser incluído como uma dessas referências no que diz respeito a uma maior atenção à criança/estudante e um descentramento da figura do professor nas atribuições da atividade educacional/pedagógica.

Assim, a atenção para a aprendizagem, tanto nas perspectivas de Piaget com de Vygostsky<sup>28</sup>, por exemplo, tem implicações claras na concepção de educação, na medida em que ela passa a ser balizada por concepções de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, alguns efeitos desse processo podem ser entendidos como o deslocamento da atenção das práticas de instrução, das técnicas e da didática, para os processos de aprendizagem; deslocamento de atenção do papel do professor para o papel ativo aluno, na ênfase ao que o aluno pode aprender de forma mais significativa, desde que se considere seu contexto, sua realidade.

Destarte, não tenho tanto o intuito de fazer um juízo valorativo dessas mudanças em torno de bom ou ruim, melhor ou pior. Quero atentar muito mais para os efeitos dessa mudança. Pode-se, então, pensar diversas implicações no que diz respeito à centralidade da aprendizagem no que diz respeito à concepção de educação a ser posta em funcionamento por esse viés. Uma delas é aquilo que já foi dito anteriormente acerca da centralidade do aluno da condução dos processos educacionais. Entretanto, esse descentramento do professor, mesmo que rompa com uma tradição hierárquica do maquinário educacional/pedagógico e permita maior flexibilização da relação professor-aluno, quando conectada ao foco na aprendizagem, parece começar a atuar num registro econômico da educação.

O principal problema com a linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas ‘necessidades’, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se tornar uma mercadoria – uma ‘coisa’ – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p.37-38).

A Educação, sob o signo da aprendizagem, viabiliza a inteligibilidade da Educação enquanto uma relação comercial em que o aluno, o estudante, pode ser pensado como um cliente. A aprendizagem do aluno parece vir se tornando o foco da educação. E, isso parece vir assumindo níveis cada vez mais capilares, tanto que o direito à Educação – com todas as ressalvas que podem e devem ser feitas à ideia de direito universal/direitos humanos – parece estar sendo substituído por um direito a aprender.

No projeto nacional de educação, tanto a escola de tempo integral quanto a de tempo parcial, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, assumem a aprendizagem compreendendo-a como ação coletiva conectada com a *vida*, com as necessidades, possibilidades e interesses das crianças, dos jovens e dos adultos. O

---

<sup>28</sup> Pensadores que tem grande influência nas teorias educacionais e propostas pedagógicas, e que, inclusive, têm sido usados em muitas das referências e fundamentos epistemológicos dos documentos veiculados via MEC bem como de algumas das pesquisas eleitas como lócus de análise desse trabalho.

*direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária (BRASIL, 2013, p.26, grifos meus).*

Ou seja, a noção de aprendizagem parece se confundir mesmo com a própria noção de vida, e não qualquer vida, mas aquela que é qualificada como vida humana digna, ou condição de possibilidade para que se atinja uma tal vida digna. Uma vida não digna, logo, é também uma vida em que a aprendizagem não foi efetivada e não está posta em exercício. A noção de aprendizagem parece mesmo permitir atingir todos os segmentos da vida dos indivíduos.

Numa das dissertações encontradas, a aprendizagem parece ser colocada mesmo como o vetor movente da história e da sociedade: “A aprendizagem adquirida dentro do contexto social tem provocado, ao longo dos anos, o surgimento de novas sociedades” (VARGAS, 2007, p.20).

O conceito se amplia de tal modo que tudo parece ser uma questão de aprendizagem, caracterizando o que Noguera-Ramírez (2011) chamou de *sociedade educativa*<sup>29</sup>. E, sendo algo que anda de mãos dadas com a noção de desenvolvimento, de desenvolver as potencialidades, aflorar as latências do indivíduo, pensar essa aprendizagem no registro da educação, e com o *lócus* na família e na escola, parece ser um lugar privilegiado para seu funcionamento, permitindo ainda que outros vetores sejam acionados para atuar nesse registro, como o campo da saúde, a exemplo da proliferação das práticas e saberes de educação em saúde, ao mesmo tempo em que o cenário da escola vem sofrendo uma inflação de responsabilidades pelos mais diversos segmentos educativos.

Toda essa mudança no modo de funcionar da Educação, obviamente, não se deu somente devido às influências das teorias da aprendizagem e sua inserção no campo educacional, e o próprio Biesta (2013) já havia elencado outros fatores. Mesmo no que elegi como materialidade - que é um recorte específico, é preciso salientar - ainda é possível verificar a inserção de algumas pesquisas em solos epistemológicos outros, inclusive até díspares das teorias da aprendizagem, sob a influência do pensamento de Paulo Freire, Marx, Althusser, Bourdieu, Teorias humanista na educação, dentre outros.

---

<sup>29</sup> O termo sociedade educativa, analisado por Noguera-Ramírez (2011) talvez também possa ser pensado com uma sociedade da aprendizagem, no qual essa constância por aprender seja caracterizada muito mais por uma constância por absorção de informação, de veiculação ininterrupta de informação. Assim, a aprendizagem, nessa perspectiva, parece estar muito mais próxima de um aparato informacional, do que de um aparato educativo, ou melhor, que o paradigma da educação passa a se tornar um paradigma informacional, nesse modo de entender a aprendizagem. Para analisar mais alguns elementos dessa possível aproximação, ver Byung Chul Han (2014).

Algumas dessas perspectivas, inclusive, vem a influenciar o campo da Pedagogia Crítica, mencionado por Silva (2010), e permite que a mesma faça contrapontos aos processos de dominação do sujeito, embasados numa concepção de que determinada ideologia estaria embutida no modo de funcionar da educação que permitiria a reprodução das desigualdades sociais, atuando e funcionando de acordo e em conformidade com uma sociedade capitalista, permitindo a manutenção de privilégios das classes que seriam dominantes.

Novamente, não tenho o intuito de operar numa homogeneização dessas perspectivas pelo simples fato de as mesmas tomarem a família e escola como alvos para pôr em marcha seus objetivos educacionais. Mesmo que não haja foco na aprendizagem, por exemplo, muitas delas passam a ser guiadas por um ideal de emancipação, liberdade, conscientização, fatores que poderiam ser atingidos com a interação, diálogo entre família e escola, por exemplo.

De certo modo, Biesta (2013) também analisa tais fatores, sob um panorama mais geral, aludindo para uma *atitude tecnológica* que vem sendo colocada em exercício, nas mais diversas perspectivas educacionais, no que diz respeito a quais seriam as funções da escola em nosso meio social, bem como o diagnóstico do que ela tem sido, com a proposição de reformas a fim de possa, finalmente, funcionar em consonância com essas funções que lhe seriam mais cabíveis e necessárias. Biesta (2013) ainda acrescenta que:

Essa pressão [à escola] é exercida sobre um sistema educacional em geral – por exemplo, por meio de currículos nacionais ou monitoramento internacional do desempenho dos estudantes – e sobre as escolas, salas de aulas e professores individuais – por exemplo, por meio da publicação do quadro classificatório das escolas e de sistema ainda mais rigorosos de inspeção e controle. A atitude tecnológica em relação à educação, a ideia de que a educação é um meio ou um instrumento que pode ser usado para realizar certos objetivos predeterminados, tem muitas facetas. [...] *Apelos recentes em prol da educação do caráter, certas concepções da educação da cidadania, ou a ideia de que a educação pode ser usada para se contrapor à desintegração social, são todos exemplos de expectativas tecnológicas quanto à educação na esfera dos valores e das normas.* A atitude tecnológica não é tampouco o privilégio exclusivo dos políticos de direita que lutam por uma agenda convencional conservadora. A esperança esquerdista de que a sociedade pode ser transformada por meio da educação [...] baseia-se num conjunto semelhante de expectativas quanto ao que a educação possa realizar. [Além disso] muitos pais já não se veem como coeducadores em relação à escola de seus filhos, mas passaram a definir sua posição como um dos consumidores das mercadorias educacionais que as escolas devem supostamente entregar (p. 101-102).

Nesse entendimento do que seria uma atitude tecnológica destinada à educação e aos constantes diagnósticos de necessidade de sua reforma e mudança, o que lanço mão é justamente o fato de a família e a escola serem acionadas como alvos, quaisquer que sejam os interesses, para efetivar tais anseios. Daí a ideia de forjar o Dispositivo Parceria como um conceito-ferramenta para pensar os atravessamentos dessas perspectivas.

No caso das perspectivas que priorizam a aprendizagem do aluno como foco de intervenção, é a própria noção de atitude tecnológica da educação, falada anteriormente, que passa a ganhar maior amplitude. Biesta (2013) é bastante enfático ao apontar alguns problemas dessa centralidade pedagógica na figura do aprendente:

A ideia de que a educação deve consistir em satisfazer as necessidades predefinidas do aprendente é também problemática porque sugere uma estrutura em que as únicas questões que podem ser significativamente postas são questões *técnicas*, isto é, questões sobre a *eficiência e a eficácia* do processo educacional. [...] Como se supõe que o aprendente sabe ou deveria saber o que ele ou ela quer aprender, e porque ele ou ela quer aprender tal coisa, as questões sobre o conteúdo e o objetivo da educação não só se tornam totalmente *individualizadas*. Numa escala mais ampla, podem se tornar sujeitas às forças do mercado (p. 41-42).

Desse modo, facilmente é possível associar o discurso da qualidade total, característico do campo empresarial, ao campo da educação, no modo como ela mesma, passando a ser entendida sob moldes econômicos, vem a funcionar como uma via de consumo; e, como tal, há que se adequar às necessidades de seus clientes, consumidores, adequando-se a eles e aos seus mais diversos componentes e interesses. Isso pode ser visualizado mesmo nas perspectivas críticas do campo educacional quando usa um velho jargão de que “o professor deve estar atento às necessidades/realidade do aluno”, e que a família é um componente importante no modo de compreensão dessa realidade, bem como do imperativo da inovação das escolas em meio às novas configurações do mundo social.

“Aproximar-se das famílias”, poderia, então, ser mais um mecanismo, uma tecnologia colocada em exercício por esse tipo de racionalidade, a fim de entender melhor as demandas dos alunos, e lhes oferecer o *serviço* mais adequado e adaptado às suas necessidades. Alguns exemplos de como isso pode ser acionado, em referenciais que não priorizam somente a relação da aprendizagem do aluno, podem ser dados, ao se ler algumas das pesquisas, no recorte aqui eleito:

[...] a Pedagogia da Comunicação esclarece a necessidade das escolas abordarem o cotidiano dos sujeitos envolvidos, pois caso contrário, *este neutralizará os conceitos trabalhados pela instituição*. Portanto, além de trabalhar os conteúdos clássicos e assumir a responsabilidade de transmitir e produzir conhecimento, *a escola precisa alcançar a realidade dos alunos* e estar aberta às diversidades culturais (POMPEIA, 2011, p.199-200, grifos meus).

Aqui, mais uma vez, é possível perceber como a escola é colocada em oposição aos outros cenários que compõem a experiência de vida dos alunos. Mais uma vez se pode pensar na relação assimétrica entre família, que pode ser entendida com um desses cenários cotidianos do aluno, e a escola. Entretanto, essa assimetria deve ser constantemente blindada, a fim que os conceitos trabalhados na instituição escolar não sejam “neutralizados”,

parafrazeando a própria passagem usada como exemplo. Estar atento à realidade dos alunos a fim de alcançá-la é uma estratégia que possibilitaria blindar tal assimetria.

Num outro exemplo, pode-se perceber como esse dado de realidade é acionado como vetor movente da prática educacional pedagógica:

[...] Buscou-se, através do ATPC [aula de trabalho pedagógico coletivo], a formação continuada de professores como um meio de trabalhar os problemas e chegar a uma decisão coletiva. Nesse processo, percebeu-se que a formação de inicial do professores, embora de nível superior, não apresenta a formação teórica e prática para promover *mudanças que a realidade solicitava* (RIBEIRO, 2015, p.36, grifos meus).

Alguns desses imperativos podem ser visualizados também, inclusive, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes requerem outros processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital (BRASIL, 2013, p.25, grifos do autor).

Entendo, nesse caso, que os estudantes, positivados como sujeitos que estão constantemente aprendendo, são novamente colocados no foco da educação, o que, de algum modo, elucida para a necessidade de adaptação do contexto educacional à realidade que se impõe, quase como um quadro irreversível e inquestionável. Essa realidade faz instaurar, pois, a necessidade de professores cada vez mais ágeis, proativos, flexíveis, dinâmicos, criativos e inovadores a fim de se adaptarem melhor a esse novo contexto educacional. Essa noção de adaptação faz com que a educação seja balizada por um viés adaptativo, colocando à margem um modo de pensar a educação por uma postura questionadora a essa realidade que tenderia, supostamente, a se impor.

Isso pode ser facilmente pensado justamente na ideia do aprendente como um consumidor. Embora muitas das perspectivas que priorizam uma análise da “realidade do aluno” pensem a educação fora da ideia de consumo, inserindo-se em perspectivas ditas críticas por pensarem a emancipação do sujeito e ao papel da educação em sua potência de transformações sociais, tais perspectivas, entretanto, também são facilmente coptadas por essa visão da educação inserida numa lógica de consumo.

É isso que nos faz atentar Tadeu da Silva (1994), ao apontar os efeitos do discurso da qualidade total quando inseridas no campo da educação:

[...] o discurso da qualidade total, da privatização em educação, da escolha e soberania por parte do ‘consumidor’, da política como participação no consumo não se apresenta apenas como uma outra possibilidade ao lado e no mesmo nível de outras. Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da ‘modernização’, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital (p.21-22).

Tais características estão, pois, em total conexão com o que Biesta (2013) também apontou que uma das outras características que permitiram a transformação de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, seria a Erosão do Estado de bem-estar social, que tem como uma das suas fundamentais:

[...] o princípio da redistribuição da riqueza para que os serviços como assistência médica, segurança social e educação possam estar disponíveis para todo cidadão, e não apenas para aqueles que podem pagar pode eles. Embora grande parte desse sistema ainda esteja em vigor em muitos países [...] a relação entre os governos e cidadãos mudou em muitos casos de uma relação política para uma relação econômica: uma relação entre o Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como consumidor de serviços estatais (BIESTA, 2013, p. 36).

Toda essa configuração da erosão do Estado de bem-estar social está conectada, então, com as modificações operadas por uma lógica neoliberal nas estratégias de governo, por uma racionalidade neoliberal nas políticas públicas de educação, o que por sua vez, vem a engendrar modos de subjetivação bastante específicos e gerir a conduta dos indivíduos por critérios econômicos também precisos.

Destarte, passarei então a expor brevemente algumas características dessa nomeada racionalidade neoliberal, especificando seus efeitos no campo educacional, ainda utilizando como recorte o funcionamento da parceria entre família e escola.

## **6.1 Características de uma racionalidade neoliberal**

Antes de apontar diretamente como o Homo Discentis, isso que seria uma nova figura antropológica do campo educacional-pedagógico, insere-se numa racionalidade neoliberal e, de modo particular, sua articulação como o Dispositivo da Parceria, faz-se necessário apontar as principais características de funcionamento própria racionalidade neoliberal. Entretanto, isso não seria possível sem atentar às suas inovações e modificações operadas em relação e em comparação a uma racionalidade liberal.

A fim de não adentrar com muita profundidade em uma análise econômica no modo como cada uma dessas racionalidades – a liberal e a neoliberal – funcionam, e correr o

risco de fazer uma grande digressão ao foco desse trabalho, atentarei para as diferenças de uma concepção liberal e de uma concepção neoliberal no que dizem respeito às chamadas políticas sociais, visto que é no interior dessas políticas que as mudanças no campo da educação podem ser mais perceptíveis. Além disso, a atenção para essas mudanças nas políticas sociais, tomando a particularidade da educação, é também um modo de perceber o processo de erosão do estado de bem-estar social, mencionado anteriormente.

Para tanto, retomo as análises de Foucault (2008b) quando o mesmo vai especificar que uma das principais diferenças entre uma forma de funcionamento liberal e uma neoliberal, atentando aos limites e possibilidades de intervenção de uma dada política, ao entendimento de quais limites e possibilidades são considerados para uma determinada política, para uma determinada forma de governo.

O problema, em linhas gerais, do liberalismo do século XVIII- início do século XIX, era, como vocês sabem, demarcar as ações que deviam ser executadas e as ações que não deviam ser executadas, entre as áreas que não deviam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas em que não se podia intervir. Era essa a demarcação da *agenda/non agenda*. Posição ingênua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. *O problema é saber como mexer*. É o problema da maneira de fazer, é o problema, digamos, do estilo governamental (p.184).

Assim, pode-se perceber que uma das primeiras mudanças operadas por uma racionalidade neoliberal é uma não limitação como princípio regulador e a adoção de um *estilo* como princípio regulador. O princípio regulador na política neoliberal se desloca do que seria permitido/não permitido, para uma possibilidade de ação ilimitada e permanente. Seu foco de atuação será dado justamente ao modo como intervir nesses novos campos de possibilidade. O neoliberalismo necessita que o liberalismo clássico opere e sofra uma série de transformações.

Com efeito, isso se desloca de uma concepção de que, num Estado caracterizado por uma lógica neoliberal, esse Estado interviria o mínimo possível, como se houvesse uma equivalência que colocaria Estado mínimo igual a uma mínima intervenção. “[...] O aparente afastamento do Estado da regulação em determinados campos de atuação – e mais especialmente do seu papel de órgão financiador - não consiste a rigor numa retirada, mas na reconfiguração das formas de regulação praticadas por ele (BUJES, 2015, p.278-279).

O que acontece, muito mais, no caso da lógica neoliberal, é uma intervenção máxima, visto que ela se permite atingir campos que outrora não eram possíveis de serem atingidos como campos de inteligibilidade econômica ou que viesse a interferir no âmbito econômico. Desse modo, é necessário entender o neoliberalismo:

[...] não apenas como o contexto econômico de uma determinada época, mas enquanto um projeto econômico, político e social que têm sua racionalidade específica de governo que ressoam não só em finalidades eminentemente econômicas, mas acaba por ressoar em âmbitos de política de estado acerca da educação, saúde, segurança, habitação, etc. O aspecto intervencionista, mesmo que preserve muito dos critérios do “Estado mínimo” se dá justamente nessa via. Há uma intervenção na medida em que essa intervenção se pauta em um gerenciamento. No entanto, isso não significa uma garantia de direitos à população por parte do Estado, na medida em que se privatiza uma série de questões de âmbito público. Assim, a responsabilidade do Estado se limita a esse aspecto gerencial. Mas que tem efeitos macropolíticos, na medida em que implica uma despolíticação do entendimento dos problemas sociais e passa a individualizar questões de direito e acesso a determinados bens de consumo (NASCIMENTO; PRESTES, 2015, p 1533).

A grande questão da racionalidade neoliberal será saber como esses campos outrora não econômicos podem ser tematizados pelo viés econômico. O foco será dado para qual estratégia será utilizada para que isso seja possível, quais mecanismos e deslocamentos serão necessários.

Para entender melhor esse processo, deve-se levar em consideração uma característica central ao funcionamento do neoliberalismo, que diz respeito à a função do mercado nas estratégias de governo: “[...] de fato, não se deve esquecer o princípio de que o mercado é um regulador econômico e social geral, o que não quer dizer, entretanto, que ele é um dado natural e que pode ser encontrado na base da sociedade” (FOUCAULT, 2008b, p.192). Nesse caso, não é o governo que vai regular o mercado, é o contrário: é o mercado que vai regular o governo. A economia entra em jogo nesse processo justamente por se admitir uma relação de imanência entre a economia e as práticas de governo.

Isso implica, pois, numa mudança de foco das práticas de governo, visto que o mercado é que será tomado como regulador econômico e social geral:

Será preciso agir sobre dados que não são diretamente dados econômicos, mas são dados condicionantes para uma eventual economia de mercado. Será preciso agir sobre o que, portanto? Não sobre os preços, não sobre determinado setor, assegurando apoio a esse setor pouco rentável [como faria uma intervenção a nível do liberalismo político] – tudo isso são intervenções ruins. As boas intervenções vão agir sobre o que? Pois bem, sobre a moldura (FOUCAULT, 2008b, p.192-193).

Essa moldura que guiaria as práticas de governo seria justamente as condições de possibilidade e existência do mercado, visto ser ele não mais considerado um dado natural e inevitável. Esses dados que não seriam diretamente econômicos e que não tocariam diretamente nos mecanismos específicos do mercado passam a ser o grande alvo de interesse da ação política governamental, justamente por se entender que esses dados interferem na composição da referida moldura.

Parece até curioso pensar a terminologia empregada para definir tal princípio reflexivo. Ela vai ao encontro da palavra moldura, algo que molda, dá um recorte, limites,

mas, sobretudo, dá uma determinada forma a uma imagem. Mas, ao mesmo tempo, talvez não tenha outro termo mais fidedigno para designar para onde as boas intervenções deveriam ser direcionadas, nesse princípio de governo, visto que a constituição da moldura é composta justamente pelos elementos que irão ou não permitir a existência do mercado. Logo, as nomeadas boas intervenções, nessa instância reflexiva, não poderia agir, senão, sobre a moldura.

Assim, mais uma vez, faz sentido pensar que não se trata da permissão ou não permissão, pelo Estado, do funcionamento de um livre mercado, mas pensar o próprio estado inserido na lógica de mercado. As perguntas feitas pelos neoliberais no que dizem respeito aos princípios reguladores do governo irão, pois, instaurar um outro tipo de percepção no que diz respeito à função da economia na relação com a vida dos indivíduos da população: “[...] dado que o processo de regulação econômico-político é e não pode ser senão o mercado, como modificar essas bases materiais, culturais, técnicas, jurídicas que estão dadas [...]? Como modificar esses dados, como modificar essa moldura para que a economia de mercado intervenha? (FOUCAULT, 2008b, p.193-194).

Assim, o efeito desse novo princípio de regulação, então, é extremamente amplo, estreitando o nível de intervenção governamental em alguns aspectos, e curiosamente, adentrando maciçamente outros que anteriormente não adentrava. A atenção e as intervenções das práticas de governo se darão *somente* no nível da moldura, entretanto, essa mesma limitação da moldura permite atentar e interferir em componentes outros que não somente os diretamente ligados aos estratos econômicos. Esses estratos econômicos passam a ser entendidos em sua transversalidade e permeabilidade por todo o tecido social. Os estratos econômicos passam a compor a tecelagem do componente social.

[...] tanto a intervenção governamental deve ser discreta no nível dos processos econômicos propriamente ditos, como, ao contrário, deve ser maciça quando se trata desse conjunto de dados técnicos, jurídicos, demográficos, digamos, *grosso modo*, sociais, que vão se tornar cada vez mais o objetivo da intervenção governamental (FOUCAULT, 2008b, p.194).

Nesse caso, essa ordem de mercado será também uma ordem de concorrência e tem efeitos bastante precisos no que seria uma política social, modificando radicalmente sua forma de funcionamento e objetivos iniciais de uma dada política liberal no que diz respeito a uma política social. E é no enfoque dessas mudanças, operadas por uma racionalidade neoliberal, que será possível perceber as modificações instauradas na concepção de educação e sua articulação ao *Homo discentis*.

## 6.2 Mudanças no princípio de regulação de uma chamada política social

“Cliente: Aluno da escola privada?”

(Sandra Corazza & Julio Groppa Aquino).

Uma política social poderia ser descrita, grosso modo, como um tipo de política que tende a pensar prenúncios, mesmo que discretos e vagarosos, de democratização de acesso aos bens de consumo e serviços para toda a população. Uma política social seria um correlato do Estado de bem-estar social, mencionado anteriormente, que tenderia a garantir condições mínimas de existência à população, mesmo entendendo que tais condições mínimas são atribuídas de modo arbitrário e se constituem de modo heterogêneo, de acordo com a sua variável geopolítica.

Foucault (2008), ao apontar as características de uma política social inserida numa economia de bem-estar, entende que se trata de uma política que “[...] admite que, quanto maior o crescimento, mais a política social, de certo modo em recompensa e em compensação, deve ser ativa, intensa [e] generosa” (p. 195). Em certa medida, tal política social tomaria a *igualdade* como objetivo. Ou seja, entende que o crescimento econômico tem uma relação diretamente proporcional com uma política que viabilizaria democratização de acesso aos bens de consumo e serviços para a população: quanto maior o crescimento econômico, maior deverá ser o estado de bem-estar.

Entretanto, na lógica neoliberal, balizada pela noção de concorrência, esse objetivo da igualdade será questionado, reconfigurando, pois, todos os princípios dessa política social e, talvez, nem sendo possível falar em política social. Foucault (2008b) aponta as argumentações assumidas pela racionalidade neoliberal ao contrapor esses princípios da política social guiada por princípios mínimos de equiparação.

[...] uma política social, para se integrar realmente a uma política econômica e não ser destrutiva em relação a essa política econômica, não lhe pode servir de contrapeso e não deve ser definida como o que compensará os efeitos dos processos econômicos. [...] uma política social que tivesse por objeto principal a igualização, ainda que relativa, que adotasse como tema central a repartição, ainda que relativa, essa política seria necessariamente antieconômica. [...] Logo, nada de igualização, e, por conseguinte, de modo mais preciso, nada de transferência de renda de uns para os outros. [...] como vêem, caráter muito limitado das transferências sociais (p.195-196).

Não é necessário ir muito longe para pensar no funcionamento dessa lógica neoliberal no que diz respeito ao entendimento das políticas sociais. O Brasil, por exemplo, está incluso entre as maiores potências econômicas mundiais. Isso não significa, entretanto, que essa economia garante um estado de bem-estar social à população, visto que as

disparidades econômicas, a concentração de renda, os contratos sociais e a miséria compõem o cenário cotidiano do país de modo bastante nítido (PIRES, 2017).

O princípio regulador do crescimento econômico, no interior da lógica neoliberal, não está comprometido com a redução das desigualdades sociais, de modo que essas passam a ser intensificadas em prol da efetivação dessa lógica.

[...] o instrumento dessa política social, se é que podemos chamar isso de política social, não será a socialização do consumo e da renda. Só pode ser, ao contrário, uma *privatização*, isto é, não se vai pedir à sociedade inteira para garantir os indivíduos contra os riscos, sejam os riscos individuais do tipo doença ou acidente, sejam os riscos coletivos, como os danos materiais, por exemplo; não se vai pedir à sociedade para garantir os indivíduos contra esses riscos. Vai-se pedir à sociedade, ou antes, à economia, simplesmente para fazer que todo indivíduo tenha rendimentos suficientemente elevados de modo que se possa, seja diretamente e a título individual, seja pela intermediação coletiva das sociedades de ajuda mútua, *se garantir por si mesmo contra os riscos que existem*, ou também contra os riscos da existência, ou também contra essa fatalidade da existência que são a velhice e a morte, a partir do que constitui sua própria reserva privada (FOUCAULT, 2008b, p.197, grifos meus).

Aqui, mais uma vez é notório como esse tipo de racionalidade vai se constituir não como um governo econômico, mas um governo que tem a economia como princípio regulador. Isso modifica o teor de suas intervenções, mas não implica em dizer que se trata de um governo que governa menos, que intervém o mínimo possível no tecido social, mas, justamente, o contrário.

[...] o governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. [...] Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem que intervir nessa sociedade para que os *mecanismos concorrenciais*, a cada instante e em cada ponto de sua espessura social, possam ter o papel de reguladores. [...] o governo tem apenas de reconhecer e observar as leis econômicas; não é um governo econômico, é um *governo de sociedade* (FOUCAULT, 2008b, p.199).

Foucault, (2008b) ainda aponta que essa reatualização do princípio concorrencial não implica em um retorno dos princípios que guiavam o mercantilismo, e sua atenção à mercadoria e aos valores de troca nas práticas de consumo desenvolvida pelos indivíduos. “O *homo economicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da *empresa e da produção*” (p.201, grifos meus). A intervenção se dá somente em anular os efeitos anticoncorrenciais de um meio social, que é totalmente diferente de intervir em efeitos antissociais, como decorrência das desigualdades sociais. Nessa nova “política social” não há nenhuma intenção em romper com as desigualdades sociais, e, quando muito, a intervenção se dá na facilitação para que os mecanismos de concorrência continuem a existir quando as desigualdades sociais podem vir a limitar tais mecanismos de concorrência.

Nesse caso, a intervenção se dá também na liberação de “fichas” para que o indivíduo consiga jogar, minimamente e timidamente, o jogo da concorrência – isso se aplica àqueles que não conseguem possuir tais fichas de modo individual e independente, com seus próprios recursos. A intervenção se dá também na viabilidade desse jogo, com o imperativo de que sempre se deve jogar. A instância governamental deve funcionar, no máximo, como árbitro do jogo, mas nunca incidir diretamente sobre as condições de disparidades e desigualdades sociais dos jogadores (FOUCAULT, 2008b). Quando muito, a intervenção dessa política social se dá também numa atenuação dos efeitos da miséria e pobreza ocasionadas pelo jogo da concorrência, mas nunca interferir nas causas dessa miséria e pobreza.

Como então pensar os efeitos desse princípio de regulação no que diz respeito ao campo da educação? E, de modo mais específico, como pensar nesses efeitos no que diz respeito ao engendramento de tecnologias que põem em funcionamento a parceria entre família e escola?

Através dessa priorização dos mecanismos concorrenciais funcionando a todo instante e de forma mais capilarizada no tecido social, o efeito claro disso tudo é a incorporação do *modelo da empresa* como *modus operandi* e grade de inteligibilidade da vida do indivíduo, embutindo com isso um processo de individualização em que a própria conduta do indivíduo passa a ser percebida como uma empresa, uma *microempresa*.

Essa vida, então, deve ser gerenciada e é o próprio sujeito, em meio a esse cenário de privatização da política social, que deve se perceber como gerente, como empresário de si mesmo, empresário da sua vida. Trata-se também do processo de empresariamento da sociedade, na qual ela também é tomada pela grade de análise da empresa. (GADELHA, 2009b).

Com efeito, a essa vida, gerenciada por um empresário que é o próprio sujeito, deve ser dada uma atenção minuciosa para que seja possível melhor injetar os *investimentos* necessários, a fim de que a empresa sobreviva aos mecanismos de concorrência e consiga se adaptar às novas demandas de mercado.

[Trata-se] de constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual senão uma empresa? [...] Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as “formas empresa” que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas de tipo de Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa, o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (FOUCAULT, 2008b, p.203).

Não seria errado, então, para essa lógica, pensar que uma possível “falência” da empresa seria ocasionada por uma má gerência desse empresário. O par culpa/responsabilização, que é sempre colocada no patamar da individualidade e individuação do sujeito, é o que viabiliza a análise de um possível sucesso/fracasso no meio social. Aqui não cabe pensar nos contrastes, nas disparidades e desigualdades do nosso meio que ampliam ou limitam as oportunidades de um sujeito para um possível “sucesso”, positivado nesse tipo de racionalidade. O que se coloca, logo, é o funcionamento de um discurso da meritocracia.

Além disso, é relevante atentar, inclusive, como o termo parceria é bastante comum no campo empresarial, *business* e das grandes corporações. E retomando, agora para o cenário investigativo desta pesquisa, seria mera coincidência remeter a uma recorrente necessidade da família ser *parceira* da escola? Que tipo de racionalidade embasa essa concepção que estabelece fronteiras não muito estreitas entre o mundo empresarial e o cenário escolar/educacional/pedagógico? Quais os efeitos desse ato educativo atrelado a uma racionalidade empresarial? Que princípios humanizadores e civilizatórios do meio educacional sofrem torções quando a percepção da vida do indivíduo passa a ser regulada como uma microempresa?

No entendimento desse tipo de governo que parece funcionar muito mais como um governo de sociedade, e no modo como esse governo atua, de ponta a ponta, relações concorrenciais de mercado, é que pode ficar claro, enfim, uma das coisas importantes no “empreendimento” aqui tomado: a especificidade da prática da “parceria”. Isso para além de suas configurações específicas da parceria família-escola, ou algumas outras possíveis como a parceria polícia-comunidade; parceira empresa-partido, dentre outras.

Ou seja, nesse empreendimento, é possível perceber de forma mais clara o rompimento com muitas das metanarrativas que caracterizavam o campo pedagógico-educacional e sua vinculação a uma metafísica do sujeito. Entretanto, a visão pragmática do sujeito que assume se dá num critério muito mais utilitarista, na qual utiliza as críticas à noção de um sujeito universal, de modo a capturá-la em prol da fabricação de um sujeito adaptável, um sujeito da co-participação, um sujeito que terá a forma empresa como forma de funcionar, não mais vinculado a um referencial ético-filosófico, mas no grau de eficácia, eficiência, proatividade, dentre outros.

Tal especificidade se relaciona também com a *Teoria do Capital Humano*, esboçada no interior do neoliberalismo estadunidense, em particular pela Escola de Chicago.

A noção de capital humano, ou capital intelectual, refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas pelo indivíduos, ao longo de suas existências. Uma vez que poucas

dessas aptidões ou competências são herdadas geneticamente, a maior parte delas se deve a investimentos realizados em educação, seja pelos progenitores, seja pelos próprios indivíduos (GADELHA, 2015, p.349).

Foucault (2008b) aponta que a facilidade com que essa teoria do capital humano consegue se conectar a diversos campos se dá justamente porque ela viabiliza uma “[...] incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, [...] a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não econômico” (p.302).

Nesse sentido, é importante atentar aqui porque o tipo de realidade instaurada no interior da racionalidade dessa teoria encontra na figura do *Homo discentis*, o homem que tem a necessidade de aprender ininterruptamente, um cenário fértil para seu funcionamento.

A referida incursão em termos econômicos de todo um campo que até então não o era será possível porque, no interior dessa teoria, haverá uma redefinição do que seria uma tarefa econômica. E é essa redefinição que vai incidir sobre toda a amplitude do comportamento humano e os componentes que lhe são variáveis, bem como na reflexividade que orienta o funcionamento desse comportamento:

O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia já não, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade do indivíduo (FOUCAULT, 2008b, p.307).

Atentando para essa racionalidade em torno do comportamento humano, a análise econômica no interior da arte de governar neoliberal irá fazer uma investigação das relações de trabalho decompondo não a noção de força de trabalho, mais-valia, alienação e/ou reificação, como faria uma análise dita mais clássica dos processos econômicos, mas irá decompor as análises, justamente, a partir do “ponto de vista” do trabalhador, em termos de *fluxo de renda*. E é essa noção de fluxo de renda que permitirá toda essa modificação da análise econômica no interior da arte de governar.

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não pode se separar do próprio trabalhador, o que não quer dizer exatamente, como a crítica econômica, ou sociológica, ou psicológica, dizia tradicionalmente, que o capitalismo transforma o trabalhador em máquina, e por conseguinte, o aliena. Deve-se considerar que a *competência* que forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxo de renda (FOUCAULT, 2008b, p.309, grifos meus).

Destarte, essa redefinição faz com que a análise econômica passe a adentrar numa analítica do comportamento humano, da vida dos indivíduos, balizada também por uma noção de controle e previsibilidade das condutas, possibilitando também, com isso, que elas sejam remodeladas de acordo com as competências necessárias e desejáveis pelo mercado. O construto da previsibilidade/frequência de ocorrência de determinado comportamento é o que constitui o “salto” nas formas de agenciar as estratégias de controle comportamental.

A ideia de fluxo, nesse caso, instala-se justamente no registro da instabilidade, no registro da oscilação, no modo como a renda vai ser correlacionada justamente pelo quesito do desenvolvimento de competência necessárias, crivo esse que também tende a ser variável e oscilante.

O campo da educação também parece vir sendo invadido por essa arte de governar, amparada por esse diagnóstico da instabilidade, na medida em que toma a oscilação do cenário social como uma variável importante da contemporaneidade que deve ser levada em consideração no aparato pedagógico. É o que aponta, por exemplo, as Diretrizes Curriculares:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a *imprevisibilidade*. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável (BRASIL, 2013, p.14, grifos meus).

As competências desejáveis nesse novo cenário parecem ser, então, a proatividade, a flexibilidade, a criatividade, a capacidade de inovação, resiliência, a necessidade de adaptação como melhor forma de sobreviver.

Tais características, é necessário ressaltar, não devem ser apreciadas como boas ou ruins em si mesmas, mas não devem ser aceitas de bom grado como sinônimo de modernização e progresso do campo educacional, pois a própria ideia de modernização e progresso instauram binarismos como o moderno x ultrapassado, conservador x progressista.

Além disso, essas características de inovação, flexibilidade, criatividade, já mencionadas também no capítulo anterior, quando conectadas a uma arte de governar que tende a privatizar as políticas sociais, como faz uma análise econômica neoliberal, devem ser apreciadas com desconfiança, visto que a inovação, flexibilidade e criatividade, nesse registro de privatização do social, podem ser alocadas como características individuais, competências de um determinado sujeito que soube investir em capital humano, desconsiderado todo o contexto social amplo e político em torno das mesmas.

Isso sinaliza, inclusive, porque

[...] a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, na qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (SILVA, 1994, p.13-14).

Com efeito, pode-se pensar também que a própria vida humana, passa a ser considerada uma propriedade privada, e, como tal, também passa pela grade de análise da forma empresa. A figura antropológica que aparece na arte de governar neoliberal é a de que “*O homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo [...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008b, p.311).

Isso implica também numa ideia de consumo não somente como algo a ser consumido pelo homem, mas também no aspecto produtivo que se instaura quando a atividade do consumo é realizada. E é nesse aspecto, majoritariamente, que se pode perceber a estreita relação entre essa figura positivada pelo neoliberalismo, o *Homo economicus*, e a figura do *Homo Discens*. Sendo esse último um ser em constante movimento de aprendizagem, essa aprendizagem não é somente algo consumido pelo indivíduo, não seria uma absorção de aprendizagem, mas também dimensiona um aspecto produtivo, visto que, pode ser lida como um jogo de investimento constitutivo da própria vida, como aponta uma das pesquisas analisadas:

Redimensionar o espaço da aprendizagem significa *viabilizar ao sujeito a apropriação de sua própria possibilidade e autoria de pensamento*, rompendo com a objetividade instruída nas escolas, abrindo novos espaços de circulação da subjetividade individual e coletiva como forma de dar sentido ao ato de aprender. [...] A criança e o adolescente tornam-se mais capazes de aprender quando os pais respeitam seu tempo e espaço e lhes permitem a possibilidade de criar seus próprios processos e ajustá-los progressivamente à realidade. O lugar dos pais nesse processo de aprendizagem é o de mediar, de estar junto e fornecer, no momento certo, os mecanismos e os códigos que forem necessários. Isso implica em *investimento de tempo* e disponibilidade emocional para acompanhamento do processo de aprendizagem (ANTUNES, 2010, p.49-50, grifos meus).

Assim, *O investimento em aprendizagem pode ser também um investimento em capital humano*, visto que essa poderá possibilitar melhores fluxos de renda, bem como fazer o indivíduo vir a desenvolver determinadas competências que poderão ser valorizadas pelo mercado, pelo bom andamento da “forma empresa”, pela sua eficiência e eficácia.

Em suma, uma das interfaces dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como *investimento* cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida (GADELHA, 2009, p.150, grifos meus).

Posso até pensar na formação de um silogismo que se cria no encontro dessas figuras antropológicas. No entendimento de que a educação, por meio da aprendizagem, dá-se por toda a vida, teríamos o *Homo Discentis*. No entendimento de que para sobreviver aos princípios da concorrência instaurados na lógica neoliberal de multiplicação da forma empresa é necessário fazer investimentos, teríamos o *Homo Economicus*.

Logo, o que se produz no encontro dessas duas racionalidades seria uma concepção de que o investimento em aprendizagem também deva se dar por toda a vida. A aprendizagem nunca cessa. É o que pode nos sinalizar, novamente, algumas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, no modo, inclusive, tende em alguns momentos a fazer uma defesa da educação não tanto por uma defesa ao direito à educação, mas na eficácia e eficiência que se produz como resultado do investimento em educação, transformando-a num serviço:

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário *investimento com valor calculado* a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social (BRASIL, 2013, p.23, grifos meus).

Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, *no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos*, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à *diversidade de atividades de aprendizagens* (BRASIL, 2013, p.26, grifos meus).

Nesse sentido, faz sentido entender também porque, quando a educação veiculada primordialmente pela linguagem da aprendizagem, e essa situada como uma característica de investimento em capital humano, esse investimento deve ser constantemente avaliado, regulamentado e racionalizados. Com efeito, não é à toa que tecnologias de avaliação da aprendizagem tem sido cada vez mais recorrentes, utilizadas de forma frequente e em aplicações contínuas, incorporando elementos outrora não inseridos nos mecanismos das racionalidades avaliativas.

Destaque-se que os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira *facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer*, traduzida no projeto político-pedagógico, para além do que fica disposto no inciso IX do artigo 4º da LDB: definição de padrões mínimos de qualidade de ensino, como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa exigência legal traduz a necessidade de se reconhecer que a avaliação da

qualidade associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola e supõe que tais sujeitos tenham clareza quanto:

[...] IV – aos *padrões mínimos de qualidade* (Custo Aluno Qualidade inicial – CAQi), que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o País ofereça uma educação de qualidade a todos os estudantes. [...] O CAQi é resultado de estudo desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com a participação de pesquisadores, especialistas, gestores e ativistas de educação. Sua concepção representa uma mudança na lógica de financiamento educacional, pois se baseia no investimento necessário para uma educação de qualidade, e não nos recursos disponíveis (BRASIL, 2013, p.23).

Deve-se fazer a ressalva que essa função avaliativa não é algo restrito somente aos dispositivos pedagógicos-educacionais quando inseridos nessa nova arte de governar neoliberal, visto que a necessidade de avaliação já está presente desde o processo de cientificação da Pedagogia (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Mas, esse viés avaliativo em meio a uma substituição da linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, nesse momento, traz uma novidade: ela poderia ser pensada como algo equivalente a uma substituição de uma referência filosófica no campo da educação por uma referência meramente científica baseada na eficácia, eficiência e produtividade. E uma referência que irá funcionar na atualização de estratégias de governo da conduta dos indivíduos justamente através do vetor aprendizagem, visto que ele parecer andar de mãos dadas com a noção de desenvolvimento de competências, competências que são desejáveis para o bom funcionamento do mercado. Assim, deve-se avaliar se as competências necessárias estão sendo, de fato, aprendidas e aperfeiçoadas.

Com efeito, a parceria entre família e escola também aparece aqui como um cenário privilegiado, por diversos motivos: primeiro pela “arquitetura política” dessa parceria que possibilitará analisar a racionalidade interna que guiará o comportamento dos indivíduos e, a partir dele, fazer melhores investimentos em capital humano, fazer os investimentos necessários ao mercado; segundo, porque nesses mesmos investimentos será viabilizada maior “responsabilidade” aos indivíduos pela gerência própria de suas vidas, “suas empresas”, podendo vir a legitimar a privatização de uma política social. Além disso, “a governamentalidade neoliberal, ao imiscuir-se no terreno da vida familiar, busca programar estrategicamente tanto os modos de agir e de pensar dos indivíduos como as atividades nas quais eles se engajam” (BUJES, 2015, p.273).

Com efeito, por exemplo, o título do programa brasileiro “Pequenas empresas, grandes negócios”, veiculado pela rede Globo de televisão, faz todo sentido, então, para pensar como a vida de um indivíduo pode ter como inteligibilidade a grade de análise de uma

pequena empresa, uma microempresa, mas que demanda a injeção de investimentos para que se torne um grande negócio.

[...] os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso, os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional. [...] sabe-se por observação, que ele é constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. Sabe-se perfeitamente que o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço, vai ser importantíssimo para a constituição de uma competência-máquina, ou se vocês quiserem, para a constituição de um capital humano, e que a criança será muito mais adaptável se, efetivamente, seus pais ou sua mãe lhe consagrarem tantas horas do que se lhe consagrarem muito menos horas. Ou seja, o simples tempo de criação, o simples tempo de afeto consagrado pelo pais a seus filhos, deve poder ser analisado em termos de investimento capaz de produzir um capital humano (FOUCAULT, 2008b, p.315).

O elemento observação como critério de legitimidade do saber, mais uma vez, parece assumir o efeito de dado de realidade inquestionável. Nesse sentido, o tipo de análise direcionada ao que diz respeito à percepção do capital humano de um determinado indivíduo é uma análise muito mais detalhista, meticulosa, micropolítica. Ela tentará esquadrihar todos os componentes do ambiente que se relacionam com a vida desse indivíduo, pois tudo pode ser convertido em capital humano e toda experiência pode envolver um processo de aprendizagem.

Daí faz sentido atentar porque o funcionamento da parceria entre família e escola incide em campos tão diversos. Daí porque faz sentido atentar para a militância em prol da necessidade da parceria entre família e escola como um vetor que prioriza a necessidade de investimento em capital humano.

Assim, toda essa militância em prol de uma parceria entre família e escola, balizada pelo diagnóstico de necessidade dessa parceria, bem como os mecanismos plurais de seu funcionamento, inserem-se em uma nova arte de governar, que é:

[...] em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca [programar e controlar o comportamento dos indivíduos] em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, 'literatura' de autoajuda, etc. (GADELHA, 2009, p.151).

Dito isso, a grande questão que se insurge sobre essa nova arte de governar é a de como pensar a relação entre família e escola para além dessa lógica, para além dessa forma de existência que é previamente esquadrihada e que deve utilizar o critério de adaptação à realidade concorrencial como modo de sobreviver. Como dar sentido à existência por outros

mecanismos que não o de gerir a vida como uma microempresa? Como pensar a existência tomando como referência outros elementos que não o do investimento em capital humano, que esquadrinha, molda e qualifica vidas adaptáveis a uma realidade que já estaria dada?

É em torno de algumas dessas questões que o próximo e último capítulo irá tomar suas orientações para a escrita, na tentativa de ampliar o território de existência e sentido da relação entre família e escola.

## 7. CAPÍTULO 6 - DAS ACUSAÇÕES À ESCOLA: OU O RECEIO DE SUA POTÊNCIA DEMOCRÁTICA

“Escola: lugar onde absolutamente tudo pode acontecer, menos o ensino de competências e de habilidade. Se não, é canil.”

(Sandra Corazza & Julio Groppa Aquino).

Tomando todo o mote em que a família e escola aparecem como protagonistas e assumem ampla visibilidade no campo educacional pedagógico, bem como uma quase unanimidade em torno da necessidade de uma parceria entre ambas em prol de determinadas finalidades a serem atingidas, bastante discutidas no capítulo anterior, passarei a expor algumas concepções, novamente com o intuito de me situar numa referência entre Filosofia e Educação, que tendem a pensar a relação entre família e escola numa direção diametralmente oposta àquelas da complementaridade, cumplicidade, aliança e diálogo, etc, de modo também a possibilitar pensar o campo da educação em alternativas outras que não a do investimento em Capital Humano, em sua administração e gerência dos afetos e das relações sociais.

Tais concepções seriam como que descontinuidades, saberes antagônicos àqueles que, aparentemente, tem se mostrado hegemônicos no campo educacional/pedagógico no que diz respeito à relação entre família e escola e, por sua vez, no engendramento de uma parceria entre elas. Penso ser essa uma estratégia interessante para referenciar o último capítulo desta dissertação de modo a pensar a relação entre família e escola para além da forma que diagnostica a necessidade da parceria, abrindo possibilidade para construção de outros efeitos de sentido no que diz respeito às tensões entre família e escola.

Iniciarei, então, a exposição dessa perspectiva que põe em tensão as unanimidades em torno da necessidade da parceria entre família e escola, retomando algumas ideias de Kant sinalizadas na introdução deste trabalho, como também aprofundando outras, de modo a poder situar a discussão em torno do cenário da família e da escola no interior de uma problematização do que seria um espaço público e espaço privado em nossa sociedade.

### 7.1 Da relação entre público e privado: há limites à família e à escola?

Como já dito ainda na introdução deste trabalho, Kant fazia distinção entre *uso público* e *uso privado da razão*, sendo aquele destinado ao espaço da liberdade e esse ao espaço do decoro e da obediência. Como modo de explicitar melhor como se dá o

funcionamento desse uso público e uso privado da razão, utilizarei uma passagem de Foucault (1984), de seu texto *O que são as luzes*, em que discute de modo claro essa distinção do uso da razão tematizada por Kant:

O homem, diz Kant, faz um uso privado de sua razão quando ele é ‘uma peça de uma máquina’: ou seja, quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade e funções a exercer: ser soldados, ter impostos a pagar, dirigir uma paróquia, ser funcionário de um governo, tudo isso faz do ser humano um segmento particular na sociedade: por aí ele se encontra em uma posição definida, em que ele deve aplicar as regras e perseguir fins particulares. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e toda: mas que se faça uso da razão adaptada a essas circunstâncias determinadas; e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver, portanto, uso livre da razão. Em compensação, quando se raciocina apenas para fazer uso de sua razão, quando se raciocina como ser racional (e não como peça de uma máquina), quando se raciocina como membro de uma humanidade racional, então o uso da razão deve ser livre e público (FOUCAULT, 1984, p.339).

Feita essa distinção, quero explicitar porque a diferenciação entre uso público e uso privado da razão apontada por Kant e também discutida por Foucault pode ser interessante para pensar a relação da parceria entre família e escola. Nesse aspecto, ainda dialogarei com Biesta (2013), mas também trarei os apontamentos levantados por Masschelein e Simons (2013;2014) no modo como positivam a escola como uma questão pública eminentemente pública, independente de se atrelar seu financiamento por uma via municipal, estadual, federal ou pelos responsáveis pelos alunos, através das conhecidas “mensalidades”.

Volto ainda à discussão kantiana sobre os dois possíveis usos da razão. Sua importância é colocada em ênfase aqui por sua concepção de uso público da razão destoar em alguns aspectos de uma concepção política liberal acerca de qual vem a ser o espaço da liberdade.

É interessante ver que Kant coloca o uso público da razão como o uso destinado à liberdade. Há uma estreita relação entre liberdade e uma dimensão pública, entre o uso público da razão relacionado com essa dimensão pública. É nessa relação também que há espaço para a diversidade e para os tensionamentos, embates, divergências e discordâncias de um componente homogêneo do tecido social; e, logo, da pluralidade.

Destarte, não quero correr o risco de dizer “o que Kant realmente queria dizer”, o que no “fundo isso significa”, até mesmo porque Kant faz uma distinção quanto ao uso da razão e não quanto ao que seria *espaço* público ou privado. A distinção desses usos é estabelecida em sua finalidade, ou sua falta de finalidade (como no uso público da razão), e não quanto ao espaço em que a razão é exercida. A finalidade transcende o espaço e ela será o crivo de definição de qual “tipo” de razão está em exercício.

Para Kant, talvez, por mais que através do uso público da razão possa-se discordar de uma instituição, de uma norma ou ordem estabelecida, é à norma, à instituição e à ordem que o sujeito deve se submeter no uso privado da razão, pois diz respeito ao papel do sujeito na sociedade, como uma “peça de uma máquina”. A manutenção da ordem social através do consenso, como garantia da vida política e em comunidade, parecer ser uma posição política defendida por Kant. A tradição filosófica liberal, por sua vez, também assume traços parecidos. A tentativa de barrar os dissensos da vida pública, como possibilidade mesma de uma vida social, parece ser algo positivado também por Kant.

Entretanto, diferentemente das posições assumidas por Kant, na tradição filosófica liberal, o espaço em que o sujeito está inserido parece ser uma variável de maior importância para definir sob quais condições pode-se dar o exercício da liberdade e da pluralidade. Biesta (2013) é bem claro e conciso ao tratar do modo de funcionamento da tradição filosófica do liberalismo:

Seu objetivo é encontrar uma resposta para a questão de como organizar a coexistência entre pessoas com diferentes concepções de bem, sem dar a prevalência a nenhuma dessas concepções. O primeiro princípio acarreta que os direitos individuais não podem ser sacrificados pelo bem geral e que os princípios da justiça que especificam esses direitos não podem ser propostos com base em nenhuma visão particular de bem. O objetivo é então desenvolver uma estrutura justa dentro da qual os indivíduos possam escolher seus próprios valores e fins, coerente com a liberdade similar para os outros. A distinção entre esfera pública e privada é feita para indicar onde a proliferação de concepções de bem é permitida (na esfera privada) e onde não o é (esfera pública). Isso mostra que há pelo menos uma tendência na filosofia política liberal para ver a pluralidade como algo que apresenta uma ameaça a vida social. [...] Embora o liberalismo considere realmente as questões da pluralidade, é claro que o faz removendo o máximo de pluralidade possível do domínio público (p.107-108).

Enquanto que, para Kant, a liberdade estava em par com o uso público da razão, no liberalismo, essa liberdade é restrita ao espaço privado e não deve interferir no espaço público. Esse espaço público, no liberalismo, deve ser balizado e guiado à luz do estabelecimento das normas sociais, ou o mais próximo delas, a fim de que seja possível a vida comunitária. Posso arriscar a dizer que, nessa concepção da política liberal, o uso público da razão, mencionado por Kant, só é possível no espaço privado, demarcado pelo Liberalismo, pois é somente nele que a liberdade pode ser exercida.

As questões tanto de Kant, quanto aos possíveis usos da razão, como do liberalismo, no que diz respeito aos distintos modos de se pensar o lugar da liberdade, estão embasadas e fundamentadas na defesa de supostos direitos fundamentais dos sujeitos, direitos inalienáveis. Figueiredo (2012), atenta de modo mais detalhado sobre a suposição desses

direitos no modo de funcionamento do liberalismo econômico, no modo como esse aloca essa noção de direito em termos de direitos individuais:

Ao Estado não cabe intervir e administrar a vida particular de ninguém, seja no plano das opiniões, seja no plano da vida doméstica, seja no dos negócios, mas apenas regular as relações entre indivíduos para que nenhum tivesse seus direitos violados pelos demais. Era fundamental, portanto, preservar os espaços da privacidade contra os abusos eventuais dos próprios poderes públicos, limitar o alcance e a força desses poderes: o monopólio estatal do poder de fazer justiça e punir deveria estar completamente subordinado à função de salvaguarda dos direitos individuais, entre os quais se destacava os direitos à liberdade e à propriedade (FIGUEIREDO, 2012, p.130).

Destarte, não quero detalhar a concepção da forma de funcionamento do liberalismo econômico. Tenho somente a intenção de lançar mão dessa discussão para situar brevemente como essa diferenciação entre público e privado, de modo a encontrar conexões com alguns aspectos pelos quais a relação entre família e escola pode ser estabelecida. Nesse caso, é uma forma de analisar qual o espaço pode ser “destinado à liberdade”, à pluralidade e como uma concepção do que constitui uma comunidade política engendra modos de organização e funcionamento da escola e da família.

Ademais, entender como tais espaços são compreendidos pode nos sinalizar como, dentro de algumas concepções políticas e correntes filosóficas, parece haver a primazia de um sobre o outro, como faz parecer o liberalismo econômico ao usar as liberdades individuais como crivo para o bom funcionamento do tecido social. É o âmbito doméstico, o âmbito do íntimo e familiar que deve ser preservado. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o privado se sobrepõe ao público.

Dito isso, penso ser interessante, agora, fazer alguns apontamentos dialogando em conjunto com Jan Masschelein e Maarten Simons (2013; 2014). Tomarei os livros *Em defesa da escola* e *Pedagogia, a democracia e a escola* como referências potentes para tratar da relação entre família e escola e desnaturalizar algumas concepções que funcionam para engendrar uma parceria entre ambas.

Além disso, suas análises também serão importantes para elucidar outras perspectivas de entendimento do funcionamento social que não tomam o espaço privado como o espaço destinado à liberdade e dão outro entendimento à relação entre público e privado.

## 7.2 A escola como alvo

Para Masschelein e Simons (2013; 2014), a escola é alvo de ataques de diversos setores da sociedade e constantemente enxertada de objetivos advindos tanto de uma direita como de uma esquerda política, sendo também investida por diversas correntes filosóficas no que diz respeito ao funcionamento do tecido social e à vida pública. Os autores então detalham melhor os modos pelos quais as críticas à escola são veiculadas, algumas delas que pedem, inclusive, o fim da escola.

Dentre as acusações e demandas apontadas pelos autores no que diz respeito à escola, opto por apresentar alguma delas. Há críticas à escola por: (a) ela embutir uma alienação na vida das pessoas, (b) ser uma via de consolidação do poder e corrupção, (c) desmotivar a juventude, e (d) sua falta de eficácia e empregabilidade, algumas dessas que também podem ser compreendidas como uma atitude tecnológica perante à educação, descrita por Biesta (2013), anteriormente. Apresentarei, então, como tais críticas funcionam, na perspectiva de Masschelein e Simons (2013, 2014).

Para os autores, as críticas à escola veiculadas pelo discurso da alienação acusam-na por a mesma não preparar “seus alunos para a ‘vida real’” (2013, p.13). Aqui cabem justificativas de que a escola não sabe preparar os jovens para o mercado de trabalho, bem como as justificativas de que a escola se filia muito ao mercado de trabalho e/ou no currículo escolar. “De qualquer modo, todas essas críticas partem da premissa de que a educação e a aprendizagem devem ter ligações claras e visíveis com o mundo, de modo como este é experienciado pelos jovens, e com a sociedade como um todo” (2013, p.13-14).

Por sua vez, há críticas à escola motivadas pelo entendimento de que ela é um instrumento que faz funcionar e reproduzir as desigualdades sociais. Além disso, tal reprodução funcionaria de modo “velado”, pois a escola se vestiria do “manto” da democratização por afirmar que permite acesso de oportunidade a todos a e a todas, enveredando por uma via da meritocracia<sup>30</sup>.

O que torna a escola perversa, de acordo com os acusadores, é que ela, obstinadamente, continua a acreditar em sua autonomia, liberdade de poder pedagógico de julgamento neutro, o que, supostamente, serve para garantir oportunidades iguais ou justificar o tratamento desigual (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.15)

---

<sup>30</sup> Um exemplo de como essa crítica funciona pode ser pensada a partir de Althusser, quando esse exemplifica a escola e a família como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). A escola seria uma via de manutenção e reprodução das desigualdades sociais por contribuir com a perpetuação da ideologia das classes dominantes e a impossibilidade de mobilidade social das outras classes.

Destarte, os autores não desconsideram essa característica da escola e não negam que ela também tem funcionado nesse modelo e registro, mas não veem potência nessa crítica por entenderem que essa via já é um modo de cooptar e domar o potencial da escola, que abordarei em seguida. A escola como reprodução das desigualdades sociais e manutenção dos privilégios já seria um efeito de cooptação e adestramento do potencial da escola.

Por fim, no entendimento de que a escola é responsável pela desmotivação da juventude, bem como por sua falta de eficiência e empregabilidade, há um entendimento de que a escola deve ser um espaço divertido, lúdico, que a aprendizagem deva ser motivada pelo interesse do aluno, e que reformas urgentes são necessárias porque a mesma não consegue se adaptar às novas mudanças do nosso meio social que exigem maior agilidade, comunicação, cyberlinguagem, novas tecnologias, entretenimento, dentre outros.

Tais críticas, por sua vez, tem mobilizado distintos movimentos no que diz respeito ao que se acredita ser o papel da escola em nossa sociedade. E tais objetivos são mobilizados tanto por uma suposta necessidade de reforma, como uma perspectiva de suposta restauração.

A lista de reformas é longa: a escola deve se tornar mais centrada no aluno, se esforçar para desenvolver o talento, ser mais sensível ao mercado de trabalho e ao ambiente social de forma a motivar e atender ao bem-estar de todos os alunos, oferecer educação baseada em evidência, o que é mais eficaz e pode contribuir para a igualdade de oportunidade de uma forma real, etc. Tais demandas estão sendo feitas a partir da perspectiva de que o sentido da escola, em última análise, se resume em *otimizar o desempenho da aprendizagem (individual)*. Ao mesmo tempo, observamos também que mais e mais pessoas querem *reestabelecer* a escola. Esses movimentos de ‘reescolarização’ assumem, principalmente, uma atitude reparadora e tentam reinstalar a escola ‘clássica’ ou ‘tradicional’. Ambos os movimentos – os reformadores e os restauradores – veem a escola, essencialmente como funcional, e ambos estão preocupados com a escola como um agente que contribui para certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento, restaurar o aprendizado baseado na realização, dominar as habilidades, transmitir valores, etc). Eles se concentram, exclusivamente, nas características desse agente a partir da perspectiva de sua pretendida finalidade ou expectativas pré-formuladas. [...] Consideram a questão do propósito e funcionalidade da escola [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 19-20), grifos meus.

Nesse entendimento, pode-se visualizar dois registros nos quais a escola tem sido diagnosticada em seu não cumprimento de suas supostas funções. O primeiro seria o do espectro de um saudosismo e nostalgia, no desejo de retorno ao que supostamente escola já foi, inventando, inclusive, um passado vindouro e glorioso da escola como parâmetro para falar de sua inoperância atual. O segundo não seria um retorno ao que a escola supostamente já foi, mas balizado pela noção de avanço e progresso, posiciona como ela deve ser, tomando a noção de aprendizagem como crivo.

Uma outra forma de entendimento, será posicionada a seguir, que consiste muito mais numa “afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser ” (KOHAN, 2003, p. 250).

### **7.3 A escola por uma via democrática.**

Feitas as considerações acerca da trincheira em que o campo da escola está inserido, é necessário trazer novamente as considerações de Masschelein e Simons (2013; 2014), quando afirmam que existem duas formas possíveis de pensar o papel da escola, considerando uma inspiração e formas de entendimento do pensamento de Hanna Arendt. Segundo os autores, numa primeira forma de compreensão da autora, em sua relação com os planos públicos e privados de nossa sociedade, a escola:

[...] é concebida como a ‘intro-dução’ ao mundo como espaço público (e fora da família como espaço privado). [...] a escola aqui é considerada como a ‘passagem’ entre o privado e o público, e como tendo papel público no sentido de prover acesso à esfera pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.174).

Ou seja, nessa concepção, a escola funciona por uma finalidade específica e tem um lugar a se chegar previamente definido para aqueles que por ela são submetidos e a ela destinados, pois funciona como uma forma de introduzir determinados valores já bem estabelecidos, delineados e como preparação para uma vida futura, uma vida pré-fabricada. O processo de escolarização é nada mais que um processo de socialização, de inserir novos indivíduos numa ordenação social já existente de modo a ensiná-los e instruí-los, apresentando-lhes os modos desejáveis de viver nesse meio e mantê-lo tal e qual. Contribuir para uma melhor adaptação dos indivíduos recém-chegados ao mundo seria a tarefa da educação.

Já num segundo plano de entendimento, mas ainda mantendo essa relação com as dimensões pública e privada, a escola:

[...] não é uma introdução (ou passagem entre a família e o mundo, entre vida privada e vida pública), mas é em si mesma um espaço público, um espaço do que queremos chamar ‘exposição’ e ‘e-duc(c)ção. [...] a escola não é definida em relação a algo externo a ela (isto é em relação ao espaço público do qual ela é uma introdução, ou para o qual ela prepararia), mas é definida positivamente (isto é, tendo um valor público por ela mesma) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.174-175).

Nesse segundo plano de entendimento, defendido pelos autores e coadunado com este trabalho, a finalidade da escola não está alocada para um “depois” e sua dimensão pública não faz referência a qualquer tipo de “entidade” mantenedora e financiamento, mas à sua potência democrática – suspensão e, ao mesmo tempo, experiência de mundo, de um

mundo ainda não previamente estabelecido, de um mundo que pode ser muitas coisas, visto não se ter como referência a manutenção do que ele tem sido. A escola não prepara para um “depois”, para um futuro ou para a instrução. “A escola como espaço público é o espaço do começo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.188).

Pensar a escola como um lugar de transição, um lugar de preparação para o domínio público, não é nada mais do que pensar a escola funcionando como continuidade do que está estabelecido, de uma ordenação vigente e manutenção de determinados privilégios e hierarquias sociais. Pensar a escola pelo segundo plano é, diferentemente, assumir a radicalidade de possibilidade de mudanças, positivar a mobilidade dos sujeitos e o trânsito das fronteiras.

[...] a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.10).

Desse modo, qualificar a escola por essa via não se trata de pensá-la num continuísmo entre público e privado. A escola é pensada como domínio público, eminentemente, e deve romper com o espaço privado, demarcando uma diferença política com esse. A escola, logo, não é “cumplice” da família e não está em relação de complementaridade com a família - algo totalmente contrário daquilo que suscita o dispositivo parceria, como apresentei anteriormente.

Nesse segundo plano, positivar a escola como uma questão eminentemente *pública*, como sugere o subtítulo do livro de Masschelein e Simons (2013), é também positivar um espaço que não é definido pela finalidade; ou melhor, é positivar um espaço da não finalidade. Arrisco ainda a dizer que se trata de pensar a possibilidade de *uso público da razão*, discutida no início do texto, visto que:

A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.29).

A escola sendo caracterizada por sua possibilidade de oferecer ‘tempo livre’ foge de uma perspectiva e interesse de pensar o homem e sua função dentro da ordenação social, dos seus compromissos e obrigações para a continuidade do consenso em sociedade. Não é o homem, *o escolar*, como “peça de uma máquina” que está sendo focalizado. A escola não deve ter compromisso com essa ordenação. A escola como tempo livre, apesar de estar inserida nessa ordenação, não responde a ela, mas a suspende. Não há uma expectativa tecnológica, descrita anteriormente, investida à escola e à educação, de um modo geral.

Além disso, tal entendimento destoa de um pensamento político que aloca o espaço da liberdade como um espaço individual, restrito e que não deve e não pode interferir na ordenação social, como foi explicitado anteriormente quando abordei brevemente algumas características da tradição política liberal. Não é pela via do consenso e da obediência às normas, instituições e regras sociais que a escola é positivada como tempo-livre. Não há uma sobreposição do privado sob o público no modo de pensar a organização social e a vida política.

Aqui, mais uma vez, é possível dialogar com Biesta (2013), quando esse também apresenta Hannah Arendt como interlocutora de seu pensamento e afirma que “uma das principais implicações do caráter público da liberdade é que já não podemos pensar na liberdade como algo que os seres possuem” (BIESTA, 2013, p.117). A liberdade não está na ordem do direito individual, que deve ser resguardada ao âmbito privado, doméstico e familiar. A liberdade está relacionada como o âmbito público, pois é nele que é possível falar da pluralidade. “Arendt propõe uma compreensão *política* da liberdade na qual a liberdade só é *real*, onde a liberdade, por assim dizer, só existe, se aparece num espaço público” (BIESTA, 2013, p.117).

Tomando essa concepção de Hanna Arendt, pensar escola como algo do domínio público, como propõem Masschelein e Simons, é também pensar o lugar da pluralidade, e portanto, do exercício da liberdade.

Pensar que a escola deva ter como “qualidade fundamental” o tempo livre é entender sua disposição e possibilidade para a *não-finalidade*, para um tempo não produtivo, onde o foco não são os resultados a serem alcançados e metas a serem atingidas; e, devido a isso, não está inserida ou vinculada a uma ordem social política e/ou econômica e nem está endereçada às condições de desigualdade e à manutenção da mesma.

Essa não-finalidade também pode ser concebida com o espaço de abertura para a profanação, citada anteriormente. Benevides (2014) ainda acrescenta que a profanação, também proferida por Masschelein (2013), é um ato de “por algo sobre a mesa” (p.94), deixando-o comum, disposto, disponível a qualquer um. Nesse caso, deixar comum não é mesmo que banalizar, mas radicalizar uma perspectiva democrática de que todos podem ter acesso aos bens culturais, saberes, conhecimentos, dimensionando uma caracterização da escola como um espaço propriamente público.

A profanação implica a quebra, a rachadura, o vazamento de qualquer coisa que aparece como um segredo sagrado, algo que deve ser escondido, evitado, guardado a sete chaves, posto sob a posse privilegiada de alguns, manifestado aos poucos a partir de estratégias de distribuição hierárquica de uma verdade. [...] A escola, portanto, seria o lugar em que qualquer máfia de um segredo sagrado encontrar-se-ia

no perpétuo perigo da dissolução, pois implica no primado do público (BENEVIDES, 2014, p.94).

Isso não é o mesmo que desconsiderar as desigualdades e a ordem social na qual está inserida, mas pensar a escola numa estreita relação como a *democracia*, pois toma a *igualdade de todos* como atitude posta em prática, como um exercício, e não um fim a se chegar. É um modo de suspender essas condições de desigualdade, hierarquias sociais e/ou condicionalidades para o aprendizado e dispor tal direito e acesso ao tempo livre àqueles que não poderiam dispor devido sua determinada condição e posição social.

Aqui, também, é possível pensar na atualidade de Simón Rodríguez, pensador errante do campo educacional do século XVIII, como um exemplo de conceber a escola por essa via democrática.

A igualdade na escola é declarada como princípio e não como um objetivo a ser alcançado. Em seu interior, a igualdade se afirma e é praticada sem condições. A afirmação de uma realidade igualitária cancela, dentro da escola, a desigualdade que impera na cidade. Assim se cria, na escola, uma nova cena política, pratica-se uma nova política, em que o que interessa é a igualdade de todos ou uma totalidade de iguais, e não a posição que se ocupa dentro dela (KOHAN; DURÁN, 2016, p. 2016).

Nessa via, não há uma concepção que a escola deve visar a igualdade de todos visto que a igualdade já é colocada em exercício por ser uma característica institucional da escola. Isso não é o mesmo que falar da igualdade enquanto um dado ontológico do sujeito, mas a uma estratégia e suposição posta em prática no exercício educacional.

Rancière (2013), em seu livro *O mestre ignorante* ainda nos faz refletir sobre essa questão da igualdade quando afirma que alocar a igualdade como objetivo final de uma perspectiva filosófica educacional, faz afirmar a existência de desigualdades em seu ponto de partida. O autor ainda detalha como a igualdade, sob a forma de objetivo final a ser alcançado, faz com que a escola se conecte diretamente com as desigualdades sociais que imperam em nosso meio social.

A sociedade se apresenta, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nessas condições, a instrução escolar é cada vez mais carregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada [pela escola] e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais (RANCIÈRE, 2013, p.14-15).

Para tanto, toma o método da *igualdade das inteligências* como forma de desmontar uma lógica regida pelas desigualdades. “A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos ou grupos que, contra o

curso natural das coisas, assumem o risco de *verifica-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação<sup>31</sup>” (RANCIÈRE, 2013, p.16).

Feita essa consideração sob uma hipótese que é posta em prática no que diz respeito à igualdade, retomo, então, a Rodríguez. Apesar do mesmo não tecer considerações sobre uma qualidade dos seres humanos na forma de iguais ou desiguais, tal como Rancière, o modo como faz funcionar essa igualdade dentro do cenário escolar parece ser interessante para pensar questões atuais no que diz respeito ao funcionamento da instituição escolar.

Para Rodríguez, todos têm direito à escola, e, há nessa perspectiva, uma estreita relação com o campo democrático. Não se trata de uma escola para formar cidadãos, mas uma igualdade que já é posta em prática, como um “ponto de partida”, sempre em ato. E, no caso, o fato de afirmar que todos tenham direito à escola não se dá por uma via da segregação, como era à sua época, onde havia escola para brancos ricos e outra para brancos pobres, uma escola para negros e outras para órfãos, mas uma escola que não fazia esse tipo de diferenciação social e política. Seu lugar e *status* na ordenação social não deve interferir no ambiente escolar, e isso não é o mesmo que pensar que as desigualdades sociais não existem, mas, talvez, instaurar outro tipo de realidade em que esse tipo de característica é suspenso na tarefa educacional, algo diametralmente oposto a uma lógica da meritocracia que supõe que todos têm acesso aos mesmos tipos de oportunidades disponibilizados pelo meio social, que é tão difundido atualmente.

Não foi à toa que essa “escola” de Chiquisaca, concebida por Rodríguez, no século XIX, por volta dos anos 1840, fora questionada, fechada e não durou mais do que três meses. Também não foi à toa que Rodríguez fora considerado louco por muitos, curiosamente aqueles que defendiam os interesses da elite, a manutenção de seus privilégios e da ordenação vigente.

Hoje, quase 200 anos depois, quando ideias semelhantes a essas são assumidas e proferidas, ainda soa absurdo, utópico, quando não loucura... Talvez, por essa configuração, tanto se ataque a escola, tanto se julgue sua “doutrinação de esquerda” e tentem impor uma tal “Escola Sem Partido”<sup>32</sup>, como uma forma de minar o exercício do pensamento e reflexão crítica, bastante potente no ambiente escolar, bem como de limitar a autonomia do professor

---

<sup>31</sup> Rancière é considerado um autor importante para este trabalho por sua viabilidade de crítica às instituições. Ainda que o mesmo aponte a igualdade como algo potente da forma escolar (o que não quer dizer o mesmo de instituição escolar), o mesmo parecer reivindicar o lugar da família como condição para a emancipação, diferentemente de Maschelein e Simons.

<sup>32</sup> Referência ao Projeto de lei 867, de 2015, apresentado à Câmara dos Deputados Federais da República Federativa do Brasil, inspirado no Movimento Escola Sem Partido, que consiste nada mais do que numa forma de limitar o exercício da liberdade de pensamento nas escolas.

em sala de aula. Tudo isso sob os ditames de uma suposta neutralidade científica, desejo de assepsia na relação com a produção de conhecimento, isenção de valores e fidedignidade com um suposto “conhecimento verdadeiro”, útil e necessário, como se isso não impusesse, necessariamente, uma hierarquização dos saberes, do que deve ou não ser considerado conhecimento legítimo, a quem se destina e quem não pode ter acesso.

Algo bastante curioso no movimento “Escola sem partido” é que o lema utilizado pelos seus adeptos é “Meu filho, minhas regras”, embutindo um desejo de continuidade, no campo educacional-pedagógico, entre família e escola, ou melhor, não uma continuidade, mas uma subordinação da escola à família. O que há nesse lema não é um desejo de responsabilização, de amor ao mundo e às novas gerações, mas uma relação de posse que subjuga a possibilidade de irrupção e aparição do novo, que apregoa o continuísmo e manutenção das “mesmas regras”, que cerceia a liberdade das novas gerações e valoriza a obediência como forma de minar a pluralidade do espaço público.

Richard Sennet (1993), novamente pode ser um autor importante que fornece pistas para entender essa privatização do componente social, exemplificado anteriormente pela sobreposição da família à escola:

A família burguesa tornou-se idealizada como a vida onde a ordem e a autoridade eram incontestadas, onde a segurança da existência material poderia ser concomitante ao verdadeiro amor marital e as transações entre membros da família não suportariam inspeções externas. Na medida em que a família se tornou o refúgio contra os terrores da sociedade, também se tornou gradativamente um parâmetro moral [...]. Usando as relações familiares como padrão, as pessoas percebiam o domínio público não como um conjunto ilimitado de relações sociais, como no iluminismo, mas consideravam antes a vida pública como moralmente inferior. A privacidade e a estabilidade pareciam estar unidas na família; é em face dessa ordem ideal que a legitimidade da ordem pública será posta em questão (p.35)<sup>33</sup>.

Dito isso, pode-se atentar que o que há nesse movimento “Escola sem partido” é uma sobreposição do privado sobre espaço público. Há também uma concepção de liberdade que se coaduna com uma perspectiva de direito fundamental, pois individual, privada, restrita, familiar e doméstica. Não há espaço para pensar a liberdade como algo do domínio público,

---

<sup>33</sup> Coimbra (1995), de modo particular, também analisa como a referência familiar, no Brasil, à época da Ditadura civil-militar também foi de grande importância com elemento que contribuía para uma despolitização e privatização do aparato social: “Há nesse momento, grande preocupação com a família: fala-se de uma importância como mantenedora de uma sociedade saudável, em que o controle e a disciplina estão presentes e ela, a família, deve cooperar nisto. Principalmente nas camadas médias urbanas desde a muito a importância dos projetos de ascensão social, o que se torna um valor básico para elas. Assim, esses filhos “desviantes” e “diferentes” são produzidos pelos problemas por que essas famílias passam. Se algum militante é seqüestrado, torturado, se algum *hippie* após experiências com drogas não retorna da viagem, eles e suas famílias são os responsáveis e não o estado de terror que grassa toda a sociedade. As famílias aceitam tal discurso, culpabilizando seus filhos e culpabilizando-se, acreditando plenamente que algo esteja errado” (p.31).

pois há uma barreira para a pluralidade. Blinda-se a pluralidade, a diferença, o exercício do pensamento e a multiplicidade.

Esse desejo de barrar a potência da escola e colocá-la numa condição de subordinação pode ser explicada, justamente, por sua possibilidade de transpor e romper as fronteiras do domínio privado, doméstico, como explicitam Masschelein e Simons (2013):

[...] ela [a escola] também é capaz de impedir e interromper os planos que avôs/pais e avós/mães fizeram para seus netos/filhas e netas/filhas, do mesmo modo que pode inibir e ameaçar os planos que os líderes religiosos e políticos (sejam eles inovadores sociais ou conservadores, estadistas ou revolucionários) tem para seus cidadãos ou seguidores. Na verdade, a escola consegue isso sempre, apesar dos melhores esforços de pais, mães, líderes religiosos, estadistas e revolucionários para ficar em seu caminho, usando a escola para seus propósitos e ideias. A escola, nesse sentido, sempre tem a ver com a experiência de *potencialidade* (p.68-69).

Nesse entendimento, nesse domínio da potencialidade, a instituição família e a instituição escola estão caracterizadas por campos bem diferentes. Conceber a escola como uma “segunda casa” e/ou “segunda família” é operar por uma *domesticação da escola* e impedir sua potencia criativa e democrática.

[...] muitos dizem que a escola, como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo ‘ambiente de educação’ suplementar ao promovido pela família. Outra variante da *domesticação da escola* reza que ela deve ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho e proporcionar bons cidadãos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.27, grifos meus).

Nesse segundo modo de conceber a domesticação da escola, em que ela é pensada simplesmente para ajustar o sujeito ao mundo já estabelecido, faz sentido retornar e atentar para uma das pichações nos muros da França de 68 que mencionava “*Professores, vocês nos fazem envelhecer*”... A escola compactuada com o mercado de trabalho bloquearia a possibilidade de irrupção, pois é ajustada ao mundo pré-estabelecido, e a novidade é acionada somente como viés mercadológico, pois vendável, envelhecendo a potência da juventude.

Mas, ainda é necessário fazer alguns apontamentos sobre essa concepção de escola de Masschelein e Simons (2013; 2014), para que não se crie um ideal de escola e rejeitemos tudo que acontece e vem acontecendo nela – disciplinarização dos corpos, reativação das desigualdades sociais e sua vinculação a uma lógica de preparação para o mercado de trabalho e inserção numa lógica de mercado - simplesmente com o argumento de que esses acontecimentos fazem com que as escolas reais simplesmente deixem de ser “escola”, a partir de uma definição implícita de “verdadeira escola”. Não se trata simplesmente de positivar como a escola deve ser, esquecendo-se de como ela funciona, ou mesmo de assumir um tom de avaliação ao inferir que ela não vem funcionando como deveria

funcionar. Não é simplesmente por um viés retórico-nominal que a relação entre escola e a perspectiva democrática deve ser conduzida<sup>34</sup>.

Foucault (2009), no clássico *Vigiar e Punir*, por exemplo, longe de se situar por um âmbito idealista do que vem a ser a escola, operacionaliza suas análises da escola moderna por uma pragmática do poder disciplinar, entendendo a própria escola como uma instituição disciplinar, junto como o quartel militar, o hospital, a prisão, dentre outros. É isso que o autor faz quando nos instiga a pensar quando interroga “[...] devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas com os quartéis, como os hospitais e que todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2009, p.214).

Nesse questionamento, Foucault (2009) aponta a escola a exemplo de uma instituição disciplinar que põe em funcionamento a modalidade do poder disciplinar, que é responsável pela docilização dos corpos e a fabricação de indivíduos de um modo mais amplo. “Esse enquadramento dos corpos em diferentes tipos de espaços fechados e a vigilância constante do lugar que o indivíduo ocupa em cada um deles são a expressão por excelência da atualização do vetor espacial desse modelo disciplinar” (SILVA, 2005, p.31).

Isso porque o espaço escolar tem uma arquitetura política de distribuição dos indivíduos em espaços específicos, em horários específicos e com finalidades específicas, e regida sob determinadas hierarquias a serem respeitadas, com a previsão de penalidades caso não sejam. Além disso, há a serialização dos indivíduos, como modo de melhor controlar as atividades, bem como para melhor gerir o tempo destinado para tais. “Um corpo bem disciplinado forma o contexto da realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro” (FOUCAULT, 2009, p. 147).

De um modo geral, as disciplinas podem ser entendidas como:

[...] técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada *natureza*. A forma que adotou o exercício do poder fez, por exemplo, com que nas instituições escolares se deixasse progressivamente de utilizar os mecanismos repressivos. O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de *aprendizagem* (VARELA, 2010, p. 92, grifos meus).

E todas essas questões que dizem respeito ao funcionamento do poder disciplinar, e em particular, ao entendimento da escola como componente que põe em funcionamento esse poder disciplinar, Foucault (2009) detalha a partir do exercício de um olhar hierárquico, da

---

<sup>34</sup> Masschelein e Simons parecem, às vezes, operar por esse viés retórico-nominalista da defesa da escola como uma espaço de tempo livre, a exemplo da seguinte passagem: “O que muitas vezes chamamos de ‘escola’ hoje em dia, é, na verdade (total ou parcialmente) a escola desescolarizada” (2013, p.28).

sanção normalizadora e da realização do exame. Nesse caso, enfatiza que há uma relação entre a lei e as disciplinas, de modo que essas atuam nas brechas da lei, atuam num nível infrajurídico e até mesmo contrajurídico, introduzindo assimetrias, desequilíbrios e desigualdades nesse estrato.

Fiz essa digressão a partir das contribuições do pensamento foucaultiano de modo a não estabelecer um modo idealizado de escola, a partir da perspectiva de Masschelein e Simons (2013; 2014), e por sua vez, deixar de operar por um viés analítico na atenção para a produção da parceria entre família e escola.

Entretanto, deve-se levar em consideração que a referência à escola como lugar de suspensão apontada por esses últimos é remetida à concepção grega de *skholé* - da qual o termo escola é considerada derivada -, que significa tempo não produtivo (LÓPEZ, 2014). Tendo esse mote, a concepção de *skholé* grega não pode simplesmente ser transposta à escola moderna (da qual esta pesquisa toma referência), desconsiderando a diferença espaço-temporal que nelas habitam.

[...] porque a escola moderna pressupõe a incorporação do outro, isto é, possui uma função civilizatória que a escola grega não tem. Para os gregos, os bárbaros não são atrasados, eles simplesmente não são humanos e não existe nenhum processo educativo que possa alterar essa condição (LOPÉZ, 2013, p.90).

Ou seja, a função civilizatória da escola moderna marca uma diferença com um outro a ser incluído, educado e civilizado através do ato pedagógico/educativo<sup>35</sup>, característica essa que não havia na *skholé* grega por justamente não haver essa possibilidade de humanização dos povos não gregos. Essa possibilidade de humanização, através do processo civilizatório, é uma marca da Modernidade, em que “[...] a ideia de superação progressiva dos afetos irracionais se reproduz na modernidade por meio de diferentes figuras. O sistema educacional se baseia no projeto de conduzir os afetos para a racionalidade, mas essa superação não se produz jamais definitivamente [...]” (LOPÉZ, 2014, p.84).

Ademais, seria apressado atrelar o pensamento de Masschelein e Simons como uma defesa à instituição escolar, prioritariamente. Por mais que a obra dos autores seja intitulada “Em defesa da escola”, não creio ser a postura dos autores uma defesa da instituição e toda sua forma de funcionamento, mas, muito mais uma aposta na forma-escola, essa forma do tempo livre que os autores consideram fundamental à escola. Nesse caso, não há uma busca por analisar detalhadamente o que acontece na escola, mas “[...] estabelecer que

---

<sup>35</sup> A educação no modelo jesuíta, por exemplo, no Brasil colônia, buscava, através do ato educativo, civilizar os povos nativos embasados nessa concepção de civilização que lhes dava status de superioridade, e, portanto, legitimidade para subjugar a cultura desses povos.

existem relações entre a forma escolar e outras formas sociais, principalmente, políticas” (VICENTE; LAHIRE; THIN, 2001, p.17).

A análise de Foucault, por sua vez, vai ao encontro muito mais da instituição escolar moderna, em sua minúcia, de modo que nem aloca como possibilidade uma análise de uma forma escolar. Não é nesse cenário de uma forma escolar que o filósofo se debruça. Sua atenção vai muito mais às práticas efetivas, aos enunciados efetivos, aos seus mecanismos de funcionamento, formas de legitimação em suas táticas e estratégias. Por sua vez, atenção dada ao funcionamento de uma parceria entre família e escola, neste trabalho também tomou como mote enunciados efetivos, justamente porque partiu de contingências práticas e não de nenhuma grade universal ou a priori sobre o funcionamento da parceria.

A própria utilização do arsenal histórico construído por Ariès (2012), introduzido nesse trabalho, faz alusão justamente às formas com as quais escola moderna não pode ser compreendida somente por uma ruptura com o meio familiar, visto que modificações do ambiente doméstico se apresentaram como condições de possibilidade de “firmamento” dessa escola e efetivação da escolarização compulsória por todo o tecido social, fazendo com que a família também perpetuasse componentes do cenário escolar.

Com efeito, aponto essa diferenciação e essa marca da escola moderna justamente para não correr o risco e fazer uma transposição anacrônica da *skholé* grega para nossos tempos, mas ainda sem perder de vista sua inspiração e potência democrática;

Sem dúvida, a escola como refúgio, como clareira, como um espaço da suspensão dos mecanismos modernos de produção política do humano tem uma potência de ensino que apenas estamos começando a vislumbrar, sobretudo porque nossas instituições de ensino estão se tornando cada vez mais inabitáveis, cada vez mais inóspitas (LÓPEZ, 2014, p.91).

E, talvez, por isso, a remetida pichação nos muros de Maio de 68 ainda seja bastante atual. Ademais, entender que a escola moderna funciona por um aparato civilizatório, tendo como força motriz a racionalidade, também pode nos sinalizar os meios pelos quais a produção de uma parceria entre família e escola vem funcionando, que concepção de humanidade vem produzindo e o que estabelece como não humano para fazer funcionar essa “produção de humanidade/civilização”, bem como tantos outros binarismos.

Atentar para as características da Modernidade – como tipo de racionalidade em que foi possível analisar o engendramento de diversas relações entre família e escola –, por exemplo, pode ser uma maneira de pensar o tipo de realidade instaurada pelo funcionamento de binarismos:

O moderno traça uma linha divisória entre dois períodos; mais do que isso, a divisão temporal supõe uma superação qualitativa, isto é, o tempo presente é sempre melhor

que o tempo passado. A ideia de superação delinea também outro aspecto básico que caracteriza a Modernidade: a ideia de progresso. Além de o novo ser sempre melhor que o antigo, a modernidade acrescenta uma nova característica: é também mais avançada (PASCUAL, 2012, p.45).

Além disso, atentar para as sutilezas dessas dicotomias – e tantas outras -, é uma forma possível de analisar o que é subjulgado e o que pode ser considerado “caminho para o progresso” em aspectos mais específicos como o funcionamento de uma parceria entre família e escola, percebendo quais aspectos são valorados e quais juízos de valor são assumidos.

Ao mesmo tempo, permite pensar como o critério de legitimidade das práticas de governo tomado apenas pela eficiência, eficácia e sucesso – como critérios da lógica neoliberal – pode barrar o exercício do pensamento e da reflexão crítica sobre o modelo de sociedade que tem sido estabelecido, inclusive na produção dessa parceria quando almeja a produção do indivíduo como um empresário de si mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todos nascemos filho de mil pais e de mais mil mães, e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo. Como se nossos mil pais e mil mães coincidissem em parte, como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros. Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós.”

(Valter Hugo Mãe).

Escolho finalizar este trabalho trazendo essa passagem um tanto peculiar de conceber a ideia de nascimento: um nascimento não fincado a um único lugar, a um ponto de ancoragem, com localização única, justamente por não ser possível pensar numa origem fundamental. Com isso, creio que talvez não seja possível fazer uma conclusão desta dissertação retomando aspectos da sua origem e seus desdobramentos ao longo do trabalho, pois penso ser essa origem um tanto difusa.

Por isso, ao retomar alguns elementos que permitiram a viabilidade deste trabalho, como farei agora, sei que não conseguirei identificar todos eles e apreendê-los numa possível totalidade.

Também não é à toa que tomo como mote as categorias *pais, mães e filhos*, pois o faço justamente na possibilidade de destoar de uma ideia tradicionalmente posta acerca da referência familiar, que geralmente toma a linhagem, a consanguinidade, um “sangue”, a hereditariedade e a descendência, bem como outras características que tendem a pensar as relações sociais de forma verticalizadas, horizontalizadas e lineares. A ideia de dispersão da categoria família apresentada na referida passagem parece ser interessante para movimentar e desmontar uma ideia de família nuclear, permitindo também desmontar daquelas inclinações em prol da parceria entre família e escola.

Ao mesmo tempo, também utilizo essa passagem do livro *O Filho de Mil Homens* de Valter Hugo Mãe por atentar, com certa desconfiança, para essa necessidade colocada pelo

autor de enxergarmos a todos como irmãos, o mundo num todo fraterno; e, com isso, para dar a ver possíveis perigos na necessidade de pensar o social como uma suposta “grande família”. Assumo o posicionamento de que caminhar por essa via da “eterna fraternidade” despota e despolitiza de maneira rasteira uma problematização do social, de nossa conjuntura histórica e do nosso tempo presente, e, por sua vez, criar também outras formas de homogeneizar as particularidades do tecido social.

Por conseguinte, essa noção de dispersão serviu também para atentar às formas de funcionamento da parceria entre família e escola no modo como foi posicionada neste trabalho, como mecanismos difusos e não unitários. Tal assertiva também foi inscrita no registro de que a noção de família não necessariamente deve ser lida como algo fundante e fundamental do meio social, permitindo pensar as relações entre família e escola em seus mecanismos de fabricação, destoando também da família e da escola como *a priori* para compreender nossas formas de sociabilidade e motor da História..

Isso permitiu descolar de alguns consensos e naturalizações mediante as quais o funcionamento dessa parceria vem sendo posicionado, como o da complementaridade, continuidade e cumplicidade, discutidas em sessões anteriores. Assim, este trabalho buscou assumir uma suspeita em todo o processo de escrita, desconfiando tanto de um diagnóstico da necessidade de uma parceria entre família e escola, afirmado constantemente, bem como dos arranjos tomados e projetados por essa parceria.

Positivar um encontro entre Filosofia e a Educação também foi algo viabilizado a fim de produzir novos sentidos e interrogações ao objeto de estudo, na intenção de criar outras territorialidades e espaços por onde transitar nos caminhos investigativos.

Ao tomar a analítica do campo dos estudos foucaultianos como inspiração e orientação metodológica para os caminhos investigativos da pesquisa, o acoplamento entre a arqueologia e a genealogia – a arqueogenealogia – foi utilizado como ferramenta conceitual para forjar uma forma de inteligibilidade do funcionamento entre parceria e escola como uma produção difusa, heterogênea e como um campo de disputa de inúmeros discursos, saberes e atores sociais. Tal estratégia permitiu analisar algumas discontinuidades desse campo discursivo e atentar para as relações de poder permeadas nos processos de subjetivação ao se afirmar uma necessidade de uma parceria entre família e escola.

Nessa forma de entendimento, o conceito ferramenta de governamentalidade também funcionou como munição de análise para atentar às distintas racionalidades de governo instauradas nos diversos modos de conceber uma parceria entre família e escola e seus processos de subjetivação engendrados na fabricação de sujeitos, os modelos de vida

desejáveis e como ela tem sido maximizada através da otimização dos corpos. Dentre essas racionalidades, a racionalidade neoliberal foi colocada em maior visibilidade, visto que essa racionalidade parece manter estreitas conexões no engendramento de mudanças de uma linguagem da educação por uma linguagem da aprendizagem, ao mesmo tempo em que há um encontro entre um *Homo oeconomicus*, inscrito numa lógica neoliberal, e o *Homo discentis*, característico de uma sociedade da aprendizagem/sociedade educativa.

Além de atentar para essa dimensão processual da escrita deste trabalho e ao modo como construí uma narrativa em torno da parceria entre família e escola em conexão com diversos elementos, creio que esse também é um momento de atentar para o jogo de holofotes que constitui e constituiu o exercício da pesquisa e da escrita aqui pretendida. Durante a produção desse trabalho, muitas escolhas tiveram que ser feitas, o que implica também em fazer algumas renúncias no modo de conduzir essa produção e análise.

No que diz respeito ao funcionamento da parceria entre família escola, priorizei que algumas coisas fossem ditas e não outras, não por um aspecto supostamente ideológico, mas pela implicação política do que é considerado importante e colocado em visibilidade, demarcando a não neutralidade desse processo e o aspecto agonístico da produção de conhecimento e o modo como se inscreve na trama narrativa.

Isso pode implicar em algumas limitações da pesquisa, mas também pode possibilitar a inspiração para que outros trabalhos venham a ser feitos, para que outra analítica possa ser empregada e que aspectos não mencionados nessa pesquisa possam ser incluídos e acionados em outras, futuramente. Esse é o exercício de pensar a pesquisa como um trabalho coletivo, numa enunciação coletiva de vozes, pois “uma fala não é necessariamente produzida por um só sujeito, mas pode ser anterior e coletiva. Na voz de um sujeito, ecoam inúmeras vozes” (MIRANDA, 2005, p.39). Sabendo, então, que aqui ecoam inúmeras vozes, a propagação dessas vozes não se encerra aqui.

Nesse sentido, é necessário demarcar também a particularidade com a qual este trabalho deve ser lido e analisado. Não falo de toda e qualquer parceria entre família e escola, mas da parceria no modo como a gestão da política educacional brasileira, através do MEC, como ponto de convergência, pensa o lugar da relação entre família e escola, e das formas de inteligibilidade dessa parceria a partir de teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação da comunidade acadêmica científica brasileira.

Ao mesmo tempo em que tal recorte pode ser lido como algo que permite uma análise ampla, na qual se pode pensar nas diversas relações entre educação e sociedade, por exemplo, deve-se atentar que esse recorte dá maior atenção ao funcionamento da parceria

entre família e escola, quando se trata de escolas, na maioria dos casos, da rede municipal, estadual ou federal.

Apesar de concordar em pensar a relação da escola com a educação como algo público, eminentemente, independente se seja uma escola da rede municipal, estadual, federal ou da rede privada, suspeito que a parceria entre família e escola, tomando como referência o seu funcionamento específico na rede privada, entendendo ainda que essa rede não é homogênea, poderia vir a assumir outras conotações. Assumir tais suspeitas também consiste num modo de afirmar as singularidades e descontinuidades do engendramento de uma parceria entre família e escola, o que, por sua vez, permite que não se produza a imagem de um sujeito universal formalizado nessa parceria. E quais seriam suas singularidades? Que aspectos seriam priorizados nesse cenário específico de uma “escola particular”, diferentemente da “escola pública”?

Além dessas interrogações que não foram respondidas nesse trabalho, também creio que em momento posterior também possa ser feita uma discussão sobre o campo político e semântico do termo “família” no que diz respeito as suas relações no domínio público e privada, aos novos arranjos familiares e suas interferências no que diz respeito à ação governamental, os efeitos desses novos arranjos familiares no jogo da governabilidade institucional brasileira, seus deslizamentos entre uma direita e uma esquerda política (PIERUCCI, 2009), sua articulação com uma agenda neoconservadora no país, sua reatualização nas discussões sobre gênero e sexualidade, e algumas das suas possíveis implicações na concepção de educação de um modo geral.

Alguns desses empreendimentos foram tomados ao longo do processo da escrita, mas, logo tiveram que ser suprimidos e deixados para segundo plano em virtude mesmo do tempo de realização da pesquisa e da eleição de quais seriam as prioridades, o que permitiu focar em alguns elementos e poder se debruçar melhor sobre os mesmos, de modo a não somente supor como se dá o funcionamento de uma parceria entre família e escola, mas atentar para seus enunciados efetivos. Isso não implica em total abandono de interesse investigativo desses outros elementos que não foram enunciados ao longo do texto, visto que ainda ressoam nas reticências deste trabalho, fazendo deslocar de uma pretensa conclusão definitiva do peso das palavras seguidas de um ponto final.

Destarte, uma conclusão – ao menos de forma provisória – é necessária, a fim de possibilitar que outros caminhos sejam trilhados e desbravados. E é nesse desbravamento de caminhos que entendo o ato de pesquisar. Fazer pesquisa consiste nessa escolha de caminhos ao mesmo tempo em que esse caminho é construído ao se pôr a caminhar, incluindo suas renúncias. Mas, consiste também em deixar brechas e deixar pistas a fim de que outros

caminhos venham a ser trilhados, produzidos, inscritos e escritos por outas marcas, presenças e palavras.

Ponhamo-nos a caminho, dizem Masschelein e Simons (2014):

Caminhar, no sentido de dar passos, de estar em marcha, imediatamente nos faz pensar em viagens, que por sua vez, evocam a imagem de um espírito criativo que explora novas formas de ver e abre novos horizontes. Um espírito com essas características, andarilho e viajante, é um espírito crítico, que, ao mover-se com um determinado conjunto de pressupostos e valores, os problematiza. [...] Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o invisível (as coisas distantes, mirantes espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados. Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho (p. 41-43).

Ao mesmo tempo, entendo que isso não implica um imperativo do movimento, da agitação, da atividade constante. Esse imperativo também pode ser facilmente capturado por uma racionalidade neoliberal quando positiva a tal proatividade e flexibilidade como forma de melhor produzir um sujeito adaptado à realidade de uma sociedade sob a “forma empresa”.

Assim, uma ideia de pesquisa como caminho, também pode ser contemplada, penso eu, pelas palavras de Alice Ruiz (2008, s/p) ao escrever “*Que viagem, ficar aqui parada*”.

Essa viagem, essa forma de caminhar/parar, pode ser também um freio à pressa por movimento, à forçosa agitação e à desmedida produtividade. Pode ser também um desprender-se dessa proatividade esquadrihada na necessidade de inovação constante, dessa inovação com obsolescência programada, com prazo de validade cada vez mais curto, onde se encurta também o tempo para o exercício do pensamento - algo tão característico desse modelo neoliberal.

Viagem-caminho-experiência: transformar, pesquisar, agir e escrever com as palavras. Afinal, esse ato de escrita é também um ato de teimosia, de paciência, de espera, de corte, luta e enfrentamento, é um ato de artesanaria frente a uma lógica de massificação e produção em série. Assim, a viagem como uma forma de suspensão, pausa e parada pode positivar muito mais uma reflexão sobre uma inscrição, produção e invenção de realidades, e não somente um adaptar-se a algo já existente. Parar indica uma ação, mas não aquela já designada pelo imperativo do movimento. Afinal, parar é verbo.

[E] deixem que digam que são só palavras. Nós já aprendemos que as palavras nunca são só palavras – elas vêm acompanhadas dos fluxos, das intensidades, dos sons inaudíveis, das interrogações latejantes, do hiato irreparável, do buraco negro que se abre e se fecha quando menos se espera, de toda transformação que, ao acontecer de uma palavra, eles mesmos pressentem, sentem e tentam não sentir (BENEVIDES, 2015, p.198).

## REFERÊNCIAS.

AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AMARANTE, A. Notas pra uma Filosofia contra o tempo. **Revista Sul-americana de Filosofia da Educação - RESAFE**. Número 13: novembro/2009 – abril/2010.

ANTUNES, M. **Dificuldades de aprendizagem: implicações para a família e para a escola**. 2010, 91f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo: 2010.

AQUINO, J; SAYÃO, R. **Em defesa da escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Família: modos de usar**. Campinas: Papyrus, 2006.

ARAÓZ, S. **Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio**. 2009. Tese (Doutora em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**; tradução de Dora Flaksman. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

AVELINO, N. Apresentação 1ª edição: Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, M. **Do governo do vivos**; Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de cultura social, 2011.

AZEVEDO, F. Et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova** . São Paulo: Nacional, 1932.

BELUCCI, L. **Interação da família com a escola: desafios atuais**. 2009. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo: 2009.

BENEVIDES, P. **O dispositivo da verdade: uma análise a partir do pensamento de Michel Foucault**. 2013, 510f. Tese (Doutor em Educação) –Programa de Pós - Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013.

\_\_\_\_\_. Verdade, liberdade e sexualidade em a vontade de saber. Uma análise das práticas de confissão como falar de si. **Revista de Ciências Sociais - Política e Trabalho**, Paraíba, n. 38, pp. 233-250. 2013

\_\_\_\_\_. Fazer escola e fazer pesquisa: interrogações sobre uma experiência educativa no Rio de Janeiro. In: Martins, F; NETTO, M; KOHAN, W. **Encontrar a escola**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. Governar através das crianças: notas sobre a indústria de normalização *pela* infância. In: DANTAS, J. (org). A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2015

\_\_\_\_\_. Pesquisar com Michel Foucault. **Textura**, Canoas, v.18, n.36, p. 265-285, 2016.

BENEVIDES, P; BOTELHO, J; VIEIRA, G. Nietzsche com Foucault: notas sobre conhecimento, verdade, perspectivismo e genealogia. **Estudos Nietzsche**. Espírito Santo, v. 6, n. 2, p. 259-280, jul./dez. 2015.

BENEVIDES, P; MOTTA, T. Isso não é um manifesto; são dois. **Revista Lampejo**. Fortaleza, nº 7, p. 195 – 207. 2015

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**; Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BORSATO, C. **Relação escola e família: uma abordagem psicodramática**. 2008, 188f. Tese (Doutor em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008.

BRASIL. **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNICEF/Ministério da Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei 189/2012, 01 de junho de 2012. Estabelece penalidades para os pais ou responsáveis que não comparecerem às escolas de seus filhos para acompanhamento do desempenho deles. **Senado da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei 6583/2013, de 16 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. **Câmara do Deputados da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei 2322/15, 09 de Julho de 2015. Dispõe sobre o acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes na escola pelos pais ou responsáveis legais. **Câmara do Deputados da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de ciências humanas e suas tecnologias; Prova de ciências da natureza e suas tecnologias. 1º dia. Caderno Azul. Ministério da Educação. 2015.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 06 Dez. 2016.

BUJES, M. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015a.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2015b

COIMBRA, C. **Guardiães da Ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”**. Oficina do Autor. Rio de Janeiro, 1995.

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CORAZZA, S.; AQUINO, J (orgs). **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSTA, J. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, N.; LEMOS, F; DOLORES, G. Práticas de Governamentalidade na Educação Infantil. In: LEMOS, F. et al (orgs). **Psicologia, Educação, Saúde e Sociedade: Transversalizando**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2015.

DAL'IGNA, M. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011, 182f. Tese (Doutora em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011

DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs: **Capitalismo e Esquizofrenia**, vol 1; Tradução de Aurélio guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

DIAS, A. **Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros**. 2009, 219f. Tese (Doutora em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara: 2009.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2ªEd. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**; Tradução de Vera porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DURÁN, M; KOHAN, W. Apresentação: Por que ler Simón Rodríguez? Pra que traduzi-lo para o português? Por que *Inventamos ou Erramos*? In: RODRÍGUEZ, S. **Inventamos ou Erramos**. Tradução Cínthia Fernandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FIGUEIREDO, L. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação 1500-1900**. 8ªed. São Paulo: Escuta, 2012.

FONSECA, M. Max Weber, Michel Foucault e a História. In: VEIGA-NETO, A; RAGO, M (orgs). **Para uma vida não fascista**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: RABINOW, P. (org). **The Foucault reader**. Nova Iorque: Pantheon Books, 1984

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População (1977 - 1978)**. Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 2010
- \_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**; Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. -São Paulo: Centro de cultura social, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O Corpo Utópico; As Heterotopias**. São Paulo: n - 1 Edições. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos**; Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**; Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8ªEd. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**; Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014c.
- GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Edidora, 2009a.
- \_\_\_\_\_. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. V.34. n.2, p.171-186. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Empresariamento da sociedade e o governo da infância pobre. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- \_\_\_\_\_. S. “O desejo deseja sua própria repressão”: traços de uma educação fascista. In: KOHAN, W; LOPES, S; MARTINS, F. **O ato de educar em uma língua ainda por ser inscrita**. Rio de Janeiro, NEFI, 2016.
- GARCIA, S. **Capital social e estratégias de prevenção e enfrentamento da violência entre jovens: projeto escola aberta para a cidadania no estado do Rio Grande do Sul**. 2012, 131f. Tese (Doutor em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GONDRA, J. Estropiados, tarados, imbecis, loucos, criminosos e incapazes: o processo de normalização da casa e da escola em questão. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.
- GOMES, S. **Relação família-escola: uma parceria educativa na promoção de saúde**. 2005 138f. Dissertação (Mestre em Educação em Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade de Fortaleza, Fortaleza: 2005.
- GOHN, M. Para onde vai a teoria social contemporânea. In: Encontro Anual da Anpocs, 32, 2008, Caxambú. **Anais...** Caxambú: Unicamp/Uninov/Cnpq. p. 1-27.

HAN, B. **A sociedade da transparência**. Lisboa: Relógio D'água, 2014.

HEUSER, E. No Rastro da Filosofia da Diferença. In: SKLIAR, C. (org). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HÜNING, S. Foucault e o enfrentamento de assimetrias na pesquisa em psicologia. In: GUARESCHI, N; HÜNING, S; AZAMBUJA, M (orgs). **Foucault e a Psicologia na produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?** Tradução de Arthur Mourão. Lusofilosofia, s/a.

KLAUS, V. **A família na escola: uma aliança produtiva**. 2004, 263f. Dissertação (mestre em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2004.

\_\_\_\_\_. **Governamentalidade (neo)liberal: da administração para a gestão educacional**. 2011, 226f. Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011.

KOHAN, W. **Infância: Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W; LARROSA, J. Apresentação da coleção. In: MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013

LAFFITE, M. Prefácio. In: ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**; tradução de Dora Flaksman. – 2ª Ed. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, J; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J; SKLIAR, C (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEITE, S. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. *Psicologia: ciência e profissão*. v. 9, n.3. Brasília, 1989.

LIMA, R. A análise institucional no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. *Ecos*. Sergipe, n.1, v.2, Junho de 2012, pp.61-73

LOBO, L. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H; LEITÃO, M; BARROS, B (orgs). **Grupos e Instituições em Análise**. Rio de Janeiro: rosa dos Tempos, 1992.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado

em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOPES, A. **Gestão escolar e parcerias em educação no município de Votuporanga**. 2006. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara: 2006

LÓPEZ, M. A escola como lugar de suspensão. In: Martins, F; NETTO, M; KOHAN, W. **Encontrar a escola**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ 1993: Análise institucional e práticas de pesquisa**. UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

LYOTARD, J. **O Pós-Moderno**. 3ª Ed Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1988.

MARIN, A; PEZZI, F. “Seguindo em frente!”: o fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 219-227.

MARTINS, M. **A parceria entre família e escola: uma proposta dos higienistas**. 2005, 107f. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá: 2005.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MECA, D. Nietzsche ou a eternidade do tempo. **Cadernos Nietzsche**. São Paulo, V. 33, p. 181-196, 2013.

MEDEIROS, N. **Os discursos do projeto saúde e prevenção nas escolas: adolescência, sexualidade e subjetivação**. 2015, 224f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2015

MÃE, V. **O filho de mil homens**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MIRANDA, L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUSA, S (org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

MISKOLCI, R. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUSA, L.A.F; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. (orgs). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Oficina universitária. São Paulo: cultura acadêmica, 2011.

NARDI, H; SILVA, R. O efeito Foucault: fazer pesquisa para pensar diferentemente do que se pensa. In: GUARESCHI, N; HÜNING, S; AZAMBUJA, M. (orgs). **Foucault e a Psicologia na produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

NASCIMENTO, P. **O que é governado em nome da Família? O Dispositivo da Família como estratégia de governamentalidade**. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Campus Sobral. 2014. (No prelo).

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação. **Paideia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto - SP, v. 8, n.14/15, p. 91-103, 1999.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, C; ARAÚJO, C. A relação família-escola: interseções e desafios. **Estudos de Psicologia - Campinas - 27(1)** 99-108 | janeiro - março 2010

PAMPLIN, R. **Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental**. 2010,221f. Tese (Doutor em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2010.

PARREIRA, L. **Família e educação: parceiras?** 2013, 127f. Tese (Doutor em Serviço Social) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca: 2013.

PASCUAL, J. **Universidade: fábrica de sonhos e celeiro de decepções?** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PASSETI, E. Foucault em *Transformação* e notas sobre o *Intelectual modulador*. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

PATTO, M. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, P. **As vicissitudes das famílias que convivem com a violência: um estudo longitudinal**. 2011, 240f. Tese (Doutor em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2011.

PIAGET, J. **Seis Estudos em Psicologia**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIERUCCI, A. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 2012.

POMPEIA, S. **Escola, organização social e família: um diálogo possível**. 2011, 250f. Tese (Doutora em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2011.

PRADO FILHO, K. Desnaturalizar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. (orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RABINOW, P; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Revista de Ciências Sociais**. n. 24,p. 27-57, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

ROCHA, M. **A formação da criança na cidade do Rio de Janeiro: um estudo através da família e da escola**. 1990, 189f. Dissertação (Mestre em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro: 1990.

RODRÍGUEZ, S. **Inventamos ou Erramos**. Tradução Cíntia Fernandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RUIZ, A. **De dois em um**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SCHEINVAR, E. **O feitiço da política pública**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

SENNELART, M. **As artes de governar: do regimen medieval ao conceito de governo**. São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**; Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

SENNETT, R. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, A. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças**. 2011. 189f. Tese (Doutor em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, C. **A ética nas família contemporâneas: reflexões sobre o “ser e “o outro do ser” a partir dos filmes abril despedaçado e boyhood**. 2016. 156f. Dissertação (Mestre em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, R. **A invenção da Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªEd. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P; SILVA, T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVEIRA, L. **A interação família-escola frente aos comportamentos da criança: uma parceria possível?** 2007. 109f. Tese (Doutor em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2007.

SIQUEIRA, L. **A família e a escola como ambientes formadores segundo Pestolazzi**. 2012. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

SOARES, L; MIRANDA, L. Produzir Subjetividades: o que significa? ISSN: 1808-4281 **Estudos e Pesquisas Em Psicologia** - UERJ, RJ. Ano 9, N. 2, P 408-424, 2º Semestre De 2009.

SOUSA, J. **Família e escola: desafios de uma relação**. 2011, 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T (org). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAZ, Pe. H. **Escritos de Filosofia IV – Introdução à Ética Filosófica**. 2ªEd.São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V; CASTELO BRANCO, G. (orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p.179-217.

\_\_\_\_\_. Por que governar a infância. In: RESENDE, H. (org). **Michel Foucault: o Governo da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

VEYNE, P. **Como se escreve a história; como Foucault revoluciona a História**. 4ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

VICENTE, G; LAHIRE, B; DANIEL, T. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.33, p.1-41, jun, 2011.

ABECEDÁRIO Deleuze. Direção: Pierre-André Boutang. Produção: Paris: Éditions Montparnasse. 1988-1989. 1 DVD.

ALESSI, G. Bancada da bala propõe liberar porte de armas nas ruas de todo país. **El País – Brasil**, São Paulo, 11 de Setembro de 2015. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/11/politica/1441985209\\_582768.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/11/politica/1441985209_582768.html)>. Acesso em: 21 de Jan de 2015.

Conheça 68 das frases mais marcantes de maio de 68. **G1**, São Paulo, 10 de Maio de 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL463636-15530,00-CONHECA+DAS+FRASES+MAIS+MARCANTES+DE+MAIO+DE.html>>. Acesso em: 30 de Agosto de 2016.

CASTRO, M. As raízes da escalada conservadora no Brasil. **Blog da BoiTempo**, Brasil, 1 de Abril de 2014. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/01/as-raizes-da-escalada-conservadora-no-brasil-atual/>>. Acesso em: 01 de Set de 2016

GONZATTO, M. Bancada evangélica ganha força inédita no Congresso. **ZH Notícias**, Porto Alegre, 23 de Fevereiro de 2015. Disponível em:

<<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/02/bancada-evangelica-ganha-forca-inedita-congresso-4704350.html>>. Acesso em: 21 de Jan de 2016

MARTINS, C. Um roteiro para entender o golpe em curso no Brasil. **Blog da BoiTempo**, Brasil, 21 e Abril de 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/21/um-roteiro-para-entender-o-golpe-em-curso-no-brasil/>>. Acesso em: 01 de Set de 2016.

MORENO, A. Bolsonaro e Feliciano criticam Enem; Maria do Rosário e Janine elogiam. **G1**, São Paulo, 25 de Outubro de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/deputados-bolsonaro-e-feliciano-acusam-enem-de-doutrinacao.html>>. Acesso em: 21 de Jan de 2015

PIRES, B. Brasil despenca 19 posições em ranking de desigualdade social da ONU. **El País**, São Paulo, 21 de Março de 2017. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490112229\\_963711.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490112229_963711.html)>. Acessado em: 02 de Maio de 2017.

**Só dez por cento é mentira: a desbiografia poética de Manoel de Barros.** Direção e Roteiro: Pedro Cezar. Produtora: Artezanato Eletrônico. Produção Executiva: Pedro Cezar, Kátia Adler e Marcio Paes. Direção de Fotografia: Stefan Hess. Montagem: Julio Adler e Pedro Cezar. Direção de Arte: Marcio Paes. Música: Marcos Kuzca. Ano: 2009. Editado por Adriane Cisne para o mini-curso em questão.