

Modernidade, escola e invenções cotidianas
Modernity, school and everyday inventions
Modernidad, escuela e invenciones cotidianas

Isabel Gomes Ayres

Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Rio Grande/RS – Brasil

Paula Côrrea Henning

Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Rio Grande/RS – Brasil

Resumo

O artigo tem por objetivo disparar o pensamento acerca da invenção de espaços outros dentro do espaço escolar instituído. Para isso, apoia-se no conceito foucaultiano de problematização como ferramenta teórico-metodológica. A escrita é tecida a partir de dois movimentos. No primeiro, problematiza algumas das relações de poder que permeiam a escola desde a modernidade até os tempos atuais. No segundo, convida a pensar na criação de espaços escolares heterotópicos que favoreçam o cuidado de si. Espera-se que as linhas traçadas neste texto provoquem outros educadores e pesquisadores do campo educacional a inventarem estratégias que permitam pensar a escola para além de um espaço que apenas conforma corpos e subjetividades, mas como lugar onde emergem possibilidades de resistência e práticas de liberdade.

Palavras-chave: Escola, Modernidade, Cuidado de si, Heterotopia

Abstract

The article aims think about the invention of other spaces within the established school space. To do this, it relies on the Foucauldian concept of problematization as a theoretical-methodological tool. The writing is based on two movements. In the first, it problematizes some of the power relations that permeate the school from modern times to the present day. In the second, it invites us to think about creating heterotopic school spaces that favor self-care. It is hoped that the lines drawn in this text will provoke other educators and researchers in education field to invent strategies that allow thinking about school as more than just a space that shapes bodies and subjectivities, but as a place where possibilities of resistance and practices of freedom emerge.

Keywords: School, Modernity, Self-care, Heterotopia

Resumen

El artículo tiene como objetivo desencadenar la reflexión sobre la invención de otros espacios dentro del espacio escolar establecido. Para ello, se apoya en el concepto foucaultiano de problematización como herramienta teórico-metodológica. La escritura se teje a partir de dos movimientos. En el primer movimiento, problematiza algunas de las relaciones de poder que permean la escuela desde la Modernidad hasta nuestros días. En el segundo, invita a pensar en la creación de espacios escolares heterotópicos que favorezcan el autocuidado. Se espera que las líneas trazadas en este texto inciten a otros educadores e investigadores en el campo educativo a inventar estrategias que

permitan pensar la escuela más allá de un espacio que sólo conforma cuerpos y subjetividades, sino también como un lugar de posibilidades de resistencia y prácticas de libertad.

Palabras clave: Escuela, Modernidad, Autocuidado, Heterotopía

1. Introdução

Embora ditos que idealizam a escola contemporânea como emancipatória sejam recorrentes no campo educacional, as condições que possibilitaram o surgimento da escola indicam que, assim como outras instituições, ela foi planejada com o intuito de produzir corpos e subjetividades que atendessem ao projeto civilizatório moderno.

A família, as instituições religiosas, as prisões, as casernas, os manicômios e os hospitais certamente contribuíram para a constituição do sujeito moderno (Foucault, 1987). No entanto, neste trabalho, atentamos para a escola, por ser esse o território em que nosso ser-fazer professoras-pesquisadoras vem se desdobrando e por entendermos que

a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que constituíram e continuam constituindo o sujeito. (Veiga-Neto, 2014, p. 114)

A herança disciplinar da escola moderna reverbera nas instituições de ensino de nosso tempo, haja vista a organização do espaço-tempo escolar e a regulação dos saberes efetivada por meio do currículo. Todavia, na era pós-moderna¹, apenas disciplinar já não é suficiente. Na atualidade, vê-se acionar na escola outras relações de poder que não apenas adestram os corpos, mas também governam e controlam os modos de agir e de pensar.

Incomodadas com essa escola que funciona como espaço que modula e regula modos de existência, é que vimos nos interrogando: Que espaços outros podem ser inventados dentro dessa escola instituída? Movidas por tal inquietação, neste artigo, almejamos problematizar que espaços outros podem ser criados no interior dessa escola, onde se veem acionadas relações de poder regidas pela tríade disciplina-governo-controle. Nessa empreitada, fortalecemo-

¹ Estamos assumindo o conceito de pós-modernidade a partir dos estudos das filosofias da diferença. Um momento histórico que coabita com os traçados da modernidade e provoca as verdades sólidas tramadas num tempo que produz a cada um de nós, o tempo moderno (Peters, 2000).

nos travando alianças com o pensamento de Foucault, Deleuze, Bauman e de pesquisadores do campo educacional.

Como estratégia teórico-metodológica, lançamos mão da problematização sob a perspectiva de Foucault (2006). Para o filósofo, as discussões pautadas na polêmica e na ideologia são estéreis (Foucault, 2006, p. 225-228), pois, mais produtivo do que a disputa por uma suposta verdade, seria interrogarmo-nos sobre as condições que possibilitaram assumirmos determinadas proposições como indubitáveis.

Eis que a problematização se constitui como um gesto investigativo que se propõe a interrogar o pensamento, a tensionar aquilo que nos é dado como inquestionável, a desnaturalizar algumas verdades. Afinal, “o pensamento tem a pensar aquilo que o forma, e se forma daquilo que ele pensa” (Foucault, 2013, p. 241).

Cabe assinalar que a escrita aqui apresentada emerge de uma pesquisa de doutoramento, na qual vimos investigando de que modo experimentações com a filosofia e com literatura podem fomentar a criação de espaços escolares que propiciem a problematização de nossas relações com o mundo.

No intuito de pôr em marcha um pensamento que tensione a escola como espaço – entre tantos outros – de captura e modelização dos sujeitos, mas também como lugar onde podem emergir resistências e práticas de liberdade, realizamos dois movimentos na escrita deste artigo.

No primeiro movimento, problematizamos a escola como uma maquinaria que, desde a modernidade até os dias atuais, vem acionando diferentes tipos de relações de poder, com o propósito de produzir corpos e subjetividades. No segundo movimento, provocadas por dois conceitos filosóficos, a heterotopia e o cuidado de si, atentamos para a possibilidade de criação de espaços outros no interior da escola que hoje experienciamos.

De antemão, salientamos que não se trata de rechaçar e nem tampouco de exaltar o disciplinamento de corpos e de saberes, o governo de condutas e/ou o controle de comportamentos que vivenciamos na escola da atualidade. O convite aqui é para que possamos pensar em possibilidades outras de ocupar a escola; possibilidades que não busquem apenas o adestramento e/ou o assujeitamento irrestrito; possibilidades que agucem nossos sentidos, de modo que estejamos mais atentos às formas como interagimos como o mundo.

Em consonância com o pensamento do filósofo e pesquisador Silvio Gallo (2015), apostamos que, para além das sombras que a disciplina, o governo ou o controle possam lançar sobre a escola, sejamos capazes de “[...] colocar a luminosidade das heterotopias, que abrem possibilidades criativas de ação e de futuro” (Gallo, 2015, p. 449).

2. Disciplina, governo e controle: a produção escolar de corpos e subjetividades

“Fora da escola não pode! Mesmo que a escola esteja funcionando em outros formatos” (Unicef, 2023). O lema da campanha de combate à evasão e à exclusão escolar, promovida pelo Fundo da Nações Unidas para a Infância – Unicef – junto a outras instituições ligadas à educação pública durante a pandemia de Covid-19, sinaliza o quão impossível se tornou para muitos de nós sequer imaginar uma sociedade sem escola.

A concepção da escolarização como algo indispensável ao desenvolvimento humano está tão arraigada em nossa sociedade, que, muitas vezes, impede que atentemos para os propósitos primeiros da instituição escolar (Henning; Ferraro, 2022). Mesmo ciente do relevante papel social desempenhado pela escola, faz-se necessário desnaturalizarmos sua existência, afinal, assim como tantas outras instituições, estamos tratando de uma produção histórica e cultural humana, passível de ser problematizada.

Ao disparar um olhar genealógico sobre a escola, deparamo-nos com pistas que indicam que essa instituição, como a conhecemos hoje, se constituiu como uma tecnologia planejada e posta em funcionamento para atender às demandas de um projeto histórico-cultural bem definido: a modernidade. Uma tecnologia, um dispositivo, uma maquinaria que, desde sua concepção até os dias atuais, opera na produção de corpos e subjetividades.

Cabe assinalar que, imbuídas pela perspectiva foucaultiana, entendemos que assim como os corpos, as subjetividades são esculpidas conforme o contexto cultural de uma determinada época, de modo que o sujeito não se confunde como uma substância. Ao contrário, o sujeito “[...] é uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (Foucault, 2006, p. 275).

Igualitária, fraternal e democrática. Eis a idealização que a sociedade moderna elaborou para si mesma. Um projeto ousado que, para galgar sucesso

dependia de uma rigorosa instrução intelectual e moral dos sujeitos. Era preciso, a partir da razão, extirpar a barbárie inerente a nossa espécie; civilizar o selvagem, fazendo dele um cidadão moderno.

Dogmas e mitos sem respaldo científico precisavam ceder lugar aos saberes mensuráveis, passíveis de comprovação e, principalmente, úteis às metas do projeto moderno (Sibília, 2012, p. 18). E entre as instituições incumbidas de fabricar sujeitos que estivessem à altura de magnânimo projeto estava a escola.

Contudo, o acionamento de um potente dispositivo foi primordial para que audacioso programa de conformação dos modos de existência alçasse tamanho êxito: a disciplina. No século XVIII, Kant (1999, p. 443) explicitava que a função primeira da educação escolar não era ensinar conhecimentos, senão adestrar a criança a se manter sentada, tranquila e resignada diante de qualquer ordem que lhe fosse dada. Desse modo, a disciplina constitui-se como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 1987, p. 120).

Postas em funcionamento não apenas nas escolas, mas também nas fábricas, nos hospitais, nos quartéis e em outras instituições modernas, algumas táticas disciplinares, como a distribuição dos indivíduos no espaço, têm efeitos flagrantes na rotina escolar de nosso tempo. Atentemos para três princípios que, desde a era moderna, garantem que se extraia e se aproveite ao máximo as forças do corpo do soldado, do operário fabril e também do estudante: 1) confinamento; 2) quadriculamento; e 3) localização funcional (Foucault, 1987, p. 121-126).

Para além de garantir a segurança daqueles que se alojam ou são alojados atrás dos muros de uma instituição disciplinar, não percamos de vista que a disciplina, às vezes, exige o enclausuramento, “[...] a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo” (Foucault, 1987, p. 122), pois, assim, as forças produtivas – braçal ou intelectual - podem ser concentradas, e os desvios de conduta, mais facilmente refreados.

Porém, não basta confinar. Para que a disciplina funcione, é preciso que se possa localizar de imediato cada indivíduo; é preciso que haja um quadriculamento de cada corpo. A cela do convento, o leito hospitalar, a estação

de trabalho, a carteira escolar são células que permitem o uso racional dos espaços disciplinares e, principalmente, favorecem a vigilância.

E, para que o espaço celular seja usado de forma eficaz, ele não pode ser ocupado de modo aleatório e desordenado. É preciso codificar a distribuição dos espaços, enfileirar os corpos, dispor os indivíduos de acordo com uma determinada classificação (etária, financeira, patológica etc.): princípio da localização funcional (Foucault, 1987, p. 125).

Contudo, as disciplinas não se ocupam apenas da regulação do espaço. Para que o adiestramento disciplinar culmine em corpos dóceis e úteis, o controle estrito do tempo é imprescindível. “As disciplinas que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (Foucault, 1987, p. 133).

Antes mesmo da era moderna, instituições religiosas já combatiam a ociosidade: não se pode desperdiçar o tempo contado por Deus e pago pelos homens. Porém, as instituições modernas foram mais além: não apenas repudiaram e condenaram o ócio, como também e, principalmente, estabeleceram mecanismos para um uso exaustivo do tempo.

Assim, na modernidade, o tempo a ser dispensado em cada gesto foi minuciosamente dividido, a duração de cada atividade foi criteriosamente pré-estabelecida e rigorosamente controlada. O tempo disciplinar é o tempo que deve ser regulado e cuja qualidade deve ser garantida (Foucault, 1987, p. 129).

A herança disciplinar moderna se mostra presente na escola contemporânea, seja na regulação do espaço ou do tempo, haja vista, por exemplo, a disposição do alunado em carteiras enfileiradas ou a distribuição das cargas horárias por componentes curriculares. A maquinaria escolar moderna segue girando suas engrenagens, todavia, não de forma tão azeitada como outrora, senão de forma bastante ruidosa, aos solavancos, sentindo a ferrugem lhe corroer.

Os entraves que a escola moderna, hoje, enfrenta parecem decorrer de seu desencaixe com as subjetividades do alunado. Seja de maneira explícita, como no cercamento dos corpos, ou sutil, como na regulação dos saberes instrumentalizada pelos currículos, a solidez do poder disciplinar se confronta com a fluidez dos modos de existência desejados pela pós-modernidade.

Como explicita Bauman (2001), experienciamos a liquefação da modernidade; vivenciamos um tempo em que os sujeitos pensam e agem como os líquidos que

diferentemente dos sólidos não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos por assim dizer, não fixam espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significância do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-las; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhe toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. (Bauman, 2001, p. 8, grifos do autor).

Da incompatibilidade que existe entre uma escola disciplinadora e subjetividades que escapam, escorrem, transbordam e se modificam constantemente, eclode toda sorte de atritos, não sem motivo, frequentemente adjetivados como indisciplinas. Mensurar o disciplinamento, adotando como métrica a capacidade do alunado de se manter silente e obediente, prática corriqueira na educação escolarizada, reitera a doxa generalizante e reducionista, segundo a qual o desempenho satisfatório do trabalho escolar depende da irrestrita sujeição discente à normatividade (Aquino, 2011, p. 7). Por conseguinte, os frequentes atos desviantes praticados por estudantes são, não raro, indicados como uma das causas da crescente perda de credibilidade das instituições escolares (Aquino, 2011, p. 15).

O que decorre dessa intrínseca relação de causalidade que liga indisciplina à erosão escolar são prescrições, cada vez mais rigorosas, de cunho normalizador que, mais do que docilizar os corpos, almejam governar as almas. Nesse sentido, o espectro normativo do cotidiano escolar atual pode ser situado na ordem da governamentalidade, na medida em que, impulsiona “[...] ações, cada vez mais concêntricas e espraiadas, cujo desígnio passa a ser a conformação consensual das populações escolares, abarcando tanto a multiplicidade quanto a singularidade que lhes são características” (Aquino, 2011, p. 16).

Numa perspectiva foucaultiana, a governamentalidade é entendida como o estudo das formas de governar (Foucault, 2008). O governo, por sua vez, se refere tanto às estratégias de poder por meio do qual alguém ou um grupo se empenha na condução da ação dos outros, como às relações que um sujeito estabelece consigo mesmo (Castro, 2016, p. 190).

Cabe lembrar que, também nessa perspectiva, o poder se encontra espalhado por todo o tecido social, e não centralizado no Estado. Assim, o governo da população requer não apenas a atuação do Estado, mas exige o entrelaçamento dele com outras instituições, como a escola.

A governamentalidade populacional é fortalecida por meio a união escola-Estado, especialmente, quando a educação escolarizada é tornada compulsória (Henning; Ferraro, 2022). Longe de militar em favor da não obrigatoriedade da escola, a ideia aqui é colocar em suspenso a universalização de uma formação escolar que professa a emancipação do sujeito, quando se verifica que, desde a modernidade, a escola vem sendo estatizada com o intuito de produzir “[...] verdades e sentidos para a fabricação de escolares, articulados ao tipo de sociedade que se quer e em que se vive” (Henning; Ferraro, 2022, p. 8).

Não é à toa que a necessidade da educação escolarizada se tornou uma verdade indubitável entre muitos de nós. Para ampliar a captura da malha escolar, o Estado se vale da promulgação de leis que impõem a obrigatoriedade da escolarização e, principalmente, de táticas e estratégias de convencimento sobre a sua necessidade.

Mais do que o atender a uma obrigação legal, os responsáveis pela criança ou pelo jovem desejam que ela ou ele passe pela escola. Legitimadas por saberes específicos (da pedagogia, da psicologia, das ciências sociais etc.), discursividades que propagandeiam os benefícios psicossociais alcançados pela escolarização são amplamente difundidas pela mídia, contribuindo para que a escolarização seja entendida mais como um direito do que como uma imposição do Estado. Somente tecendo essa crítica ácida à governamentalidade acionada pela fusão escola-Estado, é que seremos capazes de perceber que

[...] nossas ações não são privadas ou fruto de nossa esclarecida consciência; são, isto sim, resultados, supostamente livres, de nosso assujeitamento diante das relações de poder que se produzem nas tramas de uma governamentalidade. Nossas escolhas, inclusive aquelas em que nos sentimos sujeitos que agem e definem o rumo de suas vidas, são compostas pelas táticas de governo que nos constituem enquanto sujeitos de direitos. (Henning; Ferraro, 2022, p. 7)

A existência da escola, em consonância com o pensamento nietzschiano e foucaultiano, se conforta com a captura dos sujeitos, numa espécie de “formação de rebanho” (Nietzsche, 2003). Trata-se não de uma emancipação do sujeito, mas de uma captura, de um desejo de dobrar sua vontade, de o tornar

dócil e útil a favor da manutenção do Estado. Vale lembrar que as instituições escolares, sejam públicas ou privadas, devem estar em consonância com as determinações estatais.

Algumas vezes sutil, porém abrangente e longo, é o governo que incide sobre os escolares. Depois da família, a escola é a instituição pela qual a maioria dos sujeitos ocidentais passa e nela permanece durante anos a fio. Assim, por mais que se alarde a dissolução dessa instituição, por se tratar de um potente instrumento de governamentalidade estatal, o projeto moderno escolar parece estar longe de ser extinto. Isso reforça a relevância de se inquirir sobre o descompasso entre a escola-máquina moderna e os modos de vida atuais, exercício proposto por esta escrita.

Apesar de não ter sido completamente substituído pelo governo, o poder disciplinar parece já não ser tão valorizado como fora outrora. As práticas disciplinares engendradas ou atualizadas pela escola possibilitaram a gênese e a manutenção da sociedade disciplinar requerida pelo projeto moderno. Na contemporaneidade, todavia, o disciplinamento perde primazia, na medida em que a ênfase na disciplina vem, cada vez mais, sendo descolada para o controle (Veiga-Neto, 2003, p. 111).

Da mesma forma que ocorrera com suas antecessoras, as sociedades de soberania, as sociedades disciplinares enfrentam um progressivo enfraquecimento. Seguindo os rastros deixados por Foucault, que já havia anunciado a brevidade das sociedades disciplinares, Deleuze (1992, p. 219) argumenta que, desde o final da Segunda Guerra Mundial, vimos experienciando a passagem dessas para as sociedades de controle. “As sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos”, assevera Deleuze (1992, p. 2016).

Assim, peças-chave do disciplinamento moderno, como o enclausuramento, entram em colisão com a fluidez dos modos de vida de nosso tempo. Os muros, as grades, as carteiras escolares tentam aprisionar corpos cujos espíritos, hoje, em quase nada se agarraram. “Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (Deleuze, 1992, p. 216). Em oposição à disciplina, o controle atua em campo aberto, ao ar livre.

Em meio a essa transição, não apenas a captura dos corpos se vê alterada, mas, principalmente, a conformação dos modos de agir e pensar. Enquanto os confinamentos são moldes, os controles são uma modulação “[...] como uma modelagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (Deleuze, 1992, p. 221).

Se, na lógica fabril das sociedades disciplinares, os corpos eram reunidos para que deles se extraísse o máximo de força com a menor remuneração possível; na lógica empresarial que rege as sociedades de controle, a remuneração por ‘méritos’ individualiza, intensifica as rivalidades, desmobiliza a coletividade, reduzindo, assim, a possibilidade de resistência.

Nas sociedades de controle, a “[...] empresa substitui a fábrica, e a empresa é uma alma, um gás” (Deleuze, 1992, p. 221). O operário sindicalizado que reivindicava melhores condições de trabalho e salários justos para toda uma categoria de trabalhadores cede lugar para o ‘colaborador’ que, convencido da importância de ‘vestir a camiseta’, dá incondicionalmente o máximo de si pelo sucesso da empresa e por sua, tão somente sua, ascensão profissional.

Comportar-se como um gás, permite à empresa se propagar em várias direções; ela se infiltra não somente nas esferas produtoras de bens materiais, mas também no âmbito da produção e disseminação do conhecimento. A lógica empresarial se faz, cada vez mais, presente na educação.

Enquanto, nas sociedades disciplinares, a conclusão exitosa de tarefas era recompensada, nas sociedades de controle, não se termina nada. Desse modo, nas sociedades de controle, a escola abre espaço para a formação permanente (Deleuze, 1992, p. 221). Nem mesmo a formação acadêmica garante estabilidade num mundo do trabalho inconstante e competitivo.

Na tentativa de assegurar o próprio sustento ou na expectativa de ascender socialmente, o sujeito contemporâneo se lança em perpétuo movimento de formação, empreende incessantemente sobre si mesmo. “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (Deleuze, 1992, p. 224).

Não se trata de ajuizar a disciplina ou o controle. É inócuo nos perguntarmos qual dos regimes seria mais duro ou mais tolerável, uma vez que em ambos se enfrentam liberações e sujeições (Deleuze, 1992, p. 220). Trata-

se, contudo, de pôr em destaque de que forma o disciplinamento escolar herdado da modernidade conflita com uma sociedade de controle que requer sujeitos, ainda que dóceis e úteis, flexíveis. De toupeiras confinadas em tocas a serpentes que se adequam às inconstâncias do terreno: a metáfora inventada por Deleuze (1992, p. 222-223) nos mostra que a transição não se limita ao regime, mas ecoa nas maneiras como vivemos e nos relacionarmos com os outros.

Do disciplinamento intensivo, aplicado desde a infância e aprimorado na passagem e permanência por diferentes instituições, resulta um sujeito dócil que toma para si a tarefa de se regular; um sujeito capaz de vigiar a si próprio. No controle, em contrapartida, todos são vigiados e vigiam os outros o tempo todo e em todo lugar (Veiga-Neto, 2003, p. 118 -119).

Para além da docilidade duradora, as sociedades de controle exigem flexibilidade. O sujeito flexível é permanentemente tático, se adapta facilmente às mudanças, inventa artimanhas de escape e modula a sua sujeição frente aos mecanismos de controle. Assim, diante de tantos aparatos de vigilância que nos interpelam na vida cotidiana, podemos “ter uma atitude dócil e resignada, atendendo disciplinarmente tudo o que exigem de nós, mas podemos ser flexíveis e entrarmos estrategicamente no jogo” (Veiga-Neto, 2008, p. 147).

É importante destacar que, nas sociedades de controle, as práticas disciplinares não se extinguem por completo; ao contrário, nelas, controle, governo e disciplina coexistem. Na escola, por exemplo, torna-se cada vez mais corriqueiro o emprego de câmeras de vigilância com o propósito de registrar e, principalmente, de inibir a indisciplina de alunos, professores e funcionários.

Ademais, ainda que possa parecer paradoxal, numa sociedade saturada pelo controle, na qual a competição é intensamente estimulada, uma subjetividade disciplinada pode aumentar as chances de êxito profissional e, até mesmo, propiciar a inventividade de escapes provisórios da vigilância ininterrupta imposta pelo controle (Veiga-Neto, 2003, p. 122).

Nem tão rígida, que ao mínimo impacto possa se esfacelar. Nem tão flexível, ao ponto de qualquer conformação aceitar. Talvez, os tempos líquidos requeiram de nós certa maleabilidade e maior atenção: um saber avaliar o que se ganha e o que se perde quando se cede a alguns mecanismos de controle; um estar ciente de que nem sempre nossas escolhas são tão livres como nos fazem crer.

Para tanto, faz-se necessário estar atento ao mundo; aprender que mais produtivo do que simplesmente obedecer ou nos curvamos diante do que nos é dado como natural e imprescindível, seja suspeitar dos universais. Quem sabe, assim, para além de uma escola produtora de corpos dóceis e úteis, de uma escola que opera em favor de uma governamentalidade estatal e/ou de uma lógica empresarial, possamos usufruir da escola também para favorecer a problematização de algumas verdades que nos interpelam?

Impelidas pelo desejo de inventar espaços outros na escola, de aproveitar a escola não apenas para docilizar, governar ou controlar, senão para suscitar inquietações que nos provoquem a espreitar o mundo de modo mais atento, é que, em nossa pesquisa, vimos nos acercando de dois conceitos filosóficos, a heterotopia e o cuidado de si, sobre os quais discorreremos na próxima seção.

3. Inventando uma escola outra dentro da escola mesma: heterotopia e cuidado de si como práticas de liberdade

Inicialmente, o conceito de heterotopia foi abordado por Foucault (1990) como um efeito de linguagem. No prefácio de *As palavras e as coisas*, escrito em 1966, o filósofo menciona que a obra literária de Borges se constitui como heterotopias que “[...] dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda a possibilidade de gramática” (Foucault, 1990, p. 7-8).

Um ano mais tarde, nas conferências intituladas *Outros espaços e heterotopias*, Foucault (2009; 2013) voltou a dissertar sobre tal conceito, porém, agora sob a perspectiva da espacialidade. Ainda que breves, esses dois últimos escritos fornecem pistas potentes ao propósito da investigação na qual vimos nos engajando, a saber, a possibilidade de se criar um espaço outro imiscuído no espaço escolar instituído.

Vivemos a época do espaço, argumenta o filósofo; época de simultaneidade, de “[...] justaposição do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso” (Foucault, 2009, p. 411). Entretanto, nem sempre o espaço foi entendido como uma justaposição de lugares.

Na era medieval, havia uma forte hierarquização dos espaços; cada coisa deveria ser mantida em seu lugar específico; prevaleciam as dicotomias de posicionamento do tipo espaço do sagrado em oposição ao espaço do profano.

No século XVII, Galileu Galilei revolucionou o pensamento científico não apenas defendendo o heliocentrismo, senão instituindo o conceito de infinito. A ideia de um mundo infinitamente aberto abalou a fixidez dos espaços medievais, de modo que, no tempo presente, os espaços tendem a se constituírem mais como relações de posicionamento do que como oposições (Foucault, 2009, p. 412-413).

Os múltiplos posicionamentos atribuídos ao espaço domiciliar, desde a instauração da pandemia da Covid-19, servem como demonstrativo da crescente dissolução de dicotomias do tipo espaço privado e espaço público vividas na atualidade. A necessidade de manter o distanciamento social para conter a propagação do vírus Sars-CoV-2 convocava a cada um: Fique em casa!

Em contrapartida, incapazes de tolerar a mínima desaceleração dos processos produtivos de bens e de subjetividades, as sociedades capitalísticas que abominam o ócio acrescentavam, mesmo que implicitamente, um adendo a essas palavras de ordem: Fique em casa, mas não pare!

E, como bons cidadãos (leia-se: sujeitos modernos adestrados, dóceis, úteis obedientes, mas também flexíveis), oferecendo pouca ou nenhuma resistência, consentimos e, em alguns casos favorecemos, coabitar em nosso lar o escritório, o consultório médico, a academia, a sala de aula etc. A cozinha, a sala de estar ou o dormitório, que antes velavam o íntimo da vida familiar, agora se abrem ao mundo exterior em microfones e *webcams*.

Segundo Foucault (2009, p. 414-415), as heterotopias são o avesso das utopias. As utopias são espaços irrealis que até podem manter uma relação de analogia ou serem inversos à sociedade, mas que não possuem um posicionamento no real. Não são nas utopias que a vida humana transcorre ou se encerra (Foucault, 2013, p. 19). “Dito de outra forma, não vivemos numa espécie de vazio, no interior do qual se poderiam situar os indivíduos e as coisas” (Foucault, 2009, p. 414).

O espaço no qual nossos modos de existência vão sendo esculpidos, pelos outros e por nós mesmos, é da ordem do real. Experienciamos a vida e a morte em um espaço heterogêneo que se constitui pela confluência de múltiplos espaços, inclusive de utopias. São esses lugares onde coabitam posicionamentos míticos e/ou reais, esses espaços de contestação, esses

contraespaços, aquilo que Foucault (2009, p. 415; 2013, p. 20) nomeia como heterotopias.

Para ilustrar o que entende por heterotopia, o filósofo se apoia em uma série de exemplos, entre os quais, estão o espelho e a cama dos pais. Embora trate-se de um objeto real, de materialidade incontestável, a imagem refletida pelo espelho é da ordem da virtualidade, sem um posicionamento no real.

Quando visualizo a imagem de meu corpo no espelho, não estou efetivamente ocupando um espaço no interior ou na superfície desse objeto real que é espelho. Assim, real e virtual coexistem num mesmo espaço que, nesse caso, é representado pelo espelho. Da mesma forma, numa brincadeira entre crianças, esse espaço real que é a cama dos pais pode ser tornado pelo imaginário infantil um espaço irreal: o barco, a floresta, a aeronave etc. (Foucault, 2003, p. 415; 2013, p. 20).

A praça, o jardim, o museu, a biblioteca e o cemitério são lugares que Foucault escolhe para elucidar sua noção de heterotopia. Aqui, lançamo-nos a pensar na escola como um lugar no qual talvez possam emergir espaços heterotópicos. Não que o filósofo tenha ignorado o espaço escolar. Quando discorre sobre as heterotopias que acolhem as ‘crises biológicas’ (adolescência, núpcias, velhice etc.), Foucault (2013, p. 21-22) menciona colégios e casernas do século XIX como espaços onde a expressão da sexualidade transpunha os limites da instituição familiar.

Todavia, deslocando a mirada da sexualidade, o propósito dessa escrita é tensionar a possibilidade de criação de uma “escola outra na escola mesma” (Gallo, 2015, p. 449); uma escola que não essa que ainda direciona, quase que majoritariamente, seus esforços no adestramento de corpos, no governo dos comportamentos e no controle das condutas, senão uma escola que favoreça a problematização das relações que estabelecemos com o mundo.

Para tanto, nos aproximamos de dois dos seis princípios da heterotopia² que parecem fecundos ao exercício de pensar na invenção de espaços escolares heterotópicos. São eles: 1) a heterotopia permite a sobreposição de lugares ditos como incompatíveis; e 2) algumas heterotopias estão ligadas a um curto espaço de tempo, as heterocronias.

² Ciência imaginada por Foucault (2013, p. 21) cujo objeto de estudo seriam os contraespaços.

Vejam os como esses princípios põem em marcha um pensamento inventivo sobre o espaço escolar.

Espreitar as maneiras como vimos nos deslocando pelo mundo pode ser uma tarefa perigosa. Olhar mais de perto, com maior acuidade e criticidade, para nossos modos de existência pode abalar algumas de nossas certezas; pôr em evidência o quanto, por vezes, nos assujeitamos a dogmas, a verdades que tínhamos como inquestionáveis. Um pensar o impensável que, porventura, possa nos impelir a resistir frente ao que nos faz conforme e conformados.

Assim, fomentar a criação de espaços de problematização na escola parece conflitar fortemente com o designo kantiano que ainda hoje é atribuído à escolarização: aprender a obedecer. Todavia, as heterotopias comportam a justaposição de lugares antagônicos, de modo que, nelas, sujeição e resistência talvez possam coexistir num mesmo espaço. Ocorre que o exercício de um poder disciplinar, do governo ou do controle, por si só, já pressupõe a ativação de estratégias de resistência, afinal

as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade de a uma resistência; e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. (Foucault, 2015, p. 227)

Nesse sentido, mesmo entre os muros dessa instituição que se assume como lugar de aprendizagem de saberes que nos levam a ser dóceis, úteis, obedientes e flexíveis, talvez possamos, ainda que eventualmente, resistir, inventando espaços de respiro que potencializem em nós e, quem sabe, em outros sujeitos, um olhar inquisitivo sobre nossos modos de existência.

O princípio das heterocronias, por sua vez, indica que, assim como existem heterotopias nas quais o tempo se acumula, como nos museus e nas bibliotecas, há outras “[...] que são ligadas ao tempo não ao modo da eternidade, mas ao modo da festa; heterotopias não eternárias, mas crônicas” (Foucault, 2013, p. 25).

As experimentações filosóficas e literárias que subsidiarão a pesquisa que vimos delineando não serão instituídas em um calendário escolar nem se prolongarão no tempo, uma vez que se constituirão efêmeras, provisórias, mas, nem por isso, menos potentes. Assim, as resistências que, porventura, tal

pesquisa suscitar serão da ordem do micro, do ínfimo, do singular e da brevidade.

Aliamo-nos à filosofia e à literatura, por assumirmos que esses domínios do saber remetem a uma dimensão da linguagem mais fugidia à captura e à domesticação dos modos de existir, o que favorece o exercício de pensar o pensamento, de estranhar algumas pretensas verdades, de problematizar. Em consonância com a perspectiva de Deleuze e Guattari (2007, p. 253-254), assumimos que o pensamento não advém apenas dos saberes científicos, mas que pode ser igualmente suscitado pelo encontro com conceitos filosóficos e/ou com expressões artísticas, entre as quais está a literatura.

No entanto, cabe sublinhar que não há garantias de que as experimentações filosóficas e literárias propostas em nossa pesquisa induzirão heterotopias no espaço escolar. Para que o espaço-tempo dedicado a elas se constitua como potência de problematização, seus participantes terão que se sentirem provocados a pensar o que até então lhes parecia impensável.

Todavia, não são as certezas que movem o percurso investigativo que vimos trilhando, mas o desejo de que a trama tecida entre filosofia e literatura possa arrastar outros, assim como tem nos arrastado, para as incômodas incertezas, para os desassossegos que, por vezes, nos impelem a inventar modos outros de agir e de pensar.

Outrossim, é importante enfatizar que investir na criação de espaços heterotópicos na escola implica em se desviar de uma educação orientada para o saber e seguir na direção daquilo que talvez possa nos ensinar um bem-viver.

O pensamento ocidental moderno, alicerçado na filosofia cartesiana, está orientado para uma busca pela verdade que põe em segundo plano o aprender a viver. Embora, muito se proclame sobre o papel da educação escolarizada na conquista da autonomia e na emancipação dos sujeitos, a escola de nosso tempo, além de disciplinadora, é regida por uma pedagogia do conhecimento, e não da vida.

Nessa escola, tudo gira em torno de um conjunto de saberes pré-estabelecidos e compartimentalizados no currículo. Nela, aprende-se, primeiro, a obedecer e, depois, a conhecer, a buscar e a demonstrar uma verdade que estaria fora do sujeito.

Em contrapartida, numa educação orientada para aprender a viver, a escola seria tornada também “[...] um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem-viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular” (Gallo, 2015. p. 445).

É daí, que pensar a escola como espaço outro nos enche de potência enquanto profissionais que nela habitamos. Se ela foi produzida para conformar os corpos e servir aos ditames do Estado, cabe a nós, seus habitantes, potencializar encontros outros por dentro dela mesma. Desse modo, não se trata de uma contradição (se ela é isso, não pode ser aquilo), mas se trata, quiçá, de entender sua história, seus propósitos e torcer nosso pensamento para cavar frestas de ar, possibilidades de respiro, encontrando na escola outros modos de a habitar.

Estreitemos a mirada para essa possibilidade de inventar uma escola outra, onde se possa vivenciar o cuidado de si. Debruçando-se sobre textos da Antiguidade Greco-Romana, Foucault (2006, p. 265) se deparou com a prescrição de práticas que concerniam num exercício de si sobre si mesmo; práticas destinadas à elaboração e/ou à modificação do modo de ser; práticas que conduziriam ao cuidado de si.

Entre esses textos antigos que foram analisados por Foucault (2010), está *Questões naturais*, obra em que Sêneca enfatiza a importância de conhecer e cuidar de si mesmo, antes de se tentar desvendar os mistérios da natureza. Para o filósofo estoico, discorre Foucault (2010, p. 237), antes de se render a promessas de fortuna e glória, era preciso ter a ‘alma na ponta dos lábios’. No cuidado de si, portanto, é o sujeito, e não outrem, quem conduz, quem governa as próprias condutas.

É importante ressaltar que o cuidado de si perpassa um conhecimento de si. “Não é possível cuidar de si sem se conhecer” (Foucault, 2006, p. 269). Diferente do que preconiza a educação moderna, o cuidado de si não busca conhecer apenas o mundo exterior. Assim, práticas escolares que travem aliança com o cuidado de si, que favoreçam a problematização dos modos como nos constituímos sujeitos deste tempo, talvez possam abalar, mesmo que minimamente, a hegemonia da pedagogia do conhecimento que experienciamos na educação escolarizada contemporânea.

Outro aspecto a ser destacado acerca do cuidado de si se refere a sua relação com as práticas de liberdade. “O cuidado de si, no mundo greco-romano, foi o modo pelo qual a liberdade individual ou a liberdade cívica se reflete como ética” (Castro, 2016, p. 96).

Para os antigos, a chave da liberdade estava na ética do cuidado de si, uma vez que o conhecimento e o domínio de si impediam a escravidão do sujeito em dois sentidos: ser cativo da vontade de outros e, principalmente, ser escravo das próprias paixões, vícios e apetites (Foucault, 2006, p. 270).

Quem sabe, problematizar as maneiras como vimos nos relacionando com o mundo, desviar um pouco o foco da aprendizagem de saberes científicos e atentarmos mais para nossos modos de existência, possa engendrar práticas de liberdade na escola?

Propomo-nos a suscitar tais problematizações, favorecendo encontros com a filosofia e com a literatura na escola - certamente outras estratégias poderão ser inventadas - na tentativa de

fazer no/do espaço tempo da escola um lugar de possibilidades de experiências, de sentidos e significados na composição de subjetividades que se ocupem em criar modos de vida que afirmem a vida naquilo que a vida é. Não uma identidade, não um sujeito universal, mas espaços de liberdade, de práticas de liberdade na construção de si, num trabalho de si consigo mesmo. (Teixeira; Henning; Vieira, 2021, p.7)

Cabe aqui uma ressalva: propor a invenção de heterotopias que fomentem a problematização como prática de liberdade na escola não é o mesmo que reclamar a liberação dos sujeitos escolares de supostas amarras coercitivas e repressoras oriundas da tríade disciplina-governo-controle que opera na escola.

O poder, na ótica foucaultiana, não pode ser entendido como algo malévolo do qual seria necessário nos libertarmos. Trata-se, contudo, de relações de forças, de estratégias através das quais, em qualquer sociedade, os indivíduos tentam conduzir a ação de outros. Dessa forma, o problema não está em tentar dissolver o poder, mas em dar vazão a táticas que “permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação” (Foucault, 2006, p. 284).

Ademais, aliar-se ao cuidado de si na empreitada de inventar espaços outros na escola instituída não implica em resgatar os modos de vida da

Antiguidade Greco-Romana. Todavia, a partir do contato com essa filosofia antiga é possível produzir algo, mas algo que será totalmente novo (Foucault, 2006, p. 280).

Que novidade será essa? Caberá a cada um que se sentir provocado pela ideia de exercitar o cuidado de si inventar a sua. A estratégia na qual vimos apostando concerne em articular filosofia e literatura, em experimentações feitas no espaço escolar, para tensionar o modo como nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. Oxalá esta escrita provoque outros educadores e pesquisadores do campo educacional a inventarem táticas outras de escape do instituído!

4. Considerações finais

Na escrita deste artigo, intentamos problematizar que espaços outros, para além do espaço instituído, podem ser inventados na escola. Para tanto, voltamos uma mirada atenta para as relações de poder que, desde a modernidade, vêm operacionalizando a produção de corpos e de subjetividades no espaço escolar.

Sob lentes genealógicas, avistamos, na era moderna, uma educação escolarizada que, por meio de práticas disciplinares, se propunha ao adestramento e à docilização de corpos. Voltando o olhar para a escola contemporânea, ainda nos deparamos com práticas reguladoras do tempo, do espaço e dos saberes. Todavia, a fixidez dos modos de ser e de estar resultante do disciplinamento parece contrastar com a fluidez da era pós-moderna. Assim, para que a maquinaria escolar continuasse a girar, outras engrenagens, outras formas de poder, precisaram ser acionadas.

Em tempos líquidos, as subjetividades fluídas já não se assujeitam tão facilmente à conformação disciplinar. Na escola de nosso tempo, não raro, eclodem conflitos quando se tenta dar uma forma sólida e fixa a uma matéria que luta para escapar por todos os lados. Tais conflitos são adjetivados como indisciplinas e, cada vez mais, vêm sendo apontados como a causa da perda de credibilidade da escola.

Na tentativa de frear os comportamentos indisciplinados e recobrar o *status* da escola, táticas de governo são postas em funcionamento dentro e fora do perímetro escolar. Não sem motivo, o Estado promulga leis que asseguram a

obrigatoriedade da educação escolarizada e se vale de estratégias de convencimento da população sobre sua necessidade, senão para garantir uma governamentalidade estatal que é instrumentalizada pela união escola-Estado.

Outra forma de poder que permeia o tecido social em nosso tempo é o controle. Estamos deixando de ser uma sociedade estritamente disciplinar para nos tornarmos uma sociedade de controle. E essa transição ecoa nos modos como pensamos, vivemos e nos relacionamos com o mundo.

Na sociedade de controle, prevalece a lógica empresarial que remunera por 'méritos' e transfere para o sujeito toda a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso. Nela, a educação cede espaço para a formação permanente, lançando cada um numa perpétua maratona de empreender sobre si mesmo.

Enquanto a disciplina vislumbra uma docilidade duradoura, o controle requer flexibilidade. Ser flexível é adaptar-se à inconstância da era pós-moderna, mas pode significar também ter a astúcia necessária para modular a sujeição ou mesmo escapar provisoriamente da vigilância imposta pelo controle.

Assim, debruçando um olhar inquisitivo sobre a escola de nosso tempo, nos deparamos com relações de poder que perpassam tanto a disciplina quanto o governo e o controle. Contudo, argumentamos que a escola abriga outras potencialidades. Que dela podemos fazer outros usos, que não apenas aqueles que se destinam ao adestramento, ao direcionamento de condutas ou à vigilância.

Não se trata de tentar extirpar a tríade disciplina-governo-controle do ambiente escolar, mas de inventar respiros, possibilidades de resistência, em meio a essas relações de poder. Trata-se de fazer emergir, dentro dessa escola instituída, espaços heterotópicos que nos permitam jogar os jogos de poder, sem nos assujeitarmos por completo.

Na pesquisa que vimos tecendo, almejamos desfrutar da escola suscitando problematizações acerca da maneira como nos relacionamos com o mundo. A partir de experimentações filosóficas e literárias, intentamos disparar em nós e, quem sabe, em outros participantes da pesquisa, um olhar inquisitivo acerca de algumas proposições que assumidos como inquestionáveis.

Assim, o espaço-tempo escolar dedicado a tais experimentações abriga a potência de se tornar heterotopia – por alguns momentos, quiçá –, uma vez que, tensionando algumas verdades que nos constituem, talvez possamos fazer com

que sujeição e também a resistência coabitem o espaço escolar. Ademais, a efemeridade dessas experimentações, que não se propõem a se alongar no tempo, parece aproximá-las das heterocronias que caracterizam certos tipos de contraespaços.

Nossa aposta é a de que, ao inventar espaços outros no interior da escola mesma, possamos provocar fissuras, mesmo que ínfimas e provisórias, na pedagogia do conhecimento, na qual se vê assentada a educação escolarizada de nosso tempo. A racionalidade moderna nos impele a buscar por uma verdade exterior a nós. Para além de nos engajarmos no desvelamento dessas supostas verdades, quiçá, pondo em suspenso algumas delas, possamos fomentar uma educação que também favoreça o cuidado de si.

Por fim, esperamos que a escrita deste artigo potencialize em outros sujeitos o desejo de inventar estratégias outras que possibilitem à escola ser mais do que uma maquinaria produtora de docilidade-utilidade e operacionalizadora da governamentalidade estatal e da lógica empresarial pós-moderna. É dessa aposta no mundo (Deleuze, 1992) que talvez emergja alguma possibilidade de inventividade escolar.

Referências

- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, p. 456-484, mio/agosto, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HMV47d5Wj5mWSt4P73jR7hj/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20artigo%20ambiciona%20colocar%20em,multiformes%20de%20governamento%20dos%20sujeitos>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso do Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

- FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos III: estética, literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV: estratégias, poder-saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade política*. 2. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos VI: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, M. *O corpo utópico: as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In. CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. (Orgs.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.
- HENNING, P. C.; FERRARO, J. L. A relação escola-Estado: provocações de Nietzsche e Foucault para pensarmos nossa atualidade. *Educação em Revista*, v. 38, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469822033>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino [1872]. In. NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2003. p. 40-137.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Parte I. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SIBÍLIA, P. *Redes ou paredes? A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.
- TEIXEIRA, J. C.; HENNING, P. C.; VIEIRA, V. T. Pane no sistema? Uma aposta na escola para além das engrenagens modernas. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, n. 2, p.01-14, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8138/pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Fora da escola não pode! Mesmo que escola esteja funcionando em outros formatos*. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/campanha/>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo*, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/126/209>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In.* COSTA, M. V. (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

Enviado em 08/05/2023