



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

ALISSON FRANÇA SANTOS

**DISCURSO, MÍDIA E ENSINO:
PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO NO MOVIMENTO
ESCOLAR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

São Cristóvão-SE

2020

ALISSON FRANÇA SANTOS

**DISCURSO, MÍDIA E ENSINO:
PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO NO MOVIMENTO
ESCOLAR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem: identidades e práticas sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros.

São Cristóvão-SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237d Santos, Alisson França
Discurso, mídia e ensino: processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo / Alisson França Santos ; orientadora, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros.– São Cristóvão, SE, 2020.
96 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Análise do discurso. 2. Educação – Aspectos políticos – Brasil. 3. Subjetividade. 4. Objetividade. 5. Professores – Atitudes. 6. Facebook (Rede social on-line). I. Barros, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto, orient. II. Título.

CDU 81'42

ALISSON FRANÇA SANTOS

**DISCURSO, MÍDIA E ENSINO:
PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO/SUBJETIVAÇÃO NO MOVIMENTO
ESCOLAR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Aprovada em: ___/___/_____.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras à seguinte Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros (PPGL-UFS)
Presidente

Prof. Dr. André Luiz Gaspari Madureira (UNEB)
Examinador externo à instituição

Prof. Dr. Nilton Milanez (UEFS)
Examinador externo à instituição

Dedico este espaço aos meus familiares (os de sangue, os de coração e os de sangue-coração).

Dedico também aos mestres que passaram pela minha vida, sem os quais o percurso não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não seria possível sem a contribuição e o apoio de pessoas muito especiais. Reservo, portanto, este espaço como forma de agradecimento.

Agradeço à minha mãe por me conceder a vida, pelo amor incondicional e pelo apoio incessante em todas as minhas escolhas. Sua presença se faz indispensável nas conquistas que tive e terei em minha caminhada.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Emília pela dedicação e pelo carinho com os quais me auxiliou no decorrer de minha formação como pesquisador e ser humano. Obrigado também pelos puxões de orelha (risos) que me fizeram despertar a consciência para o trabalho de escrita e me permitiram buscar sempre o melhor de mim mesmo.

Aos demais professores e professoras que me serviram de inspiração durante a minha jornada acadêmica, o meu mais sincero agradecimento. Em especial, dedico este espaço à Prof.^a Dr.^a Maria Leônia Garcia Costa Carvalho, mestra por quem tenho grande admiração e carinho, responsável por me apresentar aos estudos do discurso e me orientar nos primeiros trabalhos de pesquisa, quando tudo começou. Igualmente, dedico este espaço à Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo por acreditar em mim, pelo carinho e pelo brilhantismo com que me auxiliou no meu desenvolvimento acadêmico.

Às minhas agradáveis companhias descobertas na universidade, também dedico este espaço: Ruan Paulo, amigo de prosa e de poesia, para todos os momentos; Viviane e Suellen, pelos estudos e encontros maravilhosos que precederam a minha entrada no mestrado; Samuel, Alessandra, Edjane, Larissa, Emilly, Glêyse, Pedro, Alan, Willamis, Gilvânia e Iris, pela presença inestimável no dia a dia da sala de aula, dos eventos e de pesquisa.

Daniel, meu querido amigo, agradeço também a você pelas contribuições e pelo apoio constantes. Sua sensibilidade e inteligência me inspiram.

Haroldo, amigo inestimável que muito me deu força em diferentes momentos, antes, durante e depois do trabalho de escrita, você também faz parte deste momento.

Quero agradecer também aos colegas professores do Colégio Estadual Doutor José Carvalho Baptista, escola onde atuo no estado da Bahia, pelas palavras de força durante o percurso árduo de escrita da minha dissertação. Obrigado.

A Deus por permitir que tudo fosse possível.

Mãe, mestres, colegas e amigos, na presença ruidosa e no silêncio da ausência, os nossos dias serão para sempre.

“O desejo diz: ‘Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz.’”

(Michel Foucault, 2014b, p. 7)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o discurso produzido pelo movimento escolar no Brasil contemporâneo. Para tanto, aludimos, inicialmente, a dois Projetos de Lei (doravante PL), cujas tramitações datam dos anos de 2015 a 2019, como partes das condições de emergência de um conjunto de enunciados desencadeados no ciberespaço. O primeiro, o PL 7800/2016, aprovado em votação pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas (ALE-AL) em 2015, mas suspenso em 2017 pelo Supremo Tribunal Federal (STF); o segundo, o PL 867/2015, submetido à Câmara dos Deputados em 2015, arquivado anos depois, em 2019. Tais projetos, a despeito de suas especificidades, propunham em comum o “combate à doutrinação” e a punição de professores “por propagação de conteúdo ideológico”. A nossa hipótese é a de que esses diferentes PLs se configuraram como um acontecimento que institucionalizou os dizeres desse movimento, produzindo uma dispersão de seus enunciados na esfera digital, sobretudo nas redes sociais. Por essa razão, investigamos o discurso em pauta na página “Escola sem Partido”, presente na plataforma virtual do *Facebook*. E, com o fim de nortear a nossa pesquisa, elaboramos algumas perguntas decorrentes da problemática apresentada, quais sejam: que saberes são mobilizados pelo discurso do Escola sem Partido e qual a historicidade desses saberes? Por meio dos saberes mobilizados pelo discurso em análise, quais práticas discursivas e não discursivas são perpetuadas? Finalmente, considerando o conjunto de práticas e a mobilização de saberes no discurso do Escola sem Partido, que regularidades podem ser encontradas nos diferentes enunciados examinados? Tais questões apresentaram-se como ponto de partida para a pesquisa a fim de compreendermos os processos de objetivação/subjectivação produzidos pelo movimento escolar do Brasil contemporâneo, em que discurso, mídia e ensino estão conjugados. Para a realização deste trabalho, os *corpora* foram constituídos de dois materiais: o primeiro deles são os artigos 4º e 5º do PL 867/2015, que tratam dos *deveres do professor* e do espaço de regulação desses dizeres em sala de aula; o segundo é composto de dez publicações coletadas da página “Escola Sem Partido” na plataforma virtual do *Facebook*, entre os anos de 2016 e 2019. A análise está fundamentada nos postulados de Michel Foucault (2008, 2010, 2013, 2014a, 2014b), com contribuições de Deleuze (1996), Gregolin (2015) e Milanez (2019), visando a uma perspectiva de análise “arquegenealógica” do discurso.

Palavras-chave: Movimento escolar. Discurso. Mídia. Ensino. Objetivação. Subjectivação.

ABSTRACT

The object of this research is the discourse produced by a school movement in contemporary Brazil. To begin with, we refer to two draft laws (DL) that were submitted to the legislators' analysis from the year 2015 to 2019 as part of the emergence conditions of a set of utterances triggered in cyberspace. The first one, DL 7800/2016, was passed by the Legislative Assembly of the State of Alagoas in 2015, but suspended by the Federal Supreme Court in 2017; the second one, DL 867/2015, was submitted to the Chamber of Deputies in 2015, but interrupted years later, in 2019. Such projects, despite their specificities, proposed the "fight against indoctrination" and the punishment of teachers "for propagation of ideological content". Our hypothesis is that these different DLs were configured as an event that institutionalized the words of this movement, producing a dispersion of their utterances in the digital sphere, especially in social networks. We investigated the discourse on the "School Without Party" web page on Facebook, the social network platform. And, in order to guide our research, we defined three research questions in order to understand the objectification/subjectification processes produced by the school movement in contemporary Brazil, in which discourse, media, and teaching are combined: what knowledge is mobilized by the movement School Without Party discourse and what is the historicity of this knowledge? Which discursive and non-discursive practices are perpetuated through the knowledge mobilized by the discourse under analysis? Finally, considering the set of practices and the mobilization of knowledge in the discourse of the movement School Without Party, what regularities can be found in the different utterances examined? To carry out this work, our corpora consisted of two materials: the first one was made up of Articles 4 and 5 of the DL 867/2015, which deal with the teachers' duties and the space for regulating their speech in the classroom. The second material was composed of ten publications collected from the School Without Party page on Facebook, posted on the platform between the years 2016 and 2019. The analysis was based on the postulates of Michel Foucault (2008, 2010, 2013, 2014a, 2014b), with contributions from Deleuze (1996), Gregolin (2015), and Milanez (2019), aiming at an archaeo-genealogical analysis of the discourse.

Keywords: School movement. Discourse. Media. Teaching. Objectification. Subjectivation.

LISTA DE FIGURAS¹

Figura 1 – Postagem coletada na página <i>Escola sem Partido</i> , publicada em 29 de agosto de 2019.....	22
Figura 2 – Postagem coletada na página <i>Escola sem Partido</i> , publicada em 30 de agosto de 2017.....	27
Figura 3 – Imagem da capa de um livro coletada na página <i>Escola sem Partido</i> , publicada em 15 de julho de 2016.....	32
Figura 4 – Postagem coletada na página <i>Escola sem Partido</i> , publicada em 28 de março de 2018.....	39
Figura 5 – Cartaz intitulado “Deveres do professor” coletado na página <i>Escola sem Partido</i> , publicado um total de 12 vezes, entre 2016 e junho de 2019.....	44
Figura 6 – Convite à Frente Parlamentar, coletado na página <i>Escola sem Partido</i> , publicado em 9 de maio de 2019.....	47
Figura 7 – Cartaz do ESP com os dizeres “Volta às aulas... Conferiu o conteúdo do material didático de seus filhos?”, coletado na página <i>Escola sem Partido</i> , publicado em 4 de janeiro de 2017.....	55
Figura 8 – <i>Print screen</i> de uma nota veiculada na internet, coletado na página <i>Escola sem Partido</i> , publicado em 26 de novembro de 2018.....	66
Figura 9 – Imagem em que aparecem estudantes cujas vestimentas não estão de acordo com a normatização de gênero, coletada na página <i>Escola sem Partido</i> , publicada em 14 de fevereiro de 2017.....	69
Figura 10 – Imagem que traz a figura de Paulo Freire vinculada ao movimento ESP, coletada na página <i>Escola sem Partido</i> , publicada em 25 de agosto de 2017.....	73

¹ Todas as figuras podem ser encontradas na página “Escola sem Partido”, na plataforma virtual *Facebook*, por meio do endereço: www.facebook.com.br/escolasempartidooficial. Acesso em: 31 jul. 2019.

LISTA DE SIGLAS

ALE-AL	Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas
ESP	Escola sem Partido
FD	Formação Discursiva
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PL	Projeto de Lei
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
UFS	Universidade Federal de Sergipe
SE	Sequência Enunciativa
SEF	Sequência Enunciativa do Facebook
SEPL	Sequência Enunciativa do Projeto de Lei
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I MICHEL FOUCAULT E UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DOS DISCURSOS	19
1.1 Os conceitos da Arqueologia	19
1.2 Os conceitos da Genealogia	24
<i>1.2.1 O poder e o saber</i>	29
<i>1.2.2 O binômio poder-saber</i>	30
<i>1.2.3 Verdade e Subjetividade</i>	34
1.3 A Arqueogenealogia e o conceito de dispositivo	35
CAPÍTULO II UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO DISPOSITIVO ESCOLAR E A EMERGÊNCIA DO ESCOLA SEM PARTIDO	41
2.1 A escola ontem e hoje	41
2.2 Os dispositivos escolar e midiático	45
2.3 O Escola sem Partido e o PL 867/2015	49
2.4 Doutrina e/versus ciência	54
CAPÍTULO III METODOLOGIA DE ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DOS DISCURSOS	59
3.1 Abordagem metodológica	59
<i>3.1.1 Remontando ao nosso objeto e ao processo de construção dos corpora</i>	61
<i>3.1.2 Contemplando os pressupostos teórico-metodológicos face ao caráter material de nosso objeto: uma análise das visualidades</i>	62
3.2 Processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo: uma análise das visualidades da página <i>Escola sem Partido</i>, no <i>Facebook</i>	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	85
ANEXO – Projeto de Lei 867/2015	89

INTRODUÇÃO

Iniciarei este trabalho me apresentando e reconstituindo os acontecimentos que me levaram à escolha do objeto de análise. Sou professor de Língua Portuguesa no município de Rio Real, pelo estado da Bahia, e estudante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL-UFS). Ingressei no curso de graduação em Letras da UFS em 2012, e, durante todo o processo de minha formação acadêmica, a linguagem se me apresentava como instrumento instigante, sobre a qual eu posteriormente iria me debruçar para compreendê-la em suas relações sociais, políticas e históricas. Assim, em meados de 2014, fui levado aos estudos do discurso. Nesse contexto, se, de um lado, se fazia necessário colocar-me enquanto “sujeito-pesquisador”, afastado do objeto que eu perscrutava; de outro, delineava-se em meu trabalho um outro sujeito, este ciente das relações de poder postas em jogo e do papel imprescindivelmente político efetuado pelo cientista.

Em 2016, concluí minha graduação na UFS, momento que coincidiu com o período em que o Projeto de Lei (doravante PL) 7800/2016 entrou em vigor no estado de Alagoas. Nessa época, ouvi, em diferentes momentos, falar de um PL que viria a combater a “doutrinação” na sala de aula. Ademais, notícias envolvendo denúncias contra professores “doutrinadores” surgiam na esfera midiática, e, pouco a pouco, um movimento de nome Escola sem Partido (doravante ESP) passava a ganhar visibilidade em âmbito nacional. A partir desse momento, busquei investigar a problemática suscitada sob a ótica discursiva, com o fito de compreender as relações político-discursivas produzidas pelo PL. Em 2017, o PL 7800/2016 foi suspenso provisoriamente por um membro do Supremo Tribunal Federal (STF)². Seus efeitos, contudo, foram produzidos como acontecimento que viria a vocalizar o movimento ESP em diferentes meios.

No início de 2018, ingressei no PPGL-UFS e, ao mesmo tempo, aprovado em processo seletivo para professor no estado da Bahia. Nesse período, um outro PL, este de âmbito nacional (PL 867/2015), circulava nos noticiários da mídia digital, sobretudo nas mídias relacionadas a redes sociais, como o *Facebook*³. Usuário da plataforma, observei que um debate em torno do tema se configurava: páginas em torno do ESP ganhavam seguidores, ao passo que uma,

² Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2017/03/ministro-do-stf-suspende-lei-escola-livre-em-decisao-provisoria.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

³ O *Facebook* é uma rede social criada em 2004 com vistas ao compartilhamento de informações entre seus usuários (CORREIA; MOREIRA, 2014). Nessa rede, é possível que os usuários se comuniquem por meio de conversas, compartilhem informações e interajam a partir de grupos e páginas dedicadas a uma pessoa, uma causa ou uma marca.

sobretudo, destacava-se porque reunia o maior número de seguidores entre páginas voltadas ao movimento. Tratava-se da página *Escola sem Partido*⁴. Em meio a suas publicações, observei uma característica peculiar: elas retomavam o discurso do ESP a partir de enunciados materializados em notícias e cartazes. Frente ao achado, resolvi investigar o discurso do ESP, bem como perscrutar o papel do *Facebook*, instrumento do dispositivo midiático⁵, para compreender a produção de objetividades/subjetividades no objeto analisado.

Meses depois, a experiência como estudante de pós-graduação, além de professor de Língua Portuguesa, reforçou o meu interesse por esta pesquisa. É que, naquele momento, tratava-se de lidar com um objeto que dizia respeito ao meu papel enquanto docente. Nesse sentido, somado ao prazer de investigar o discurso e ao papel inevitavelmente político do cientista, acrescia-se a necessidade de compreender a posição ocupada por mim frente a uma discursividade reguladora da sala de aula e promotora de objetividades/subjetividades que reorganizariam relações de poder no ambiente de ensino.

Tais razões, portanto, fundamentaram a pesquisa que desenvolvo, bem como a importância do trabalho em tela: discurso, mídia e ensino: processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo. Assim, ao propor analisar os processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo, representado, neste trabalho, pelo ESP, somos instigados pelo discurso e por tudo o que dele advém, fazendo desse estímulo objeto e objetivo de nossa pesquisa. Ademais, não poderíamos deixar de nos debruçar sobre a problemática que se coloca urgentemente. Problemática que, longe de se restringir ao espaço circunscrito da escola e ao papel docente, diz respeito a nós mesmos enquanto sujeitos, sob a necessidade de questionarmos permanentemente as relações de poder-saber do nosso tempo.

Explicitadas as razões e fundamentações da presente pesquisa, falarei em primeira pessoa do plural (nós), e isso por duas razões: a primeira delas, porque a produção deste trabalho não seria possível sem a presença de outras vozes que me antecedem e me servem de base para o trabalho de escrita; a segunda é porque, quando falo, não estou sozinho, mas acompanhado de outros que estão comigo e se servem do meu trabalho para vocalizar suas reflexões acerca da linguagem, do social e do político.

A presente pesquisa tem como objeto o discurso em circulação produzido pelo movimento escolar no Brasil contemporâneo. Dito isso, aludimos, inicialmente, a dois PLs, cujas tramitações datam dos anos 2015 a 2019, como parte das condições de emergência de um

⁴ Disponível em: www.facebook.com.br/escolasempartidooficial. Acesso em: 31 jul. 2019.

⁵ Sobre a noção de dispositivo, ver seção 1.3.

conjunto de enunciados desencadeado no ciberespaço. O primeiro, o PL 7800/2016, aprovado em votação pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas (ALE-AL), em 2015, mas suspenso por meio de liminar do STF no ano de 2017; o segundo, o PL 867/2015, submetido à Câmara dos Deputados em 2015, entretanto arquivado anos depois, em janeiro de 2019, após inúmeros debates marcadores do período da tramitação do Projeto.

O PL 7800/2016, o primeiro aprovado pelo ESP no estado de Alagoas⁶, produziu um acontecimento político propiciador de uma série de manifestações em torno do movimento. Inicialmente, foi submetido pelo Deputado Ricardo Nezinho; em sequência, aprovado em votação na ALE-AL em novembro de 2015⁷; depois, ao ser mandado para apreciação do então Governador do estado, Renan Filho, no início de 2016, o PL foi vetado⁸. Em abril do mesmo ano, a ALE-AL decidiu derrubar o veto do então Governador, e a lei passou a vigorar em todo o estado⁹. Em março de 2017, o Ministro do STF, Luís Barroso, por meio de liminar, suspendeu provisoriamente o PL 7800/2016¹⁰. Finalmente, em novembro de 2018, o julgamento que decidiria sobre a inconstitucionalidade do PL 7800/2016 foi adiado por decisão do Ministro do STF, Dias Toffoli, e o PL se manteve suspenso por tempo indeterminado¹¹. Contudo, ainda que tenha sido suspenso, a aprovação e o processo de tramitação do PL 7800/2016 produziram já múltiplos efeitos de sentido, à medida que o movimento ESP ganhava visibilidade, e seus diferentes Projetos, com semelhantes propostas, eram acompanhados pelos veículos midiáticos.

Dessarte, por meio de propostas como as de “combater a ideologização do ensino”, a “doutrina na sala de aula”, os dizeres do ESP, em forma de lei, reverberaram nacionalmente. Esse foi o caso, por exemplo, do PL 867/2015, apresentado em 23 de março de 2015 à Câmara dos Deputados pelo Deputado Izalci Lucas¹². Embora anterior ao PL 7800/2016, o PL 867/2015 passa a ganhar visibilidade tempos depois, centralizando as discussões em torno do tema. E, diferentemente do PL de Alagoas, em vigor apenas no estado, tratava-se, nesse segundo caso, de discutir a implementação do ESP em âmbito federal, em meio a uma proposta mais

⁶ Dados sobre diferentes PL submetidos e aprovados podem ser encontrados em: educacaoeparticipacao.org.br/acontece/sem-partido-e-sem-educacao. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁷ Disponível em: brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁸ Disponível em: g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/01/governador-de-alagoas-veta-projeto-de-lei-do-programa-escola-livre.html. Acesso em: 8 jul. 2018.

⁹ Disponível em: g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/04/deputados-de-alagoas-decidem-derrubar-veto-ao-projeto-escola-livre.html. Acesso em: 8 jul. 2018.

¹⁰ Disponível em: g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2017/03/ministro-do-stf-suspende-lei-escola-livre-em-decisao-provisoria.html. Acesso em: 8 jul. 2018.

¹¹ Disponível em: g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/22/supremo-decide-adiar-julgamento-de-acao-sobre-discussao-de-ideologia-e-politica-em-sala-de-aula.ghtml. Acesso em: 20 dez. 2019.

¹² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ambiciosa: a de incorporar o “programa” ESP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento basilar dos princípios da educação no país. Dentre as propostas do referido PL, constava ainda a afixação de cartazes nas escolas (art. 5º), sob o de título de *deveres do professor* (reunidos no art. 4º).

Finalmente, após doze tentativas sem sucesso de aprovação do Projeto¹³, o PL 867/2015 foi arquivado na data de 31/01/2019¹⁴. A submissão dos diferentes PLs e, em especial, os dois PL supracitados fizeram suscitar a produção de discursos sobre o ESP em diferentes meios, sobretudo na esfera digital. A nossa hipótese é a de que esses diferentes PLs se configuraram como um acontecimento instituidor dos dizeres do ESP, produzindo uma dispersão de seus enunciados na esfera digital, sobretudo nas redes sociais. Por essa razão, investigamos o discurso do ESP na plataforma virtual do *Facebook*.

No que concerne à delimitação do nosso objetivo neste trabalho, pretendemos *compreender os processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo*. Para a realização de tal objetivo, três objetivos específicos servem-nos de guisa: observar as relações entre a discursividade produzida pelo ESP e o contexto sociopolítico de sua emergência; analisar, por meio da discursividade produzida pelo ESP, a produção de subjetividades que incidem sobre o ambiente escolar; identificar o papel desempenhado pela mídia digital (*Facebook*) no contexto de produção dos enunciados do ESP.

E, com o fim de nortear a nossa pesquisa, elaboramos algumas perguntas, quais sejam: que saberes são mobilizados pelo discurso do Escola sem Partido e qual a historicidade desses saberes? Por meio dos saberes mobilizados pelo discurso em análise, quais práticas discursivas e não discursivas são perpetuadas? Finalmente, considerando o conjunto de práticas e a mobilização de saberes no discurso do Escola sem Partido, que regularidades podem ser encontradas nos diferentes enunciados examinados? Tais questões apresentaram-se como ponto de partida para a nossa pesquisa a fim de compreendermos os processos de objetivação/subjetivação produzidos pelo movimento escolar do Brasil contemporâneo, em que discurso, mídia e ensino estão conjugados

Para a realização deste trabalho, nossos *corpora* foram constituídos de dois materiais. O primeiro deles são os artigos 4º e 5º do PL 867/2015, os quais versam sobre os *deveres do professor* e do espaço de regulação desses dizeres em sala de aula. O segundo é composto de

¹³ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/escola-sem-partido-e-arquivado-e-tramitacao-fica-para-o-ano-que-vem/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

¹⁴ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 fev. 2019.

dez publicações coletadas da página *Escola Sem Partido*, na plataforma virtual do *Facebook* entre os anos de 2016 e 2019. Por meio do trabalho de coleta e construção dos *corpora*, os objetos são analisados tendo como base a *Arqueogenealogia*¹⁵ de Michel Foucault (2008, 2010, 2013, 2014a, 2014b), com contribuições de Deleuze (1996), Gregolin (2015) e Milanez (2019). Para a nossa pesquisa, noções como a de “enunciado”, “formação discursiva”, “discurso” e “dispositivo” apresentam-se como ferramentas que orientam o trabalho de análise. Por meio deste último, as relações de *poder, saber, verdade e subjetividade* são destrinchadas.

Uma vez delimitado o aporte teórico utilizado no trabalho, é necessário compreender como os instrumentos disponibilizados pelas teorias são mobilizados para a fundamentação da análise. Conceitos como o de *enunciado* (FOUCAULT, 2014a) nos ajudam a pensar a função exercida pelos objetos analisados enquanto materialidades enunciativas dispersas e, no entanto, ligadas por uma relação de anterioridade, de regras de formação e de saberes compartilhados. A própria noção de materialidade, indissociável da função exercida pelo enunciado (FOUCAULT, 2014a), apresenta-se como elemento importante em nosso trabalho para compreendermos as especificidades de um dado enunciado frente a outros e sua correlação com diferentes redes de poder-saber (MILANEZ, 2019).

A noção de formação discursiva (2014a), por sua vez, permite-nos a reflexão acerca dos sistemas de dispersão capazes de produzir enunciados em um dado momento histórico. E se, por um lado, o discurso pode ser compreendido como um conjunto de enunciados regulados por uma formação discursiva, como se pode compreender a partir da arqueologia (FOUCAULT, 2014a), interessa-nos, de outro, a compreensão de discurso enquanto *estratégia* – instrumento de luta – por meio da qual as relações de poder-saber se efetuam (FOUCAULT, 2011, 2013). Nesse contexto, a noção de verdade nos ajuda a compreender a formação de um certo saber epistemológico que faz emergir uma dispersão de subjetividades.

Através da noção de *dispositivo* (FOUCAULT, 1988; DELEUZE, 1996; GREGOLIN, 2015), somando-se aos conceitos de *enunciado, discurso e formação discursiva*, desenvolvemos uma análise que busca no objeto analisado a rede de dispositivos produtora de seus diferentes enunciados. Dessarte, ao pensarmos o discurso do ESP, compreendemo-lo primordialmente a partir de dois dispositivos: o escolar e o midiático. O primeiro, marcado por diferentes regimes de poder ao longo do tempo incidentes sobre as instituições de ensino; o

¹⁵ A Arqueogenealogia, termo que resulta da aglutinação entre as palavras arqueologia e genealogia, compreende uma terceira fase dos trabalhos de Michel Foucault, em que os pressupostos de sua primeira fase de trabalho (a fase arqueológica) e da segunda fase (a fase genealógica) são mobilizados. Nessa perspectiva, busca-se compreender não apenas a historicidade dos discursos, mas também as relações de poder que justificam seus aparecimentos (GREGOLIN, 2015).

segundo, com ênfase no espaço digital da rede social *Facebook*, compreendido como mecanismo que projeta as curvas do dispositivo escolar (GREGOLIN, 2015).

No que concerne aos aspectos metodológicos deste trabalho, propomo-nos a desenvolver um percurso analítico com base em duas perspectivas apresentadas por Foucault (2014b): a perspectiva crítica e a perspectiva genealógica. Nesse sentido, alguns autores (MACHADO, 1979; GREGOLIN, 2015) vão dividir o empreendimento foucaultiano em duas fases: a fase arqueológica, em que predomina a perspectiva crítica de análise, e a fase genealógica, representativa do conjunto de mesmo nome. Na conjugação dessas duas fases (arqueológica + genealógica), corroboramos a nossa proposta de trabalho de uma análise arqueogenealógica, termo proposto por Gregolin (2015) e outros autores, compreendendo, pois, a importância dessas duas perspectivas complementares, resultantes do trabalho engenhoso proposto por Foucault (2014b).

Finalmente, a análise dos *corpora* foi realizada tendo como base os pressupostos metodológicos refletidos neste trabalho. Assim, a partir de uma proposta de estudo arqueogenealógico dos discursos, propomo-nos a investigar o dispositivo escolar e os enunciados do movimento ESP. Nesse âmbito, buscamos, primeiramente, identificar os diferentes sistemas de exclusão permeados nos enunciados em análise, por meio do exame da formação do dispositivo escolar no Brasil, evidenciando, portanto, a historicidade das relações de poder-saber que emergem da escola. Em seguida, investigamos a FD que regula a produção discursiva no dispositivo escolar do Brasil contemporâneo e perpassa a formulação de enunciados do movimento ESP, bem como a dispersão desses enunciados em diferentes materialidades, projetadas pelo dispositivo midiático.

Ademais, face ao objeto analisado, estabelecemos também algumas condições de delimitação, considerando a dimensão dos diferentes discursos encontrados nos dispositivos escolar/midiático. Assim, identificamos a presença de diferentes saberes reguladores dos enunciados em análise, a saber: o saber pedagógico, mas também o saber legislativo, midiático, entre outros.

O trabalho com o material recolhido (os artigos 4º e 5º do PL 867/2015, bem como as dez publicações coletadas da página *Escola sem Partido*) foi realizado por meio de divisão em diferentes sequências enunciativas (doravante SE). E, considerando que nossos *corpora* são constituídos por esses dois objetos, realizamos a seguinte classificação: as sequências que dizem respeito ao PL 867/2015 são categorizadas como sequências enunciativas do Projeto de Lei (doravante SEPL); já as SEs referentes aos enunciados recolhidos da página *Escola sem Partido* são categorizadas como sequência enunciativa do *Facebook* (doravante SEF).

O presente trabalho, contemplando as discussões apresentadas nesta introdução, está organizado da seguinte forma: no capítulo I, intitulado “Michel Foucault e uma análise arqueogenealógica dos discursos”, fazemos uma síntese de alguns dos principais conceitos trabalhados por Foucault, com vistas a uma análise arqueogenealógica do discurso. No capítulo 2, intitulado “Um breve percurso pela história: a formação do dispositivo escolar e a emergência do Escola sem Partido”, realizamos uma investigação do dispositivo escolar no Brasil para apontar as mudanças de configuração nesse dispositivo em diferentes momentos de nossa história. No capítulo 3, “Metodologia de análise arqueogenealógica dos discursos”, procedemos a uma reflexão teórico-metodológica acerca das questões suscitadas neste trabalho frente às especificidades dos objetos e *corpora* delimitados neste estudo, na direção de um conjunto de análises subsequentes.

CAPÍTULO I MICHEL FOUCAULT E UMA ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DOS DISCURSOS

A análise política do discurso fez-se, sobretudo, até o momento, em termos dualistas: oposição entre um discurso dominante e um discurso dominado, havendo entre eles a barreira de classes e dos mecanismos, cujo modelo foi tomado emprestado da repressão, da exclusão, do recalque. Trata-se aqui de mostrar o discurso como um campo estratégico no qual os elementos, as táticas, as armas não cessam de passar de um campo a outro, de permutar-se entre os adversários e voltar-se contra os que os utilizam (FOUCAULT, 2011, p. 220).

Neste capítulo, buscamos, inicialmente, apresentar as contribuições de Michel Foucault para um trabalho que investiga os processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo. Por meio de sua Arqueogenealogia, Foucault oferece um campo profícuo para pensarmos o discurso, compreendido como “[...] campo estratégico no qual os elementos, as táticas, as armas não cessam de passar de um campo a outro, de permutar-se [...]” (FOUCAULT, 2011, p. 220). Dessa concepção de discurso enquanto espaço onde se mobilizam estratégias e relações de força, os conceitos de *enunciado*, *formação discursiva*, *poder*, *saber*, *verdade*, *subjetividade* (FOUCAULT, 2014a), bem como o conceito de *dispositivo* (FOUCAULT, 1988; DELEUZE, 1996; GREGOLIN, 2015), são fundamentais para adentrarmos o debate empreendido por Foucault nos diferentes percursos de sua obra.

1.1 Os conceitos da Arqueologia

Na investigação arqueológica de Foucault, representativa de um primeiro momento do seu trabalho, um dos conceitos sobre os quais o autor se debruça se refere ao enunciado. Em *A arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2014a), a noção de enunciado é posta em jogo com a finalidade de produzir uma reflexão metodológica, reflexão essa que retoma pressupostos presentes em textos anteriores. Se o enunciado pode ser compreendido como a unidade do discurso, pondera o autor, caberá compreender qual a natureza dessa unidade e suas correlações com outras, tais como a proposição, a frase ou o *speech act* (ato de linguagem).

A partir daí, Foucault (2014a) recusa a compreensão do enunciado enquanto proposição, argumentando que, se é válido afirmar que duas diferentes proposições podem ter o mesmo teor valorativo, tais proposições, todavia, não constituem forçosamente o mesmo enunciado, e isso porque o espaço ocupado, enquanto enunciados, revela diferentes contextos de enunciação.

Desenvolvendo sua linha de raciocínio, o autor também observa que o enunciado não desempenha o papel que, para os gramáticos, foi concebido à frase. Se toda frase cujo sentido se depreende isoladamente pode ser considerada enunciado, não se pode, contudo, dizer o mesmo acerca de seus constituintes. E ainda: nem todo enunciado se materializa sob a forma de frases (FOUCAULT, 2014a). Como exemplo disso, podemos encontrar um conjunto de enunciados materializados na forma de cartazes, gráficos, figuras e cuja estrutura não se confunde com a estrutura de uma frase.

Por último, analisando as correlações entre o *speech act* (ato de linguagem) e o enunciado, Foucault nos mostra que, embora em um primeiro momento tal correlação pareça ser a “mais verossímil de todas”, ela não se sustenta em uma análise crítica, isso porque a dimensão do enunciado não se confunde com a de um *speech act*, na medida em que, em um só ato de linguagem, vários enunciados podem ou não estar implicados (FOUCAULT, 2014a). Portanto, se quisermos compreender a existência do enunciado, será preciso desvinculá-lo das diferentes formas que os lógicos, os gramáticos e os analistas conceberam como a unidade de seus respectivos objetos de estudo, como a proposição, a frase ou o *speech act*.

Posteriormente, a análise empreendida por Foucault (2014a) nos mostra que, se há um traço caracterizante da existência do enunciado, é a relação estabelecida com o sistema de signos. Se a língua existe, é porque os enunciados se fazem presentes, embora aquela não necessite de nenhum enunciado especificamente para que possa emergir. Trata-se, portanto, de duas instâncias de diferentes naturezas cujas relações de existência estão intrinsecamente vinculadas. Disso decorre um desenvolvimento na reflexão do conceito de enunciado, compreendido não como estrutura, mas como uma *função* concernente aos signos:

O enunciado não é, pois, uma estrutura [...]. É uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2014a, p. 105).

A partir da compreensão do enunciado enquanto função, Foucault (2014a) descreve quatro características que definem a sua natureza (A, B, C e D):

A – A primeira diz respeito à sua singularidade, pois, para o autor, os enunciados não são suscetíveis de reaparecimento; eles também estão sempre correlacionados a uma instância que lhes antecede. Essa correlação, todavia, não se dá da mesma forma que a frase, na busca de uma gramaticalidade ou de uma proposição, quanto aos seus valores de verdade. O referencial

que constitui o enunciado, defende Foucault, é produzido a partir de regras de formação, de possibilidades de construção a que temos acesso.

B – A segunda função se refere ao sujeito do enunciado. Primeiramente, trata-se de compreendê-lo não como o sujeito gramatical da primeira pessoa ou como aquele que realiza a enunciação. Também não se deve entender, como se poderia pensar a respeito da literatura, que o sujeito do enunciado é o autor de determinada obra. Isso porque o sujeito do enunciado difere-se daquele, e nenhuma das dimensões do autor de uma obra (sua natureza, seu status, sua função, sua identidade) se confunde com a função autor realizada pelo enunciado. Para Foucault (2014a), o sujeito do enunciado pode ser compreendido como uma função determinada. Tal função, porém, não se reproduz igualmente nos demais enunciados. Em outro momento, o autor define o sujeito do enunciado como um certo lugar vazio, ocupado ocasionalmente por diferentes posições, lugar, entretanto, que não se define de uma vez por todas, variando entre constância de si mesmo e sua modificação nos interstícios de cada frase.

C – A terceira função relaciona-se ao fato de que todo enunciado, para ser considerado enquanto tal, precisa estar vinculado a um campo associado, produzido por um conjunto de regras, formulações e “margens” povoadas de outros enunciados. Um aspecto observável desta função realizada pelo enunciado é que, não obstante a sua formulação se realizar por meio de margens de outros enunciados, tal relação pode ser representada de diferentes formas: seja como uma réplica a outro enunciado, seja como uma repetição, como uma negação, como uma retificação, enfim, como uma reinserção a partir do jogo de formulação de enunciados anteriores (FOUCAULT, 2014a).

D – Finalmente, a quarta função enunciativa liga o enunciado à sua materialidade constitutiva. Todo enunciado produz-se em uma existência material, em um conjunto de formas que definem sua natureza e suas particularidades. Entretanto, ressaltamos que as diferentes existências materiais de um enunciado não são suficientes para demarcar os limites de um dado enunciado a outro: é que, se podemos falar em diferentes enunciações, isso não significa que se trate, necessariamente, de diferentes enunciados. O autor exemplifica com a ideia de que, se duas pessoas, em condições estritamente diferentes, pronunciarem a mesma frase, não se trata, forçosamente, de dois enunciados distintos (FOUCAULT, 2014a). Por outro lado, ao considerarmos uma mesma frase pronunciada antes e após uma determinada irrupção histórica, não se pode considerar que se trate de um mesmo enunciado. Isso porque o que está em jogo é mais do que a relação espaço-temporal que afeta o enunciado, são, pois, as regras de formulação, as instituições que aí intervêm e os regimes de verdade a que são submetidos determinados enunciados (FOUCAULT, 2014a).

A análise arqueológica de Foucault (2014a) vai um pouco além à medida que nos mostra que mesmo diferentes frases ou proposições podem constituir um mesmo enunciado, desde que submetidas a semelhantes regras de formação e possibilidades de reaparecimento. A esse conjunto de regras, a esse sistema de dispersão, Foucault chama de *formação discursiva*. Desse modo, observamos com Foucault (2014a) que, mais do que a natureza ou a historicidade peculiar de diferentes objetos, interessa-nos primordialmente analisar suas condições de emergência; são essas condições, portanto, que permitem ou não o agrupamento em uma dada formação discursiva (FOUCAULT, 2014a). Da relação estabelecida entre o enunciado enquanto *função* e da formação discursiva enquanto *sistema de dispersão*, o conceito de *discurso*, nesse momento, pode ser compreendido como conjunto amplo que reúne enunciados em torno de uma regularidade (REVEL, 2005).

Neste trabalho, os conceitos de *enunciado*, *formação discursiva* (doravante FD) e *discurso*, tal como pensados por Foucault em *A arqueologia do saber* (2014a), são de grande importância para a análise que realizaremos. A partir deles, investigamos o discurso do movimento escolar no Brasil contemporâneo por meio do ESP, considerando a produção de seus enunciados em diferentes espaços. Observamos, portanto, a primeira sequência enunciativa deste trabalho, coletada da página *Escola sem Partido*, no *Facebook*.

Sequência Enunciativa do *Facebook* 1 (SEF₁):

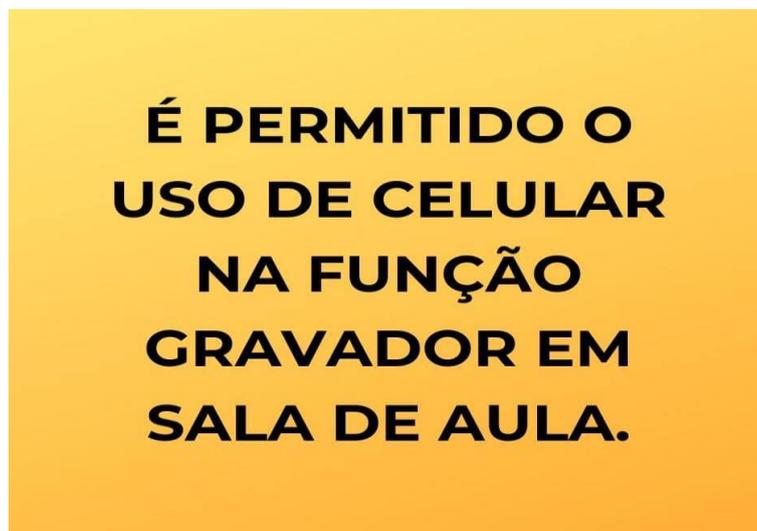


Figura 1 – Postagem coletada na página *Escola sem Partido*, publicada em 29 de agosto de 2019.

Primeiramente, interessa-nos atentar para a natureza do enunciado. Como apontamos, Foucault (2014a) define a função enunciativa a partir de quatro asserções, são elas: o enunciado

é a irrupção de uma singularidade histórica; o sujeito do enunciado é um espaço ocupado por diferentes posições; a anterioridade é um traço da natureza do enunciado; o enunciado está sempre inscrito em uma materialidade constituinte. Com base nisso, examinamos, em primeiro plano, o enunciado referente à SEF₁. Posteriormente, observaremos a formação discursiva (FD) e a presença de um discurso que compõe a sequência enunciativa em análise.

Compreender a singularidade histórica de um enunciado implica não só considerar que a sua produção está ligada a regras de formulação de uma dada época, mas também ter em vista que um certo enunciado existe apenas no contexto histórico de sua produção, visto que não se repete, embora possa ser retomado para formular novos enunciados. Nesse sentido, examinar o contexto de produção da sequência enunciativa em análise nos ajuda a investigar a sua função enunciativa. Em “É permitido o uso de celular na função gravador em sala de aula”, referente à SEF₁, o contexto de produção nos remete à escola, mas não qualquer escola, e sim um modelo de escola oriundo de um movimento escolar contemporâneo, a saber, o ESP. Assim, embora esses mesmos dizeres pudessem e possam ser reproduzidos em outra época, trata-se de diferentes singularidades rompendo diferentes momentos da nossa história.

Como característica do enunciado, o sujeito, conforme aponta Foucault (2014a), é uma função, um espaço vazio ocasionalmente ocupado por diferentes indivíduos. Desse modo, se devemos considerar a presença de um lugar que permite a emergência de um certo enunciado, é necessário ter em mente que o sujeito que o ocupa não está previamente localizado, seja em pessoas ou instituições, mas temporariamente preenchido por quem assume o papel. Diante, portanto, do enunciado que estamos analisando, referente ao movimento ESP, devemos observar a presença de uma massa amorfa de indivíduos e instituições assumindo a posição sujeito do enunciado, a exemplo não só da página do *Facebook*, como também de seus seguidores.

Ademais, a anterioridade e a inscrição material são constitutivas da função do enunciado. Conforme observamos, esse dizer presente na SEF₁ que legitima o uso de gravador em sala de aula nos remete a outros enunciados, a lugares que interditariam o uso de gravadores no ambiente de ensino. Nesse sentido, o enunciado em análise nos sugere a retomada de enunciados outros, realizados ou possíveis, figurando como uma resposta. E, mais do que isso, por sua natureza de enunciado, este só existe à medida que responde ao jogo de enunciados realizáveis. Quanto à quarta característica da função enunciativa, referente à sua natureza material, interessam-nos duas questões: a indissociabilidade da produção do enunciado de uma materialidade inscrita e as implicações da rede de saberes e poderes incidentes na escolha de um suporte material. No enunciado referente à SEF₁, coletado de uma página do *Facebook*, a

sua materialidade inscrita em um suporte digital nos leva ao domínio de um dispositivo midiático (conceito que abordaremos neste capítulo) regulado por saberes e poderes específicos.

Essas quatro funções, observadas pelo exame da SEF₁, ajudam-nos a compreender a natureza do enunciado, tendo em vista sua propriedade de unidade do discurso. Finalmente, observamos as leis de formulação que regulam a produção do enunciado em análise. Valendo-nos da noção de FD, compreendemos que a SEF em exame está pautada em um conjunto de saberes, como o pedagógico, gestor dos direitos e deveres em sala de aula, mas também do direito, pautado na lei e imperativa de autoridade. Os saberes pedagógico e legislativo regulam, portanto, a formulação do enunciado em análise e atuam como FD que administra a produção do discurso do movimento ESP.

As reflexões realizadas a partir da SEF₁ estão amparadas nos instrumentos teóricos disponibilizados por Foucault (2014a) na fase arqueológica de sua obra. A partir deste momento, refletiremos acerca de um conjunto de questões decorrentes da segunda fase da obra de Foucault, o empreendimento genealógico, reflexão igualmente imprescindível para o nosso trabalho.

1.2 Os conceitos da Genealogia

As reflexões metodológicas a partir de conceitos como enunciado e FD, conforme vimos, marcam um primeiro momento dos trabalhos de Foucault. E, embora se trate de contribuição importante advinda do trabalho de sua arqueologia, tais concepções dão espaço a conceitos centrais no seu pensamento e se fazem presentes em análises posteriores. É acerca desses conceitos que discutiremos neste momento. Trata-se das noções de *poder*, *saber*, *verdade* e *subjetividade*. Em grande medida, também os conceitos de *disciplina* (2014b) e *sociedade disciplinar* (FOUCAULT, 2010) nos ajudam a compreender a Genealogia foucaultiana, imprescindível para o nosso trabalho.

Inicialmente, no que concerne à noção de poder¹⁶, é importante destacarmos o deslocamento produzido pela análise foucaultiana, na medida em que esta rompe com uma noção de poder representada pelas teorias clássicas, advindas do materialismo histórico. Contrariando a ideia de um poder absoluto, centralizado na figura do Estado, cujo único papel

¹⁶ Na seção 1.2.2, desenvolvemos especificamente as noções de saber e poder a partir do binômio poder-saber.

seria o exercício da repressão, o empreendimento de Foucault (1979, 2010, 2011) levanta alguns pontos fundamentais:

1) O poder produz conhecimento. Com isso, temos que o poder também pode ser compreendido positivamente, uma vez que institui saberes que alicerçam os diferentes regimes de sociedade. Esses saberes, cabe observar, não dizem respeito a toda e qualquer forma de conhecimento, mas a um saber específico, animado pelos sistemas de verdade de um dado tempo que sustentam todo um conjunto de práticas realizadas por diferentes instituições (POSSENTI, 2009).

Em *Vigiar em Punir*, Foucault (2010), descrevendo os mecanismos de uma sociedade disciplinar em desenvolvimento nos meados dos séculos XVII e XVIII, mostra como o controle sobre o corpo, a economia do tempo e o aprimoramento das atividades em instituições como o exército e o hospital passaram a contribuir para a produção de corpos docilizados. Tais práticas respondiam, sem dúvidas, a um conjunto de saberes produzidos acerca do exército, do hospital e da escola, saberes esses sustentados pelas relações de poder que configuravam os mecanismos de cada instituição. Sobre a noção de corpo “dócil”, utilizada pelo autor, caracteriza-se como “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Era desta forma, portanto: submetendo, utilizando, transformando e aperfeiçoando que, no interior de uma sociedade disciplinar, as instituições, munidas de saberes, intervinham sobre o corpo por meio de um conjunto de práticas, disciplinando-o e o tornando dócil às relações de poder constituintes.

Já em *A ordem do discurso* (2014b), Foucault desenvolve sua tese sobre o poder descrevendo todo um conjunto de coerções e rarefações que incidiram historicamente sobre o sujeito e a produção do discurso. O autor, então, fala-nos de uma vontade de verdade, demonstrando como, sem cessar de se reforçar, tal procedimento produziu mecanismos complexos de legitimação de discursos nos diferentes momentos da história. Se entre os gregos do período clássico, cujo modelo de vida opunha cidadãos livres a escravos, a palavra se servia como um instrumento de verdade para se chegar ao poder, hoje os laboratórios, os hospitais, entre outros espaços, regimentam as verdades do nosso tempo por meio de *disciplinas*, como a *química*, a *física* e a *medicina*.

No que concerne às disciplinas, cabe refletir sobre o fato de que seus enunciados são constituídos a partir de um determinado conjunto de regras, de proposições, de valores de uma dada época. Assim, Foucault observa que uma disciplina não se define pelo conjunto de informações factuais a respeito dela. Define-se, antes, pelo jogo de formulações situadas no “verdadeiro” de um dado momento histórico (FOUCAULT, 2014b). Nesse sentido, se podemos

compreender que o poder produz saber, essa produção, todavia, não se realiza de maneira livre, pois responde aos imperativos que as relações de poder exercem segundo regras engenhosas de formação.

2) O poder não está localizado em nenhum ponto estável, mas distribuído a partir de microrrelações no interior da sociedade. Tal tomada de posição implica um segundo deslocamento realizado por Foucault, que compreende o poder não como um instrumento unilateral de posse de um sujeito ou das instituições (sobretudo o Estado, na forma de aparelho repressor), mas como “uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 1979, p. X). Sobre essa questão, Machado (1979) corrobora a importância da análise genealógica de Foucault para pensarmos o poder em termos de uma microfísica. Essa análise desloca a centralidade do Estado para apontar todo um jogo de microrrelações de poderes paralelos.

Em contrapartida, cabe observar que o reconhecimento da existência de diferentes poderes, paralelos ao poder do Estado, formulou-se por meio de dualidades (o periférico em relação ao centro, o macro em relação ao micro) incapazes de dar conta da complexidade empreendida pela análise de Foucault (MACHADO, 1979). Contrariando leituras equivocadas dessas relações, Machado (1979, p. XII) defende que a análise foucaultiana buscou, efetivamente, investigar as transições do sistema estatal, observando os regimes de poder decorrentes dessas mudanças e a incidência de técnicas de dominação dos corpos. Em virtude disso, a análise foucaultiana não repousa na oposição de diferentes esferas de poder, mas na compreensão de seu funcionamento indissociável ao nível dos corpos, físico e social.

Nesse sentido, deve-se considerar uma relação um tanto mais complexa das redes de diferentes poderes presentes em todas as sociedades; considerar que, se há uma relação de subordinação entre diferentes níveis de poder, é sempre a partir de uma “situação concreta, de um tipo singular de intervenção” (MACHADO, 1979, p. XII). Com isso, trata-se também de considerar, principalmente, que os diferentes poderes paralelos não são forçosamente uma contraparte do poder do Estado e que tampouco se tornaram, com o passar do tempo, as diferentes manifestações desse poder onipotente. E, finalmente, faz-se necessário compreender que as mudanças ocorridas no nível macro podem ou não reverberar nas estruturas mínimas de poder (MACHADO, 1979).

3) Em decorrência da noção de poder produzida pela genealogia foucaultiana, desenvolve-se uma concepção de sujeito que rompe com alguns pressupostos encontrados nas teóricas clássicas. Contrariando uma concepção de indivíduo anterior às relações de poder, afetado por elas para se assujeitar às estruturas de um sistema econômico, a genealogia de

Foucault concebe o indivíduo como efeito das múltiplas relações de poder que o constituem. É que, se existe indivíduo, este só pode ser compreendido no interior da rede de poderes que o produz, nunca fora dela (MACHADO, 1979).

Nesse âmbito, Machado (1979), ao refletir sobre o sujeito enquanto efeito de poder, permite-nos observar que a produção de sujeitos não resulta de quaisquer poderes, mas de um tipo de poder específico, ao qual Foucault chama de *poder disciplinar*, já mencionado neste trabalho. São, portanto, as instituições tradicionalmente disciplinares como a escola, sustentadas por um saber pedagógico, que, historicamente, vão produzir a figura do estudante e desenvolver sobre ele um conjunto de técnicas, visando ao aperfeiçoamento das habilidades requeridas pelo saber pedagógico.

Tendo em vista a noção de sujeito desenvolvida pelo pensamento de Foucault consoante os pressupostos de Machado (1979), devemos considerar não a existência de um sujeito que pare além das relações de poder de um dado tempo, mas que seja, sobretudo, efeito desse poder. Poder, como sabemos, advindo não apenas do Estado, mas, principalmente, de uma rede de micropoderes periféricos, moleculares, incidentes sobre todos os âmbitos do corpo social, de natureza disciplinar.

Partindo da SEF₂¹⁷ abaixo, examinemos algumas das múltiplas relações de poder (e saber) incidentes no corpo social, tendo em vista o regime disciplinar e a produção de sujeitos efeitos desse modelo de sociedade.



Figura 2 – Postagem coletada na página *Escola sem Partido*, publicada em 30 de agosto de 2017.

¹⁷ Leia-se Sequência Enunciativa do Facebook 2 (SEF₂).

Na SEF₂, em segundo plano, observamos a imagem de uma criança dirigindo o olhar para aquele que a observa, enquanto tapa os ouvidos com os dedos indicadores. Na mesma sequência, em primeiro plano, visualizamos dois fragmentos linguísticos. Em um deles, a transcrição literal de um fragmento do art. 12 da Convenção Americana dos Direitos Humanos; no segundo, um ordenamento de ação jurídica que deve ter como alvo “escolas e professores que transmitirem ao seu filho conteúdos morais conflitantes com as suas convicções”. Notamos, também, a partir do uso do aumento das letras, a utilização do negrito, a ênfase na expressão “processem por danos morais” – com destaque em vermelho em “danos morais”. Cabe, finalmente, pontuar a presença de ambiguidade a partir do uso do pronome possessivo “suas”, nos dizeres do enunciado em análise, acerca de quais convicções não devem ser conflitadas, se são as dos pais ou as das próprias crianças.

A figura da criança na sequência em análise produz efeitos observáveis pelo exame das microrrelações de poder em nossa sociedade. Um desses efeitos é projetado pela postura corporal da menina: para além do gesto de negação em ouvir o outro, sentidos de desobediência a um poder constituinte são produzidos. Considerando a estrutura hierárquica de ensino do poder disciplinar, em que professores e escolas são legitimados para produzir o dizer, o enunciado parece sugerir, em primeira instância, a incidência de um poder resistente ao controle da disciplina.

Todavia, observamos que o discurso do ESP fala de um lugar não de resistência, mas de legitimação do poder disciplinar, visto que seu enunciado se produz a partir de uma FD regulada por um certo conjunto de saberes. O saber do direito, que promove a autovigilância, pune e ameaça para proporcionar o bem comum, é acompanhado de um outro saber, este pedagógico, em que os alunos não são partícipes do próprio conhecimento, visto que este é “transmitido” pelos professores, evidenciando, com isso, uma perspectiva de ensino cuja produção do conhecimento sempre se dá unilateralmente.

A SEF₂ então põe em jogo uma discursividade alinhada ao desejo disciplinar de controle dos corpos para promover um certo ideal de ensino e de escola. A família, enquanto instituição conservadora e tradicional, figura como microrrelação de poder fundamental para fortalecer as redes de poder/saber mobilizadas pelo discurso do ESP, como se percebe nos dois planos da imagem. Em ambos os planos, a figura dos pais de alunos é evocada, simbolizando, de um lado, a importância do aparato familiar para a manutenção e a vigilância do poder disciplinar necessário e, de outro, a indissociabilidade com o discurso pedagógico e do direito. Dessas

relações intrincadas, o sujeito é gestado, efeito das relações de poder e saber de um dado regime de sociedade.

Tais relações, como se pode observar, são indissociáveis ante a perspectiva foucaultiana de análise. Por essa razão, vamos analisar especificamente as relações entre esses dois termos e as implicações do binômio poder-saber, recorrente em diferentes trabalhos que têm como base os pressupostos teórico-metodológicos de Foucault.

1.2.1 O poder e o saber

Primeiramente, no que concerne à noção de poder, Lynch (2018) nos mostra que tal noção pode ser compreendida tendo em vista dois níveis: o nível empírico, no qual o poder é retratado singularmente por Foucault na análise de diferentes dispositivos, e o nível teórico, constituinte de uma ideia mais geral acerca da noção de poder, baseada em um conjunto de pressupostos sobre os quais podemos mobilizar uma “teoria”.

Em primeiro nível, no empírico, são exemplos os estudos acerca da sexualidade e dos sistemas prisionais, presentes na *História da sexualidade I* (FOUCAULT, 1988) e em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2010), respectivamente. Na primeira obra, encontramos uma análise histórica das relações de poder que emergem em torno do sexo e vão dar origem a diferentes saberes: sexualidades “estranhas”, situadas à margem do sexo reprodutivo, mas também um conhecimento sobre o número de nascimentos com vistas a regular a taxa de natalidade da espécie humana; na segunda obra, vislumbramos a construção de um engenhoso modelo arquitetônico, o Panóptico de Bentham, idealizado com a finalidade de vigiar ininterruptamente seus prisioneiros, tornando-os dóceis e produzindo um conhecimento sobre eles. Apesar da análise de diferentes objetos, o empreendimento de Foucault (1988, 2010), como podemos observar, revela a existência de um poder produtivo em que a relação poder-saber pode ser apreendida.

Em segundo nível, no teórico, podemos pensar o “poder” em termos gerais, com base em alguns dos pressupostos presentes nos textos foucaultianos, acerca dos quais é possível formular uma base teórica aplicável a todas as instâncias de poder. Importa observar, consoante Machado (1979), que Foucault, ao formular a noção de poder e introduzi-la em suas diferentes análises, não buscou fazer desse conceito um instrumento que respondesse a todas as configurações de poder que a história viria a colocar; para o autor, tratava-se, antes, de uma ferramenta de caráter transitório, emergente das necessidades metodológicas de um dado

momento. Nesse sentido, pensar em uma “teoria do poder” de base foucaultiana pode, num primeiro momento, apresentar-se problematicamente.

Contudo, Lynch (2018), ciente da problemática apresentada, propõe delinear uma teoria foucaultiana do poder a partir de quatro asserções presentes em Foucault (1999) e acerca das quais nos debruçaremos a seguir.

1. O poder deve ser entendido primordialmente como um jogo de diferentes (e múltiplas) microrrelações de força inerentes a um certo domínio e operantes nele, compondo, desse modo, sua sistematização. Assim, é preciso ter em vista que o poder é parte indissociável de diferentes práticas e só pode ser observado no entremeio delas, nunca isoladamente, regulando os domínios aos quais se vincula (FOUCAULT, 1999; LYNCH, 2018).

2. Não se deve conceber o poder enquanto existência estável, mas como um processo contínuo de lutas que configuram e reconfiguram as suas relações. Nesse sentido, é preciso ter em mente o entendimento de que toda manifestação de poder possibilita formas de resistência, e a própria resistência, por sua vez, pode ser resistida. A consequência disso é a manutenção ou a transformação temporárias das relações de poder (FOUCAULT, 1999; LYNCH, 2018).

3. É imprescindível que o poder seja examinado a partir de microrrelações que se conectam, por vezes formando uma rede complexa e fortalecida, mas que também se “contradizem” e se excluem antagonicamente (FOUCAULT, 1999; LYNCH, 2018).

4. O poder, em seu sentido macro, global (estratégico)¹⁸, é entendido como o resultado e a concatenação de um conjunto de sistemas menores, de micropoderes locais (táticos) (FOUCAULT, 1999; LYNCH, 2018).

Tais asserções caracterizam a noção foucaultiana de poder em um nível teórico, permitindo-nos sintetizá-la em termos gerais. Interessa-nos, além disso, pensar a sua correlação com o saber, produzindo o binômio poder-saber. A partir desse binômio, investigaremos, neste capítulo, mais uma sequência enunciativa, observando o jogo de microrrelações advindas de relações de poder-saber implicadas.

1.2.2 O binômio poder-saber

Pensar o saber em uma perspectiva foucaultiana implica considerar a sua dimensão histórica: contrariando a ideia de um saber universal, resultante das disposições naturais

¹⁸ “[...] Foucault introduz uma distinção entre táticas e estratégia: táticas são as racionalidades locais de poder em casos particulares; estratégias, por outro lado, são os padrões de poder maiores, sistêmicos ou globais [...]” (LYNCH, 2018, p. 39).

humanas, Foucault (2013) vai nos mostrar que o saber é produzido, “fabricado” em diferentes momentos da história, consoante as práticas de uma dada sociedade. Esse saber, por sua vez, vincula-se sempre a uma manifestação de poder: é que o poder, para ser exercido, necessita sempre de um saber que o legitime e o justifique. Por outro lado, a produção de saberes só pode se efetuar em meio a um conjunto de relações de poder. Nesse sentido, o saber e o poder coexistem sem a possibilidade de um se efetuar sem a correlação do outro. Com base nisso, observamos que Foucault, em diferentes textos, se debruça sobre o estudo das relações de poder-saber.

Para tratar do binômio poder-saber, aludimos a Feder (2018). Segundo a autora, o binômio poder-saber, presente em diversos textos de Foucault, possibilita, em decorrência de sua composição, diferentes interpretações advindas do francês *pouvoir-savoir*. Ponderando acerca dessa questão, ela aponta que a expressão “poder”, nesse contexto, pode tanto remeter ao substantivo – “o poder” –, como também ao verbo “poder”, indicando possibilidade, potencialidade. Para Feder (2018), então, devemos entender a relação *pouvoir-savoir* tratada por Foucault nos sentidos produzidos por essa ambiguidade, o que nos indica que ambos os significados são constituintes do pensamento proposto pelo filósofo francês.

Com base em tais pressupostos, tomemos enquanto ilustração o espaço da sala de aula e, ainda, consideremos o professor e o estudante como dois personagens que interagem nas malhas dessa microrrelação de poder. Questionamos de qual instância advém o poder que relega ao professor o papel de autoridade, marcando sua posição hierárquica através da posição e forma das carteiras, permitindo-lhe falar demasiadamente, sob o escrutínio de qualquer ruído que ameace o silêncio. Decerto, estamos tratando do poder disciplinar. Todavia, pensemos essa relação a partir dos sentidos produzidos pelo binômio poder-saber.

Retomemos, portanto, o mesmo exemplo: aquilo que, dentro de um regime disciplinar, permite ao professor ter voz e autoridade é um tipo de saber específico que lhe confere a potencialidade de ser professor. Sem esse saber, ele não pode ser capaz de exercer o poder necessário. É preciso saber para poder. Por outro lado, se retomarmos ainda o outro sentido produzido pela ambiguidade da palavra “poder” na expressão *pouvoir-savoir*, o que encontraremos não será outra coisa senão a complementação da interpretação que estamos propondo: é preciso saber para poder (ter a potencialidade, mas também exercer autoridade por meio da força). Tais reflexões encaminham-nos aos procedimentos de controle tratados por Foucault (2014b), distribuídos em meio às diferentes práticas presentes na sociedade. Como exemplo, temos o ritual, procedimento instaurador da palavra do mestre, conferindo-lhe

autoridade e definindo os papéis a serem exercidos por diferentes personagens no espaço de uma sala de aula.

Tendo em vista as observações realizadas acerca das relações de poder e saber, produzindo-se o binômio poder-saber, examinemos a sequência enunciativa 3 (SEF₃) abaixo:

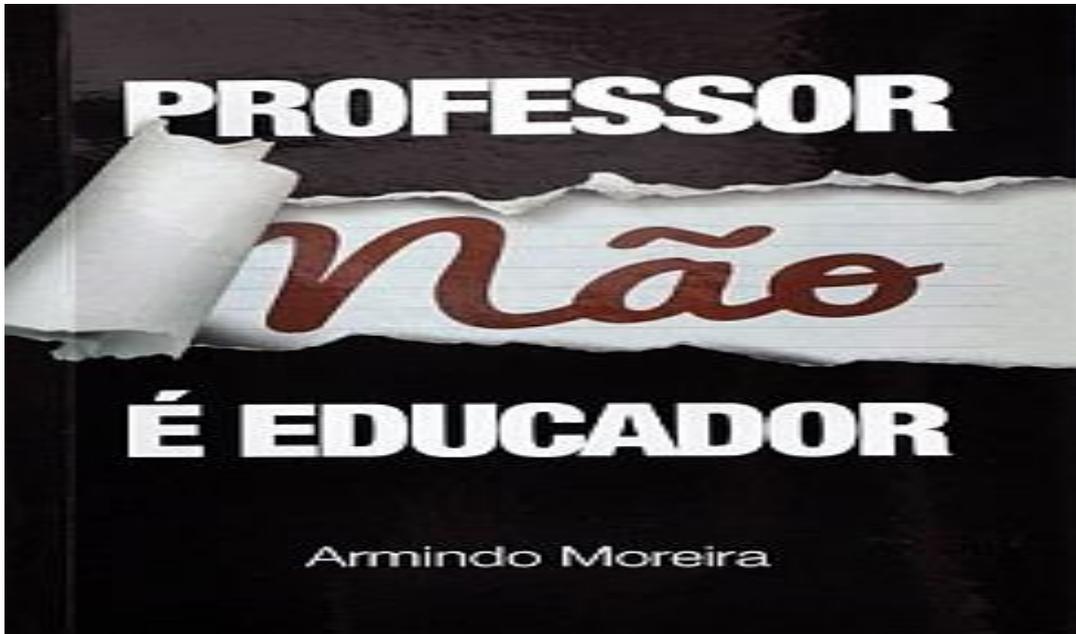


Figura 3 – Imagem da capa de um livro coletada na página *Escola sem Partido*, publicada em 15 de julho de 2016.

Frente à imagem que compõe a sequência enunciativa em análise, deparamo-nos com a capa de um livro cuja visualidade suscita um conjunto de impressões iniciais. Em “professor não é educador”, para além do texto verbal, somos levados a um jogo de sentidos visuais no qual o não verbal implica mutuamente. Assim, o “não”, destacado no enunciado, emerge visualmente como uma significação oculta, todavia necessária, representativa do embate entre dois enunciados formuláveis: “professor é educador” e “professor não é educador”. Tal efeito é desencadeado pela presença de dois planos, o da superfície visível, nas cores preto e branco, e um outro, mais profundo, interior, retratado na cor vermelha sobre um papel branco, sugerindo-se como uma realidade recôndita. Com base em tais observações, refletimos acerca das implicações desse enunciado considerando as relações de poder-saber no contexto da sociedade disciplinar. Além disso, investigamos as suas regras de formulação componentes de uma dada FD.

Primeiramente, a relação entre os dois enunciados formuláveis suscita a oposição fundamental entre o ato de ensinar e o de educar. O professor, então, é colocado sob o signo da

ambiguidade, que o caracteriza como alguém que ensina ou educa. Nos regimes disciplinares, observamos, com base em Foucault (2010), que cabe ao professor a instrução dos alunos para realização de técnicas voltadas ao adestramento do corpo. São exemplos dessas técnicas o exercício do silêncio e a maneira correta de posicionar-se nas carteiras. Além disso, compete a esse professor a promoção do ensino de disciplinas previamente elegíveis, como a biologia e a física. Nesse contexto, se consideramos os sentidos da palavra ensinar em sua etimologia, proveniente do latim *in* (para dentro) + *signare*, que significa marcar, assinalar, fazer sinal (PORTELLA, 1984), compreendemos a relação do termo “ensino” com as práticas que estamos descrevendo, presentes nas instituições escolares gestadas pelo regime disciplinar. Nelas, o professor “transmite” um certo conjunto de saberes que serão marcados (ensinados) nos/aos estudantes. E é desse lugar de que fala o discurso do ESP ao formular o enunciado que estamos examinando.

Se os sentidos de ensinar nos remetem às instituições do regime disciplinar, os sentidos de educar, por sua vez, levam-nos a um outro lugar em que as microrrelações de força se exercem antagonicamente. Em sua raiz etimológica, educar (*e* + *dúlcere*) significa conduzir, colocar para fora, indicando um movimento oposto ao de “ensino”. Nessa perspectiva, inversamente à ideia de incutir um conhecimento no aluno, busca-se fazer emergir um saber existente. Tal enfoque direciona-nos a outras relações de poder-saber em que as práticas tradicionais do professor e do aluno são questionadas nos papéis assumidos em sala de aula. O próprio espaço arquitetônico, resultante de relações de poder, é reorganizável: a disposição de carteiras, ordenadas conforme o padrão hierárquico do exército, oferece lugar a outros modelos, circulares, resultantes de relações de poder pautadas na compreensão dos sentidos de “educar”.

Assim, conforme observamos no enunciado referente à SEF₃, deparamo-nos com duas perspectivas de “ser professor” emergentes de diferentes relações de poder-saber. Em “professor não é educador”, os dizeres do enunciado em análise apontam para o discurso do ESP, pautado no sistema escolar dos regimes disciplinares, em que os papéis do professor e do aluno se encontram já ritualizados socialmente. A FD que regula esse enunciado formula-se a partir de um saber pedagógico hegemônico, combatente do professor educador, evidenciando não só a existência de microrrelações de força incidentes no nosso sistema educacional, como também o desejo de perpetuação de um sistema escolar tradicional, pautado no sentido etimológico de “ensino”.

Somando-se aos conceitos abordados até o presente momento, as noções de verdade e subjetividade, bem como a relação entre esses dois termos, interessam-nos para o desenvolvimento das reflexões que realizamos. E isso porque pensar as relações de poder-saber

no contexto de um dado regime implica considerar o meio pelo qual a produção de verdades é historicamente gestada. Consequentemente, um jogo de subjetividades é assumido por diferentes sujeitos como efeito de numerosas microrrelações de força empreendidas socialmente.

1.2.3 Verdade e Subjetividade

Sobre as noções de verdade e subjetividade, é preciso, de início, assinalar o caráter transitório desempenhado por esses conceitos no decorrer dos diferentes períodos históricos. Conforme Stone (2018), Foucault, ao analisar as práticas empreendidas pelos filósofos no período socrático, observa que a produção da verdade estava intimamente ligada ao exercício do poder pela palavra e mediada por uma ética que deveria nortear a vida do filósofo. Nesse contexto, para produzir a verdade, fazia-se necessário submeter-se a uma técnica – *techné* – do eu, a uma subjetividade consubstanciada por um conjunto de valores apreendidos pelo sujeito (STONE, 2018)¹⁹.

Posteriormente, com o advento de outros regimes de poder, em que a filosofia já não apresenta uma *techné* voltada ao aprimoramento de si, consoante Stone (2018), Foucault percebe a presença de uma descontinuidade que marca a relação da verdade e da subjetividade. Assim, nos regimes disciplinares, a produção da verdade não está mais ligada a um compromisso do sujeito, a uma *techné* do eu, mas a um saber epistemológico que independe das disposições morais de cada um. Nessa conjuntura, com a dispersão de saberes, observa-se também uma proliferação de subjetividades.

Desse modo, o professor e o educador, conforme vimos pelo exame da SEF₃, são algumas das subjetividades gestadas pela produção de um saber pedagógico presente em nossa sociedade. Assumir determinada subjetividade implica, por sua vez, sujeitar-se a um conjunto de valores, procedendo de maneira objetiva à realização de determinadas práticas. Assim, ser professor e ser educador, no contexto de produção de um dado saber pedagógico, ocasiona diferentes relações de força nos entremeios do poder e do saber. Por essa razão, interessa-nos a reflexão das relações de verdade e subjetividade, considerando o nosso objetivo de

¹⁹ Para exemplificar o que estamos apresentando, tem-se como modelo a *parrhesia* – uma *techné* do eu que simbolizava o viver filosófico no período clássico –, representada pelo empreendimento de um conjunto de princípios, tais como franqueza, verdade, perigo, crítica e dever. Assim, o *parrhesiastes*, em consonância com o seu estilo de vida, deveria ser franco, falar sempre a verdade (e fazê-lo em condições de perigo, aceitando seus riscos), ser crítico para com seus interlocutores e estar a par do dever de tornar-se a si mesmo e ao outro um ser humano melhor (STONE, 2018).

compreender processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo.

Os conceitos acerca dos quais discutimos neste capítulo, componentes das fases arqueológica e genealógica de Foucault, direcionam-nos a um terceiro momento de sua obra, a pesquisa arqueogenealógica, resultante do desenvolvimento de questões pressupostas. Nesse contexto, emerge a noção de dispositivo que nos interessa por duas razões principais: 1) trata-se de um conceito amplo, abrangendo uma totalidade de questões refletidas, como apontamos; 2) serve-nos de instrumento para pensarmos o dispositivo escolar, fundamental na compreensão dos processos de objetivação/subjetivação do movimento escolar do Brasil contemporâneo, por meio da análise do discurso do movimento ESP. Portanto, investigamos as implicações desse conceito para o exame do nosso objeto de análise.

1.3 A Arqueogenealogia e o conceito de dispositivo

O conceito de dispositivo, como pontuamos anteriormente, apresenta-se como uma noção ampla, abrangente de uma totalidade de questões pensadas por Foucault no decorrer de sua obra. Segundo Gregolin (2015), o trabalho desenvolvido pelo filósofo, por meio de sua Arqueogenealogia, permitiu que o conceito de dispositivo fosse desenvolvido como resultado “da necessidade de incorporar às análises a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem subjetividades” (GREGOLIN, 2015, p. 10). Ainda conforme a autora, embora a noção de dispositivo já esteja presente em análises de Foucault datadas da década de 1970, tal conceito passa a ser desenvolvido posteriormente e exerce importância central no pensamento foucaultiano. No que concerne à emergência do conceito de dispositivo, Gregolin (2015) também observa que o aparecimento dele pouco se verificou na estrutura dos grandes livros, sendo mais presente em entrevistas e falas realizadas pelo pensador.

Primeiramente, insistimos na criação do conceito de dispositivo como necessidade de introduzir as dimensões heterogêneas e não heterogêneas nas análises (GREGOLIN, 2015) e compreendemos uma dimensão universalizante desse conceito. Em entrevista intitulada “Sobre a história da sexualidade”, Foucault (1979) define o dispositivo como um conjunto de diferentes elementos. Como exemplo, o autor cita a incidência de discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, entre outros enunciados, que, embora sejam heterogêneos em relação aos demais, podem vir a fazer parte de um mesmo conjunto, desde que interligados às redes de um dispositivo.

Nesse sentido, observamos que pensar o conceito de dispositivo significa colocar em jogo não apenas um certo conjunto de enunciados inscritos em um determinado momento histórico, mas todo um conjunto de práticas que, a partir de uma rede, estão correlacionadas. Assim, as instituições, as organizações arquitetônicas, as decisões regulamentares, entre outras práticas, não podem ser pensadas senão a partir do dispositivo que regula seus ordenamentos, seus papéis específicos e suas condições de possibilidade.

Deleuze (1996) então, à luz da leitura dos textos de Foucault, retoma e desenvolve o conceito de dispositivo. Para ele, todo dispositivo comporta linhas de sedimentação e linhas de fissura: é que todo dispositivo, à medida que preserva um certo número de práticas, também se reatualiza sob a forma do novo. Um ponto interessante ressaltado por Deleuze diz respeito à recusa de Foucault em compreender o dispositivo a partir de valores universais. Nesse sentido, se o dispositivo não pode ser entendido como uma rede que se mantém intacta ao longo do tempo, também não devemos compreendê-lo a partir de um padrão comum a todo dispositivo.

Consideremos, portanto, o dispositivo escolar²⁰, ordenamento complexo que agrupa diferentes materialidades em torno de uma rede: o sistema de ensino. Podemos depreender, em primeiro plano, que ele não se confunde com outros dispositivos, tais como o dispositivo da mídia e o dispositivo do direito, posto que cada dispositivo possui um ordenamento de contornos próprios; em segundo plano, esse dispositivo escolar, desde seu surgimento, não parou de se modificar, produzindo rupturas que reverberam na produção de subjetividades (DELEUZE, 1996).

Tal discussão nos direciona a outro delineamento deleuziano em torno do conceito de dispositivo. Para o autor, o dispositivo trabalha as relações de *saber, poder e subjetivação* descritas por Foucault em toda a sua obra, e, em torno dessas relações, se pode depreender quatro diferentes curvas componentes da rede de dispositivos, são elas: as curvas de *visibilidade*, de *enunciabilidade*, de *força* e de *subjetivação* (DELEUZE, 1996). Descreveremos as especificidades relativas a cada uma dessas curvas para refletirmos sobre o conceito de dispositivo por meio da análise de nosso objeto.

Primeiramente, a *curva de visibilidade* está relacionada aos elementos que compõem um quadro visual dos dispositivos (DELEUZE, 1996). Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2010), o autor analisa o jogo arquitetural produzido pelo *Panóptico de Bentham*²¹, símbolo

²⁰ Abordaremos especificamente o dispositivo escolar no capítulo II, na seção 2.2.

²¹ O Panóptico de Bentham é uma arquitetura idealizada e produzida no séc. XVIII, resultante dos mecanismos de poder disciplinares emergentes desse período. Jeremy Bentham, seu idealizador, buscou, através do Panóptico, criar um sistema de clausura perfeito, obtendo o controle de todos os corpos encarcerados em seus mínimos gestos. A ilusão de vigilância ininterrupta produzida pela disposição arquitetural, bem como o isolamento dos prisioneiros,

representativo do dispositivo das prisões. Sobre a estrutura do Panóptico, Foucault (2010, p. 190) nos oferece um retrato em detalhes desse modelo arquitetônico produzido entre meados do século XVIII e XIX:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado [...] O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.

Interessante observar que, mesmo na ausência de funcionários, a arquitetura produzia-se como uma forma de criar um efeito de vigilância e controle ininterruptos, visto que, enquanto os presos não tinham acesso à visão de fora de suas celas, os guardas podiam perscrutar, privilegiadamente, o interior de todas elas. Nesse sentido, podemos, com Foucault (2010, p. 190), compreender a visibilidade como uma “armadilha”, pois, se os prisioneiros estavam sob o efeito da luz, não era por outra razão senão para obter deles o controle necessário dos corpos, física e psicologicamente.

Esse modelo visual produzido pelo Panóptico de Bentham, cabe assinalar, servirá de referência para compor a arquitetura de outras instituições disciplinares, tais como a escola. Por essa razão, interessa-nos pensar a curva de visibilidade do Panóptico de Bentham para refletirmos acerca das relações de poder-saber emergentes do dispositivo escolar, com seu efeito de visibilidade cuja função remonta ao exercício da vigilância, do controle e ao trabalho incessante de disciplinarização dos corpos – vigilância, controle e disciplinarização que têm como centro não um grupo restrito de criminosos ou doentes, mas um exército incontável de estudantes.

Ademais, a curva de visibilidade, à medida que se faz visível nos contornos de um dispositivo, também produz seus enunciados, ou as suas curvas de enunciabilidade. Todo o aparato arquitetônico produzido pelo Panóptico de Bentham era justificado por uma necessidade de disciplinarização dos corpos individualizados e encarcerados. Da administração desses corpos, um conjunto de saberes era extraído, justificando o empreendimento das relações de poder em jogo. Esses saberes compunham os enunciados do dispositivo das prisões. Assim,

impedindo-os de se comunicar com qualquer forma de exterioridade, foram alguns dos mecanismos que marcaram o ideal Panóptico, símbolo representativo do dispositivo das prisões (FOUCAULT, 2010).

observamos como as curvas de um dispositivo não trabalham isoladamente, mas por meio de uma correlação de elementos componentes do quadro dos dispositivos.

Quanto às curvas de força, respondem mais diretamente às instâncias do poder (DELEUZE, 1996). Quando pensamos, por exemplo, na estrutura hierárquica entre mestres e alunos no quadro organizacional da escola, deparamo-nos com microrrelações de poder referentes às curvas de força do dispositivo escolar. Tais relações justificam-se na medida em que são pautadas em um saber legitimado. A conjunção dessas curvas (visibilidade, enunciabilidade e força) nos direciona, por sua vez, às curvas de subjetivação descritas por Deleuze (1996). O aluno e o professor são diferentes subjetividades construídas em torno das visibilidades, das enunciabilidades e das relações de força presentes no dispositivo escolar.

Com base nas reflexões que realizamos neste capítulo, e especificamente acerca do conceito de dispositivo, analisamos mais uma sequência enunciativa. Trata-se de uma publicação da página *Escola sem Partido*, no *Facebook*, de 28 de março de 2018. O exame inicial dos dizeres componentes da SEF₄ nos permite observar um conjunto de soluções apontadas como insuficientes no combate à “doutrinação esquerdista nas escolas e universidades”. Ao final da série, a possível resposta para o problema aparece em destaque: a fiscalização, o conhecimento e o exercício dos próprios direitos apresentam-se como solução efetiva na resolução da questão suscitada. Para o exame dessa SE, interessa-nos investigar as relações de poder, saber, verdade e subjetivação produzidas, tendo em vista a rede de dispositivo ao qual se vincula o enunciado em análise, com suas linhas de fissura e sedimentação, bem como com suas curvas de visibilidade, enunciabilidade, força e subjetivação.

Em relação ao problema da doutrinação esquerdista nas escolas e universidades, ilude-se:

- **quem acha que privatizar resolve:** as instituições particulares são tão infestadas de doutrinadores quanto as públicas;
- **quem acha que trocar governante resolve:** no Brasil e no ocidente democrático em geral, a doutrinação não é feita por meio da hierarquia, mas da hegemonia. Não é política de governo, mas de partido;
- **quem acha que a militarização das escolas resolve:** nas escolas militares, apenas a administração é feita por militares; os professores são formados nas mesmas universidades de onde saem os militantes;
- **quem acha que homeschooling resolve:** homeschooling resolve o problema imediato da família, não o uso do sistema de ensino para fins ideológicos, políticos e partidários;
- **quem acha que ressuscitar Educação Moral e Cívica resolve:** essas aulas serão dadas por professores militantes; eles é que vão dizer ao seu filho o que é certo e o que é errado em matéria de moral e civismo;
- **quem acha que trocar o filho de escola resolve:** é o mesmo que trocar seis por meia dúzia; nenhuma escola está imune à praga da doutrinação.

Só o que resolve é fiscalizar, conhecer e exercer os próprios direitos.

Figura 4 – Postagem coletada na página *Escola sem Partido*, publicada em 28 de março de 2018.

Em primeiro plano, observamos que o enunciado do ESP, materializado na SEF₄, formula-se a partir do domínio de diferentes saberes. Entre eles, encontra-se um saber econômico que aponta a privatização das escolas como medida (ainda que ineficaz) de resolução do problema. Também saberes políticos, pedagógicos e legislativos regulam a construção do enunciado em análise, seja pela referência à substituição de membros políticos, pela sugestão da eleição de um certo modelo de escola e de uma certa disciplina, ou pela orientação ao leitor da busca pelos próprios direitos, respectivamente. Todos esses saberes, ao tempo que regulam o enunciado do movimento ESP, justificam o empreendimento das relações de força realizadas pelo movimento.

De outro lado, observamos como esses diferentes saberes, institucionalizados em ações como o exercício do voto, o método *homeschooling* e a verificação das normas frente ao aparato legislativo, estão todos vinculados a uma rede, à qual podemos chamar de dispositivo. Todas essas práticas, heterogêneas em relação às demais, são exercidas em função de um determinado padrão de escola e sistema de ensino defendido pelo ESP. Porém, como todo dispositivo, esse comporta suas linhas de fissura e sedimentação. Frente, então, a um paradigma não

correspondente ao modelo escolar tradicional, resultante das fissuras sofridas do embate de diferentes lutas, as práticas do movimento ESP figuram como uma forma de resistir aos movimentos de mudança, buscando-se a perpetuação de um aparelho disciplinar de ensino em que o professor, tido como doutrinador, e os mecanismos de aprendizagem, “doutrinários”, devem ser constantemente vigiados.

Nesse sentido, a SEF₄ põe em evidência algumas das curvas de visibilidade, enunciabilidade, força e subjetivação observáveis nas configurações tradicionais de um dispositivo escolar. Assim, ao tempo em que o enunciado em exame faz visíveis modelos exemplares de escola, a exemplo do modelo organizacional militar, põe em jogo um conjunto de enunciabilidades que fundamentam as relações de poder efetuadas: o combate à doutrinação só se realiza eficazmente por meio da aplicação da força, da fiscalização, do conhecimento e do exercício dos próprios direitos. Tais relações nos levam ao contorno da produção de subjetividades. Todas essas medidas são necessárias para combater o militante e substituí-lo pelo professor. Professor e militante são compreendidos como subjetividades antagônicas, ocupantes de espaços distintos, relacionados a ensino e doutrina, respectivamente.

O que é ser professor e o que é ser militante, contudo, não está alheio às malhas do poder e à historicidade de suas relações. Tais definições são, inversamente, constitutivas de poder e imbuídas de um saber historicamente localizados. Por essa razão, analisamos, no capítulo que segue, a historicidade do dispositivo escolar no Brasil, bem como a emergência do movimento ESP. A referida investigação nos permitirá compreender os objetos de análise tendo em vista as especificidades do dispositivo escolar no Brasil e a emergência de um movimento que surge contemporaneamente, alinhado a um saber do direito institucionalizador dos seus dizeres, por meio da promulgação de diferentes leis, em âmbito nacional e regional, contra a “doutrinação” na sala de aula.

CAPÍTULO II UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA: A FORMAÇÃO DO DISPOSITIVO ESCOLAR E A EMERGÊNCIA DO ESCOLA SEM PARTIDO

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 2014b, p. 25).

Neste segundo capítulo, propomo-nos, num primeiro plano, a historiar o dispositivo escolar no Brasil. Para tanto, analisamos o discurso pedagógico cristão emergente no país no século XVI, sob a figura dos jesuítas, passando pelas transformações no interior de uma sociedade republicana, cujas representações reverberam no dispositivo escolar do Brasil hoje, sob o surgimento do movimento escolar do Brasil contemporâneo, representado pelo ESP. Nesse sentido, o discurso do ESP, consoante o PL 867/2015, apresenta-se como um elemento sintomático dos regimes de sociedade do nosso tempo. Noções como a de sociedades do discurso, disciplina e doutrina nos ajudam a pensar tais questões.

2.1 A escola ontem e hoje

Uma vez delineado o contorno geral dos dispositivos analisados por Foucault (1979) e desenvolvidos por Deleuze (1996), aceitamos o desafio de adentrar uma rede complexa de práticas, saberes e instituições. Por meio dessa rede, reconstruímos o processo de consolidação de um dispositivo que efetuou a escola como espaço legítimo do conhecimento, a produzir-se em suas linhas de sedimentação e fissura, com suas curvas de visibilidade, enunciabilidade, força e subjetivação. Eis o grande dispositivo escolar acerca do qual nos debruçamos para compreender os enunciados do ESP na contemporaneidade.

Inicialmente, ao historiarmos o dispositivo escolar no Brasil, podemos observar os seus primeiros contornos por meio de narrativas que apontam o papel fundamental da educação jesuítica na formação do povo brasileiro. Instigados pela missão de “catequizar” os povos indígenas, os jesuítas são representados como responsáveis por introduzir um modelo de educação com base na doutrina católica, perdurando durante parte do período colonial no país. Acerca dos fundamentos do modelo educacional jesuítico, Paiva (2010) nos apresenta um panorama demonstrativo de como a escola era representada socialmente, a relação estabelecida com a igreja. Segundo ele:

O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser

recuperada. O colégio era a adesão à cultura portuguesa. Lendo a gramática do colégio, entenderemos a gramática da cultura. Sublinho aqui as linhas-mestras do *Ratio studiorum*, código pedagógico dos jesuítas. A destinação do homem e de todos os seus atos para Deus, compreensão própria de uma sociedade teocêntrica, funda a visão pedagógica (PAIVA, 2010, p. 49, destaque nosso).

Ponto interessante, relativo ao método de ensino empregado pelos jesuítas, diz respeito ao interesse pela cultura e língua locais. O conhecimento dos componentes culturais do povo a ser educado apresentava-se como fundamento fixador de duas línguas: a uma língua e cultura regionais, atava-se uma língua de caráter universal, representativa do ideal cristão (FRANCA, 2019). Assim, no contexto de formação da cultura nacional, observamos como a aprendizagem das línguas indígenas serviu de instrumento para que os jesuítas desenvolvessem um saber pedagógico indissociável da prática religiosa.

No que concerne especificamente ao *Ratio Studiorum* – o código pedagógico dos jesuítas, como ressalta Paiva (2010) –, embora tenha sido uma base para uma doutrina pedagógica amplamente difundida, não se propunha enquanto tratado pedagógico. O *Ratio* se caracterizava, inicialmente, como um conjunto de normas orientadoras da educação jesuítica; só séculos mais tarde os princípios de uma prática pedagógica advindos dele passariam a ser melhor discutidos (FRANCA, 2019).

Esse conjunto de normas componente do *Ratio Studiorum*, cabe observar, entrevê relações de um poder disciplinar características do sistema educacional das sociedades republicanas. Entre as normas presentes no *Ratio*, encontramos prescrições orientadoras do uso do castigo físico para punir os estudantes resistentes aos ensinamentos da palavra. Nesse caso, observamos, contudo, que tais castigos deveriam ser aplicados em situações extremadas, com intenções não de machucar ou humilhar, mas de exercer uma educação disciplinar de maior eficácia (FRANCA, 2019). Ademais, a educação jesuítica desenvolveu todo um sistema de normas não restritas ao papel do estudante, mas também versando sobre os professores e as disciplinas por eles ministradas em diferentes etapas da educação.

Como vemos, a pedagogia jesuítica instaura no Brasil um modelo educacional com base na doutrina cristã. Em meados do século XIX, contudo, um movimento de ruptura incide sobre o dispositivo escolar: a passagem de uma educação religiosa, centrada nos valores do teocentrismo, para um modelo iluminista e republicano de ensino (VASCONCELOS, 2016). Tal ruptura nos é mostrada, em outra perspectiva, por Gregolin (2015, p. 13), ao analisar a arquitetura paisagística dos grandes prédios no Brasil do século XIX, símbolos de modernidade e progresso:

[...] os ideais republicanos foram materializados na implantação do dispositivo escolar sob a forma de uma rede de prédios como objetos visíveis que abrigaram enunciados formuláveis, expressando forças em disputa para a produção de subjetividades. Visibilidade, enunciabilidade, linhas de força e processos de subjetivação: eis os vetores ou tensores desse dispositivo que expressava os valores do progresso e da modernidade de um “novo Brasil”.

A implementação do modelo republicano de ensino nos centros urbanos do Brasil pouco a pouco fez emergir uma nova identidade às relações de poder vigentes. O acesso universal e irrestrito à escola passa a ser um bem e um objetivo almejado. Dentro das salas de aula, uma arquitetura exemplar que separava o mestre dos alunos por meio da disposição das carteiras vigorava (VASCONCELOS, 2016). Ademais, o recorte entre os espaços frequentados por meninos e meninas, bem como a distribuição das tarefas por sexo e idade, marcava esse novo ambiente escolar e anunciava as relações de poder-saber que atravessam a escola tal a como conhecemos hoje.

Em princípio, a passagem de um modelo educacional religioso, instaurado pelos jesuítas, para um modelo republicano e iluminista de ensino produziu grandes rupturas. Se é verdade que o movimento republicano produziu efeitos sobre o dispositivo escolar, observamos em nossa análise, contudo, que as relações de poder dentro do ambiente escolar pouco se modificaram. Da passagem do conjunto de normas prescritas pelo *Ratio* às regras capazes de subjetivar os indivíduos no ambiente escolar no sistema republicano, o poder disciplinar, com mais ou menos força, ainda permanece. É que, se o dispositivo comportou modificações que o fizeram diferente em cada momento histórico, algumas de suas linhas ainda estão sedimentadas. Isso nos faz pensar sobre a natureza do dispositivo escolar no Brasil hoje e as relações de poder subjacentes a ele, bem como sobre seus pontos de fissura e de sedimentação em relação a configurações anteriores do mesmo dispositivo.

Com base em tais reflexões, examinemos a quinta SEF, referente a um enunciado amplamente divulgado pelo movimento ESP e publicado pela página *Escola sem Partido*, no *Facebook*. Em nossa pesquisa, observamos que a publicação supracitada foi compartilhada pela página um total de 12 vezes, entre os anos de 2016 e 2019. A periodicidade desse enunciado revela-nos, primeiramente, a importância que exerce sobre os demais enunciados produzidos pelo movimento. Examinemos, portanto, a SEF₅, a qual versa sobre os “deveres do professor”. Ao observarmos o enunciado disposto a seguir, nos deparamos com uma lista taxativa de seis itens destinada a todos os professores:

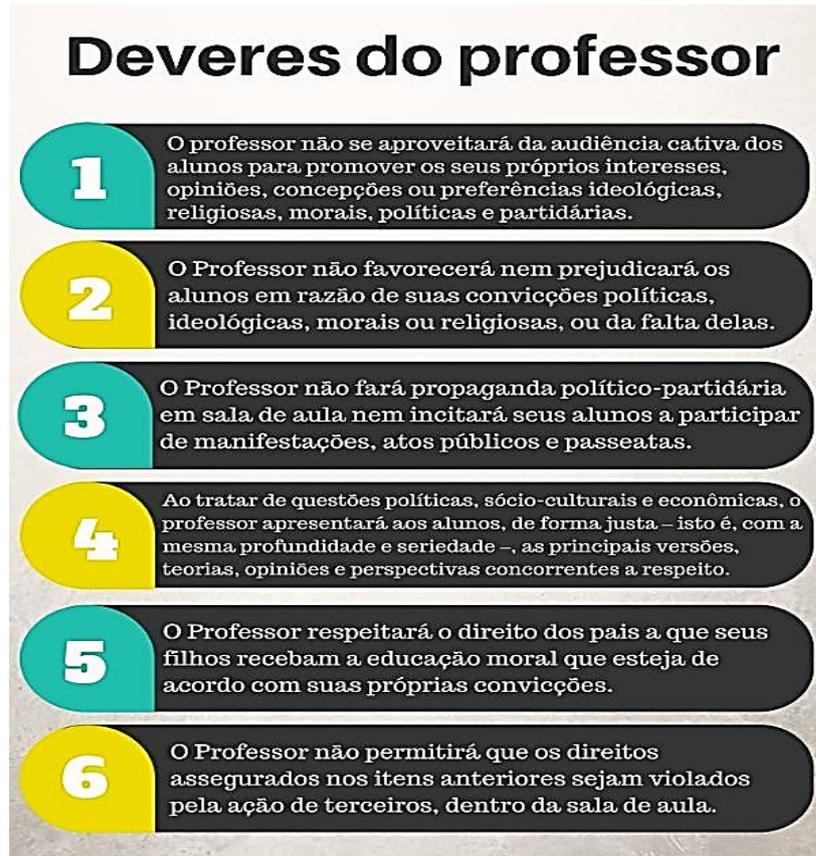


Figura 5 – Cartaz intitulado “Deveres do professor” coletado na página *Escola sem Partido*, publicado um total de 12 vezes, entre 2016 e junho de 2019.

Nos itens 1 a 6, o professor é apresentado como a figura central, e é principalmente dele que emanam as relações de poder dentro da sala de aula, como sugerem os dizeres do cartaz. No item 1, assim como nos demais, encontramos uma negativa reguladora do trabalho do professor (“O professor NÃO se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses [...]”). A partir do conjunto de negativas listado nos seis deveres dos professores, percebemos a possibilidade de geração de processos de objetivação/subjetivação à luz do dispositivo. Tal dispositivo, se, de um lado, aponta para uma construção de “ser professor”, faz isso para romper com outros modelos de subjetividade criados em configurações anteriores. Esse é um ponto de fissura que nos leva a compreender movimentos sutis na rede de diferentes práticas componentes do dispositivo escolar.

De outro lado, observamos que todo esse conjunto de dizeres agrupados não responde a uma instância de poder distante daquela produzida pelos regimes disciplinares. E, se não é a física ou a biologia que justifica as relações de poder – como o foi, no século XIX, na produção de cadeiras ergonômicas e na separação de atividades por sexo (GREGOLIN, 2015) –, outras relações de poder-saber intervêm, legitimando um modelo de comportamento que deve ser

exercido pelo professor. Essas relações, como veremos neste capítulo, estão pautadas em um saber do direito, sob o papel incisivo da lei.

Ponto observável, relativo à estrutura sintática dos dizeres da SEF₅, pode ser examinado a partir de sua construção em 3ª pessoa. Embora o professor seja a figura central nos seis itens, não é apenas a ele que esse enunciado é destinado (como inicialmente se poderia imaginar), mas a uma infinidade heterogênea e amorfa de interlocutores (SANTOS, 2019). Os “deveres do professor” são endereçados a toda sociedade, de modo que todos (alunos, pais, visitantes) possam exercer com eficácia o papel de vigilância necessário para a disciplinarização do corpo docente.

Por meio de cartazes, como o representado pela SEF₅, as redes de diferentes práticas do movimento ESP promovem suas dimensões visuais, enunciativas e de força. Nesse contexto, um outro dispositivo, o dispositivo midiático digital, representado pelo *Facebook*, projeta as relações de poder-saber empreendidas pelo discurso do ESP, figurando como espaço onde podemos vislumbrar as práticas exercidas pelo movimento, práticas essas decorrentes do exame minucioso do professor e do ambiente da sala de aula. Tal perspectiva permite-nos pensar o *Facebook* como um ambiente panóptico propício ao papel vigilante realizado por um olho onipresente e invisível.

Para refletirmos acerca da discussão para a qual estamos apontando, propomo-nos abordar especificamente os dispositivos escolar e midiático, considerando a correlação entre essas duas redes na compreensão das práticas perpetuadas pelo movimento ESP.

2.2 Os dispositivos escolar e midiático

Como vimos na seção anterior, o dispositivo escolar passa por diferentes momentos que configuram pouco a pouco os seus contornos tais como o conhecemos hoje. Nesse sentido, Gregolin (2015) aponta a importância do regime republicano no Brasil do século XIX, que, por meio de uma arquitetura suntuosa, instaura um modelo de ensino característico daquele momento. Os grandes prédios, bem como todo um trabalho iconográfico representado pelos álbuns das escolas modelo, registram, conforme a autora, a necessidade de o dispositivo escolar firmar-se aos valores de “civilização” e “progresso” significados pela instauração de um modelo de vida republicano.

Além do trabalho arquitetural, representativo das curvas de visibilidade do dispositivo escolar, Gregolin (2015, 2016) também observa o trabalho realizado no interior dos grandes centros de ensino. Como exemplo, a autora observa a divisão de tarefas por gêneros,

fundamental para a composição do espaço ocupado por meninos e meninas; a eleição e importância dada à língua portuguesa como língua oficial da República do Brasil, apagando as possibilidades de línguas anteriores; o modelo disciplinar de ensino, pautado no controle minucioso do corpo, com a finalidade de produzir os efeitos necessários para a domesticação dos sujeitos pertencentes àquele ambiente. Enfim, todos esses elementos constituíam o dispositivo escolar daquele momento.

Ligado a esse dispositivo escolar republicano, um outro dispositivo se fazia presente, projetando as curvas de enunciabilidade e visibilidade do ambiente escolar. Como foi pontuado com base em Gregolin (2015, 2016), os álbuns fotográficos eram um meio pelo qual a historiografia da escola podia ser contada. Dessarte, a fotografia, como elemento do dispositivo midiático, possuía importância fundamental na consolidação do dispositivo escolar republicano, à medida que perpetuava as relações de poder-saber na escola, instaurando uma memória iconográfica dos centros referenciais de ensino.

Para o nosso trabalho, a relação entre os dispositivos escolar e midiático também se faz imprescindível. Tal importância decorre de nossa necessidade de investigar o papel da mídia digital, mais precisamente a rede social *Facebook*, no contexto de produção dos enunciados do ESP. Como forma de exemplificar algumas das questões pontuadas, analisemos a figura a seguir, que representa a sequência enunciativa do *Facebook* 6 em nosso trabalho (SEF₆). Nela, podemos observar um cartaz com fundo verde, com os dizeres “Frente parlamentar” e “Em defesa da escola plural e contra a doutrinação”. Na mesma imagem, também encontramos uma data indicando dia, horário e local onde ocorrerá um evento, bem como a indicação de três símbolos: “deputado estadual Eric Lins”, “Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul” e “Escola sem Partido, seminários regionais”, sob a forma de “apoio”:



Figura 6 – Convite à Frente Parlamentar, coletado na página *Escola sem Partido*, publicado em 9 de maio de 2019.

Ao examinarmos a SEF₆ acima, observamos que se trata de um convite representado pelo Deputado Eric Lins e pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul para a realização de uma Frente Parlamentar, sob o apoio do movimento ESP, em um trabalho que sugere a atuação do movimento em diferentes regiões do país (seminários regionais). A imagem em questão foi compartilhada pela página *Escola sem Partido*, no *Facebook*, em 9 de maio de 2019, semanas antes da data anunciada para a realização da Frente. Diante das informações suscitadas, alguns pontos podem ser levantados com base nos dizeres presentes na SEF₆. O convite realizado pela Frente Parlamentar, disponibilizado no espaço virtual, coloca em pauta duas questões: o enunciado do ESP, com suas regras de formação, recupera as enunciabilidades do dispositivo escolar; este, por sua vez, é projetado por um outro dispositivo, o midiático, através da mídia social *Facebook*.

Quanto à primeira questão, como podemos notar, implica a presença de um enunciado vinculado ao movimento ESP, regulado por um saber pedagógico. Sob um fundo que sugere representar o quadro negro utilizado nas escolas, os textos verbais lembram a marca do giz sobre o quadro; simultaneamente, objetos escolares à frente do quadro figuram como símbolos representativos de sujeitos em um ato de protesto. Por meio desse jogo iconolátrico, eis o discurso preventivo: “precisamos ‘defender’ a escola”, afastando dela tudo o que não a compõe: a “doutrinação” e todo objeto “estranho”, incompatível com a representação escolar defendida pelo movimento, pautado na ideia de um conhecimento transmissível. Nesse sentido, mediante símbolos representativos do imaginário clássico de ambiente escolar, o enunciado do ESP é

formulado por meio de uma construção possível a partir das relações de poder-saber emergentes do dispositivo de ensino em nosso contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva ainda, o termo “doutrinação”, evocado pelo enunciado em análise, faz contraste com a expressão “escola plural”. Se recuperarmos, contudo, o significado de “doutrina” em sua raiz etimológica, deparamo-nos com sentidos análogos ao de “ensino” conforme defendido pelo movimento ESP. Segundo Portella (1984, p. 109), a palavra doutrina, em sua origem, significa “o que se ensina”. Tal indício serve-nos de guisa para refletirmos acerca de como os sentidos de ensino, doutrina e escola plural são apropriados de acordo com as relações de poder-saber postas pelo dispositivo vigente.

Vimos, em análises de SEs anteriores, como o discurso do ESP se reproduz a partir do lugar da disciplina, do controle dos corpos, mediado por uma “transmissão” de conhecimentos advindos sempre da figura do mestre, como uma inscrição feita sobre o aluno. Ensinar, colocar o sinal sobre, simboliza o modelo de práticas escolares defendidas pelo discurso do ESP. Todavia, é preciso observar como esse discurso se apropria de termos e expressões como “Escola Plural” para promover um movimento educacional em direção oposta à pluralidade de sujeitos e ideias.

Em primeira análise, esse jogo produzido pelas relações de força mobilizadas pelo enunciado vincula-se a um saber pedagógico resultante das configurações atuais do dispositivo escolar. Inspiradas pelos ideais republicanos, as diferentes práticas ligadas em rede promovem não só a pluralidade, mas a isonomia de direitos e a laicidade da educação, contrárias à doutrinação religiosa nas instituições escolares. Trata-se, assim, de um discurso ligado às relações de poder vigentes. Apropriar-se, portanto, desse discurso é falar de um lugar privilegiado para exercer poder em meio às microrrelações de força.

Em segunda análise, observamos que falar a partir desse lugar de poder pressupõe uma tática necessária realizada pelo discurso do ESP para combater o discurso de seus opositores, também defensores da “escola plural” e contra a “doutrinação”. Não é preciso, portanto, que se combata efetivamente a “doutrina” e se promova a “escola plural”, bastando que se fale a partir de um lugar de legitimação do discurso. Nesse sentido, os pressupostos de Foucault, observados por Stone (2018), mostram-nos como a produção de verdade, desvinculada de um processo de constituição do eu na modernidade, é produzida a partir de regras de formulação gestadas por um saber elegido.

Sob outro ângulo, a projeção do enunciado supracitado em um espaço virtual e através de uma rede de compartilhamentos, como o *Facebook*, implica a emergência de práticas ligadas à rede do dispositivo midiático. O convite realizado pela Frente Parlamentar instaura um

acontecimento que repercute instantaneamente e a partir do qual o dispositivo midiático pode ou não produzir novos enunciados. As expectativas quanto à Frente Parlamentar, seus resultados, sucessos ou fracassos, o discurso de seus apoiadores ou opositores, enfim, são fontes inesgotáveis de enunciados que o dispositivo midiático não cessará de reproduzir.

Contudo, o que parece mais importante pontuar, no que diz respeito ao papel do dispositivo midiático no contexto de produção do discurso do ESP, é justamente a capacidade de o dispositivo midiático repercutir as linhas de enunciabilidade, visibilidade e força do dispositivo escolar, sob a representação do movimento ESP. Por meio do dispositivo midiático, as curvas do dispositivo escolar do ESP são projetadas. Dessas curvas, decorrem subjetivações implicadoras da função da escola e do professor, bem como do trabalho a ser feito em sala de aula, em que os sentidos de “doutrinação” e “escola livre” significam antagonicamente, mediante as relações de poder-saber incidentes no dispositivo.

Tal conjuntura permite-nos ainda compreender o dispositivo midiático do *Facebook* como um ambiente panóptico, palco para a incidência de práticas disciplinares resultantes do exame da escola e da atuação de diferentes professores ao redor do país, por meio de imagens e vídeos coletados pelo movimento e visibilizados em sua página na rede social. Como um olho invisível e onipresente, o Panóptico de Bentham perscrutava privilegiada e unilateralmente todos os prisioneiros, produzindo um efeito de vigilância contínua (FOUCAULT, 2010). Analogamente, assim também podemos pensar o ambiente do *Facebook*, mais especificamente a página *Escola sem Partido*, como lugar em que se produz conhecimento a partir do exame minucioso dos corpos. Eis um segundo aspecto do papel desempenhado pelo dispositivo midiático no contexto de produção do discurso do movimento ESP.

Neste capítulo, procedemos à investigação das bases históricas subjacentes à construção de um dispositivo escolar no Brasil, acompanhada do papel desenvolvido pelo dispositivo midiático. Resta-nos, ainda, investigar o surgimento do movimento ESP, emergente do início do século XXI e resultante das condições sócio-históricas contemporâneas. Além disso, analisamos o Projeto de Lei 867/2015, instrumento legislativo representativo do movimento em âmbito nacional.

2.3 O Escola sem Partido e o PL 867/2015

O “Escola sem Partido” é um movimento criado em 2004 e idealizado por Miguel Francisco Urbano Nagib, principal nome ligado às discussões em torno do tema (BRAIT, 2016).

Em seu site²², suporte do movimento, o ESP é descrito como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”²³. Desde 2004, por meio de sua página na internet, o ESP buscou mobilizar a criação de diversos PLs que passaram, anos depois, a ganhar visibilidade midiática, resultante da apresentação de semelhantes projetos nas diferentes casas legislativas municipais e estaduais, com objetivos comuns de propor um ensino “neutro” e de combater a “doutrinação dos professores” (RIBEIRO, 2016).

A partir de então, com a submissão e repercussão de alguns Projetos, a exemplo dos PLs 7800/2016 e 867/2015, não demorou muito para o ESP produzir seus primeiros efeitos, tanto no espaço das escolas quanto no trabalho de professores, cuja atuação esbarrou em PLs reguladores da prática docente:

[...] Nesse período começaram a circular notícias de docentes sendo intimidados por notificações extrajudiciais, cujo modelo é fornecido no *site* do movimento, a fim de coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade (RIBEIRO, 2016, s/p)²⁴.

Dentre os PLs apresentados nas diferentes casas legislativas, o primeiro a ser aprovado foi o PL 7800/2016, em novembro de 2015, no estado de Alagoas. Intitulado “Escola Livre”, o Projeto, submetido pelo Deputado Ricardo Nezinho, visava à “criação do Programa Escola Livre” e à proibição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que pudessem “induzir os alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico”²⁵. Conforme consta na proposta do referido PL, o professor (servidor público) infrator das normas dispostas estaria sujeito às sanções e penalidades previstas no Código de Ética Funcional dos servidores públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas²⁶.

A aprovação inicial desse Projeto, em 2015, culminou em um debate estendido por todos os veículos midiáticos, impressos e, principalmente, digitais. Em 2016, diferentes projetos do ESP já haviam sido apresentados nos estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito

²² O site do movimento ESP pode ser encontrado a partir do seguinte endereço: <http://escolasempartido.org>. Acesso em: 8 jul. 2018.

²³ O presente trecho pode ser encontrado no seguinte endereço: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 8 jul. 2018.

²⁴ O trecho na íntegra pode ser encontrado no prefácio da obra.

²⁵ Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/sem-partido-e-sem-educacao>. Acesso em: 8 jul. 2018.

²⁶ As informações disponibilizadas podem ser encontradas em: <http://ricardonezinho.com.br/conheca-o-projeto-escola-livre-aprovado-pela-assembly-legislativa>. Acesso em: 8 jul. 2018.

Federal, além de projetos espalhados em diferentes municípios²⁷. Na direção dos inúmeros projetos apresentados, um, porém, destacou-se por duas razões: primeiramente, por se tratar de um PL de alcance nacional; segundo, em decurso da repercussão ocasionada nos veículos da mídia impressa digital. Tratava-se, portanto, do PL 867/2015, apresentado à Câmara dos Deputados pelo até então Deputado Federal Izalci Lucas (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017). Tal PL tinha como proposta a inclusão do programa ESP nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dentre as propostas do referido programa, constava a afixação de cartazes em sala de aula sob o título de “Deveres do professor”. Em virtude disso, analisamos o referido Projeto²⁸, mais precisamente os artigos 4º e 5º, que tratam sobre os “deveres do professor” e a afixação de cartazes em salas, respectivamente.

Inicialmente, quanto ao art. 4º, observamos:

Sequência enunciativa do Projeto de Lei 1 (SEPL₁):

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Em primeiro plano, notamos, na SEPL₁, a retomada dos dizeres presentes na SEF₅, observando-se apenas alteração no item I entre os dois enunciados: enquanto na SEF₅ se fala em *favorecer/prejudicar* alunos, a SEPL₁ desloca o significante para a ideia de *cooptá-los*. Em ambas as SEs, interessa-nos atentar para a presença de alguns discursos, a exemplo do discurso pedagógico, mas também o discurso do direito, como examinaremos adiante.

²⁷ Informação coletada em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/sem-partido-e-sem-educacao>. Acesso em: 8 jul. 2018.

²⁸ O PL 867/2015 pode ser encontrado no anexo deste trabalho.

Conforme observamos, esses dizeres, intitulados “deveres do professor” estão alicerçados em uma ordem do dizer que advém de diferentes saberes. Inicialmente, um discurso pedagógico orienta minuciosamente o trabalho do professor em todos os seis itens. De maneira tática, esse discurso se materializa por meio de uma linguagem verbal (no caso da SEPL₁) e verbal/não verbal (na SEF₅), produzindo efeitos advindos da história. A começar pelo título, *deveres do professor*, somos levados a um lugar que inverte a lógica das relações de poder tradicionais na sala de aula: são os deveres *do professor*, aquilo que deve ser realizado em sala, mas também externalizado, levado para casa como conhecimento a ser adquirido, sob um jogo de vigilância e sanções possíveis para quem não cumprir com a tarefa. O jogo não verbal produzido pelo plano de cores do discurso pedagógico presente na SEF₅ leva-nos, por sua vez, a um espaço lúdico, também escolar, em que o azul e o amarelo se destacam das demais cores da imagem em questão.

Ademais, percebemos, em ambos os enunciados (SEF₅ e SEPL₁), a presença de um discurso do direito, materializado por meio de uma voz que submete o professor a um conjunto de normas, cuja transgressão pode levá-lo a ser punido. Nesse caso, trata-se de uma penalidade relativa não às regras estritas da escola, mas às relações de poder-saber ordenadas pelo legislativo e exercidas por um judiciário. Se o discurso pedagógico condiciona o professor à possibilidade de ser um transgressor das normas, o discurso do direito submete o corpo docente à condição de réu, mediante a palavra da Lei. Nesse sentido, cabe-nos observar que, embora o discurso do direito esteja presente em ambas as materialidades (SEF₅ e SEPL₁), a retomada dos “deveres do professor” produzida pela SEPL₁, sob a forma de PL, produz um deslocamento, efeito da institucionalização do discurso do ESP.

Além do art. 4º, examinemos o art. 5º, com ênfase nos dizeres em seus incisos:

Sequência enunciativa do Projeto de Lei 2 (SEPL₂):

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aulas, nas salas dos professores e em locais que podem ser lidos por estudantes e professores, cartazes com conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 metros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Na SEPL₂, conforme lemos, os dizeres propõem dar visibilidade aos “deveres do professor” para alunos dos níveis fundamental e médio, regulando, em seus incisos, como esses dizeres devem ser visualizados no espaço da escola. Acerca desta SE, importa-nos apontar para duas questões: a necessidade de visibilidade do dispositivo escolar do ESP e a regulação dessa visibilidade por meio de uma racionalização das medidas.

Em outro trabalho (SANTOS, 2019), tivemos a oportunidade de compreender como o dispositivo do ESP produz suas próprias visibilidades. Por meio de cartazes, intitulados “Deveres do professor”, os dizeres do movimento produzem um efeito de presença que, ao tempo em que se enunciam para alertar a sociedade civil sobre as relações de poder-saber vigentes, se servem também como instrumento de vigilância para que exerçamos um autocontrole de nossos corpos e de nossas próprias vivências no espaço circunspecto da sala de aula.

Essa visibilidade, como observamos, é regulada por uma racionalização das medidas. Segundo os dizeres do inciso II, os cartazes deverão medir 70 centímetros de altura e 50 de largura (no mínimo). Tal racionalização, atendendo à necessidade de visibilidade do dispositivo do ESP, de um lado, responde a um saber regulador das medidas que os cartazes devem apresentar (SANTOS, 2019). Nesse sentido, entendemos alguns dos processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo. A partir de um jogo de objeções produzido pelo enunciado em análise, um processo de subjetivação é gestado, conferindo uma subjetividade a ser desenvolvida pelo professor, pelo aluno e, finalmente, pela escola.

Tendo em vista as reflexões mobilizadas com base nos pressupostos de Foucault (2010), compreendemos o PL 867/2015 como um instrumento de poder sustentado por relações de saber. Tais relações figuram enquanto mecanismos de controle e dominação representativos do nosso tempo. Diante disso, interessa-nos refletir acerca de algumas das regularidades presentes no discurso do ESP, indissociáveis dos mecanismos de controle e dominação que seus instrumentos exercem. Com base nessa e em outras questões colocadas a partir da análise do PL 867/2015, investigamos como o discurso do ESP e a produção de seus enunciados constituem-se a partir de regras de formação pertencentes a uma ordem discursiva. As *sociedades do discurso*, a *doutrina* e a *disciplina* – três dos princípios reguladores tratados por Foucault (2014b) – servem-nos de indício para entender algumas das relações postas em jogo em meio à discursividade do movimento ESP.

2.4 Doutrina e/versus ciência

O trabalho empreendido por Foucault em *A ordem do discurso* (2014b), ao analisar o jogo de coerções que fundamenta as relações de poder na sociedade moderna, permite-nos compreender algumas das redes de ação mobilizadas pelo discurso do ESP. A princípio, as chamadas *sociedades do discurso*, refletidas por Foucault (2014b) em seu trabalho, apresentam-se como ponto de partida para o entendimento das relações que subjazem aos discursos do ESP. Em dadas sociedades, o compartilhamento de um certo número de enunciados restringia-se a um pequeno grupo de indivíduos. Tais indivíduos, dotados de um saber e de rituais, executavam um conjunto de práticas necessárias para a manutenção dessas sociedades. Em certo sentido, não nos parece equívoco considerar que o movimento ESP apresente resquícios dessas sociedades do discurso abordadas por Foucault se presumirmos, por parte do movimento, a existência de uma certa ordem de conhecimentos, ações e práticas compartilhada entre seus membros, com a finalidade de preservação de ideias mais ou menos restritas a um pequeno grupo.

Todavia, constatamos que se, por um lado, o ESP é representado por um grupo mais ou menos limitado, reprodutor de um certo conjunto de práticas, por outro, a difusão de seus enunciados se faz cada vez mais presente. Seja por meio de Projetos de Lei – a exemplo do PL 867/2015 –, seja pela propagação de seus enunciados no dispositivo midiático digital, o ESP rompe o espaço circunscrito das sociedades do discurso. Essa abertura produzida pelo movimento, longe de libertá-lo do jogo de coerções a que são submetidos os discursos, aproxima-o mais claramente de outro princípio regulador. Esse é o caso da doutrina.

Acerca do princípio regulador da doutrina, Foucault (2014b) nos mostra como a existência de um certo conjunto de práticas produziu recortes no âmbito do sujeito, atravessando o seu dizer e o agrupando em um conjunto de demais seguidores, ligados por uma relação de pertencimento. Nesse contexto, o conjunto de enunciados compartilhado pelos integrantes adquire um valor cuja verdade não pode jamais ser questionada, sob o risco de colocar-se de fora do círculo doutrinário (FOUCAULT, 2014b). De um certo modo, o discurso do ESP faz emergir o compartilhamento de uma rede de enunciados. Esses enunciados atravessam os sujeitos que falam em nome do movimento, produzindo subjetivações e significando a escola, o professor, os estudantes e a si mesmos enquanto membros da doutrina.

Diferentemente do que ocorre com as disciplinas científicas, sustentadas por um conjunto de proposições e de princípios reguladores dessas proposições, as doutrinas, embora incidam sobre os enunciados, regulando-os, incidem também sobre os sujeitos que falam,

proibindo-os de se subjetivarem fora das possibilidades oferecidas pelo grupo ao qual pertencem. Nesse sentido, aqueles que, por ousadia ou equívoco, se colocam de fora da doutrina são categorizados. É o caso, por exemplo, do “herege” e do “pecador”, personagens que resultam de desvio relativo às doutrinas de natureza cristã (FOUCAULT, 2014b). No caso da doutrina instaurada pelo ESP, são os “doutrinadores”, militantes que “ideologizam o ensino”. Todos esses personagens, e isso vemos com Foucault, não são figuras anômalas ao campo doutrinário, mas subjetividades componentes do espectro da doutrina para significar o desvio, o erro constitutivo. Observemos, nesse contexto, a SE abaixo, em que notamos a imagem de uma criança e os dizeres: *Volta às aulas... Conferiu o material didático de seus filhos?*.

Sequência Enunciativa do *Facebook* 7 (SEF₇):

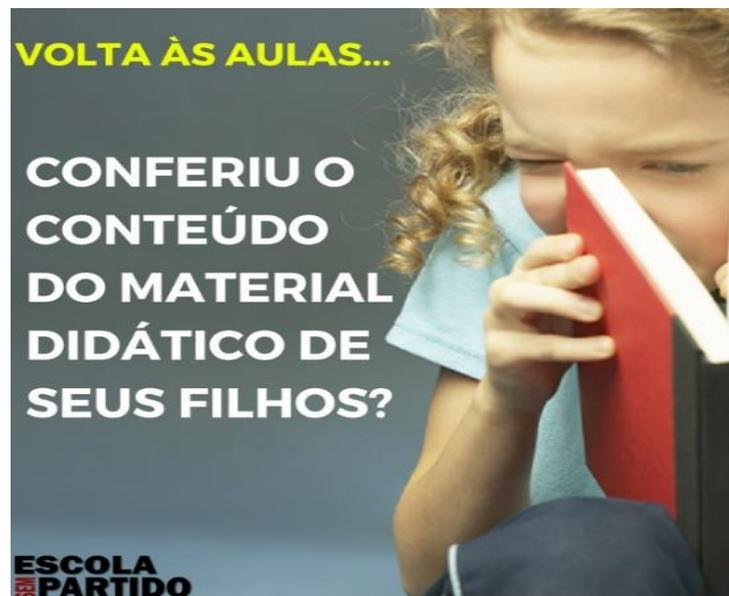


Figura 7 – Cartaz do ESP com os dizeres “Volta às aulas... Conferiu o conteúdo do material didático de seus filhos?”, coletado na página *Escola sem Partido*, publicado em 4 de janeiro de 2017.

Para a doutrina²⁹ ESP, os professores “doutrinadores” não são os únicos aos quais o movimento se opõe, também o livro didático representa uma ameaça, cabendo aos pais o papel de vigilância e controle sobre esse instrumento considerado tão perigoso. É preciso, portanto, que seu conteúdo seja minuciosamente analisado – como induz o olhar da criança na imagem –, para que seja certificado de que o material didático esteja de acordo com os enunciados legitimados pelo movimento. A possibilidade de um “desvio”, no que concerne ao conteúdo do

²⁹ Considerando as relações de verdade e pertencimento que os seguidores do ESP estabelecem com os enunciados do movimento, podemos, com base em Foucault (2014b), compreender o ESP como uma doutrina. Portanto, a partir deste momento, aos nos remeter ao ESP, fazemos referência ora ao “movimento ESP”, ora à “doutrina ESP”.

livro, coloca em jogo a subjetividade entre um livro didático que “ensina” e aquele cujo papel seja o de “doutrinar” os estudantes. Este último tipo de livro, tão presente na convivência do estudante, deve ser policiado e, preferencialmente, afastado, em prol de uma outra categorização de livros didáticos. No caso da SEF₇, destacamos a representação de um livro cuja capa não possui nenhuma inscrição, exceto pela cor vermelha que ilustra a maior parte visível do objeto. Simbolicamente, o vermelho, ligado a regimes e movimentos políticos de esquerda, é significado discursivamente pela SEF em análise. Tal significação sugere aproximar o livro da imagem à categoria daqueles “que doutrinam”, justificando assim o olhar atento e investigativo da criança retratada.

Um ponto observável diz respeito ao sujeito estampado pela SEF₇. Ao examinarmos a imagem destacada, verificamos uma criança (e não um adulto) perscrutando o livro na imagem; além disso, percebemos que não se trata de qualquer criança, mas de uma criança branca cuja vestimenta parece remeter ao uniforme de uma instituição de ensino, o que implica, nesse contexto, um conjunto de relações de poder de natureza periférica que figura concomitantemente às malhas do dispositivo escolar e incide sobre a FD do movimento ESP. A FD, como vimos em Foucault (2014a), pode ser compreendida como a lei que rege e regula a produção de enunciados. Assim, observamos na FD do movimento ESP a presença de saberes historicamente situados, como o pedagógico, principalmente, mas também do direito, incidentes neste enunciado.

Em primeira análise, acerca da menina estampada na SEF₇, interessa-nos assinalar, por meio da imagem, que o papel de analisar o conteúdo do livro didático é representado não por um adulto (possíveis pais, responsáveis ou autoridades instituídas), mas pela própria criança/estudante. A princípio, tal correlação de tarefas nos parece estranha, contudo, se considerarmos as relações de poder-saber produzidas pelas dimensões panópticas do dispositivo escolar, compreenderemos algumas das relações postas pela SE em questão. Dito isso, retomamos Foucault (2010), que, ao descrever com detalhes o funcionamento do Panóptico de Bentham, nos diz que a tarefa de perscrutar os prisioneiros é uma função que pode ser exercida por qualquer indivíduo ocupante do comando central. De maneira análoga, todos os indivíduos (professores, pais e até mesmo os próprios alunos) estão aptos a exercerem a função de vigilantes do instrumento didático, desde que investidos de um poder legitimador. Se, no exemplo oferecido por Foucault, o acesso de diferentes pessoas ao comando central permitia-lhes exercer poder invisível sobre dezenas de corpos encarcerados (visto que os prisioneiros não tinham acesso ao lado de fora e agiam, no entanto, considerando sempre a presença do vigilante), no caso em que estamos tratando, todo o corpo docente e discente,

aqueles que fazem e que não fazem parte da escola, enfim, a sociedade em geral é potencialmente investidora desse poder, poder que é incidente sobre os corpos encarcerados no ambiente escolar e legitimado, por sua vez, pelo ESP através de seus enunciados.

Em segunda análise, cabe pontuar, concernente ainda à figura da criança representada pela SEF₇, a presença de relações de poder periféricas produzidas pela discursividade da figura em análise. Nesse sentido, interessa-nos observar atentamente a criança representada. Esta, que realiza a espreita do livro e ocupa posição de poder frente ao instrumento didático, é uma criança branca cuja vestimenta assemelha-se ao uniforme de uma instituição de ensino. Com base nisso, suscitamos a seguinte questão: considerando as micro e macrorrelações de poder no interior de uma dada sociedade, interessa-nos observar a quais grupos sociais é oferecido espaço para exercer determinadas formas de poder.

Primeiramente, sabemos com Foucault que o poder não está localizado em grupos ou instituições, que não há, de um lado, os detentores do poder e, do outro, aqueles que sofrem o poder exercido. Isso porque o poder não é algo sobre o qual se tem posse, mas algo que, em diferentes momentos, se exerce e, de maneira fluida, percorre os diferentes níveis das relações sociais humanas (MACHADO, 1979). Todavia, no interior das microrrelações, algumas manifestações de poder são historicamente reservadas a determinados grupos como espaços assim legitimados. É o caso da menina de pele branca que perscruta o livro didático para enfim categorizá-lo como educador ou doutrinário. Nesse sentido, à proporção que o enunciado da SEF₇ sugere que todos podem ocupar a posição de vigilante no interior do espaço escolar, parece determinar quem, por direito, deve exercer tal posição de poder.

Nessa mesma direção, também a vestimenta da criança, representada pela SEF₇, parece implicar um espaço ocupado e legitimado para o empreendimento do poder. Dito isso, fazemos alusão ao uniforme, que lembra o modelo utilizado em instituições tradicionais de ensino. Tal alusão, recuperada pela SEF em análise, sugere a necessidade de uma intervenção externa daquele que, por não ser afetado pela “ideologização” nas escolas públicas, é capaz de averiguar o conteúdo do material didático. Paralelamente, fazemos uma analogia, retomando o Panóptico de Bentham descrito por Foucault (2010), para lembrar que o comando central da torre poderia ser ocupado por qualquer indivíduo na sociedade, exceto pelos próprios prisioneiros, cuja função era servir de experimento para a produção de saberes no/do sistema carcerário. Portanto, assim como no Panóptico de Bentham, também na escola é necessário que um indivíduo externo realize a tarefa essencial de perscrutação. No caso do enunciado em análise, a doutrina ESP faz emergir um sujeito cujas características são necessárias ou, ao menos, suficientes para o empreendimento efetivo do trabalho vigilante.

Nessa perspectiva, cabe observar que a doutrina ESP, ao tempo em que elege uma subjetividade do estudante e dos pais investigadores do livro didático, mobiliza um processo de doutrinação desses sujeitos, tornando-os vigilantes e delatores da escola, dos professores e do sistema de ensino. Nessa conjuntura, o discurso pedagógico, na SEF₇, reafirma-se através de táticas que interpelam o interlocutor para o reforço das práticas de vigilância. Ante a pergunta “conferiu o material didático de seus filhos?”, um ordenamento se instaura, convocando não só pais e mães, mas toda a sociedade civil a fazer parte do círculo doutrinário produzido pelo movimento ESP.

No presente capítulo, investigamos os fundamentos históricos do sistema educacional brasileiro para compreender a formação do dispositivo escolar e a emergência do movimento ESP. Por meio das análises empreendidas, observamos a presença de saberes e discursos reguladores dos enunciados examinados, como o saber pedagógico e o do direito, historicamente produzidos e imbuídos de relações de poder-saber emergentes de um dispositivo que não cessou de se modificar. Tais relações, como vimos, buscam perpetuar um modelo tradicional e disciplinar de ensino, seja por meio de táticas como a apropriação do discurso pedagógico republicano – a defesa da escola “plural” –, através da institucionalização do ESP – o discurso do direito no PL 867/2015 –, ou por processos de doutrinação que promovem nos cidadãos o papel de vigilantes da própria educação.

Para o próximo capítulo, buscamos fazer uma retomada e ampliação de alguns dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados neste trabalho, visando à investigação de uma série de enunciados mobilizados pelas redes de diferentes dispositivos. Tal tarefa nos encaminha ao principal objetivo deste estudo: compreender os processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo, sob a representação do movimento ESP.

CAPÍTULO III METODOLOGIA DE ANÁLISE ARQUEGENEALÓGICA DOS DISCURSOS

Neste terceiro capítulo, propomo-nos a ampliar os caminhos metodológicos realizados neste trabalho. Para tanto, retomamos um princípio norteador, a saber, a Arquegenealogia de Michel Foucault, resultante da contribuição de duas diferentes fases de sua obra: a fase arqueológica e a genealógica. Além disso, resgatamos a discussão acerca do objeto escolhido, bem como do processo de construção dos *corpora*. Com isso, visamos a refletir acerca das especificidades materiais do nosso objeto, compreendendo-o nas implicações discursivas de sua natureza visual. Tal empreendimento direciona-nos ao exame de um conjunto de enunciados subsequentes e ao desfecho das discussões empreendidas por nossa pesquisa.

3.1 Abordagem metodológica

Não há dúvidas de que todo trabalho de pesquisa demanda uma metodologia ou, antes, um conjunto de pressupostos mais ou menos delineados, norteadores do empreendimento a ser realizado. Em uma investigação discursiva, contudo, essa questão não se apresenta de maneira tão fácil. Isso porque, para cada objeto mobilizado, contemplando suas diferentes materialidades, um conjunto de questionamentos é suscitado, semelhantes ou muito distintos daqueles referentes a outros objetos de investigação. Como apresentamos na parte introdutória deste trabalho, propusemo-nos a desenvolver um percurso analítico com base em duas perspectivas apresentadas por Foucault (2014b): a perspectiva crítica e a perspectiva genealógica. Feitas essas considerações, detalhamos os pressupostos de cada perspectiva e a correlação entre elas para problematizá-las frente ao objeto (e aos *corpora*) delineados em nosso trabalho.

Primeiramente, para compreendermos a perspectiva crítica de análise, tomamos como exemplo o trabalho realizado por Foucault na *História da Loucura* (FOUCAULT, 2008), em que o autor, ao investigar como a loucura era interpretada em diferentes momentos da nossa história, nos fala sobre uma interdição instaurada pelo discurso clínico, que divide os homens em sãos e loucos. Tal estudo ampara-se, conforme Foucault (2014b), no princípio da inversão, que consiste no reconhecimento das diversas formas de exclusão efetuadas historicamente. Nesse sentido, ao buscar analisar a loucura, o conjunto crítico de análise foucaultiana põe em jogo a historicidade da produção do saber e as interdições produzidas por uma ordem do discurso.

Em nossas análises, vimos como um certo saber pedagógico emerge a partir de práticas desenvolvidas no seio de uma sociedade republicana, como a proposta de um ensino regular (e laico) a todos e a construção de arquiteturas voltadas para a aplicação do poder disciplinar. Tal conjuntura permitiu-nos compreender como os sentidos de ensino e doutrina são mobilizados pelo discurso do movimento ESP. A cisão separadora dos professores que ensinam, de um lado, e dos professores doutrinadores, de outro, resulta de uma interdição submetida pelo discurso do ESP aos professores, amparada pela apropriação de um saber pedagógico republicano. A historicidade de um saber que se apresenta nos objetos analisados, bem como o jogo de interdições produzidas por um certo saber, foram perspectivas de análises que buscamos observar em nosso trabalho, pautado no conjunto crítico apresentado por Foucault (2014b).

Quanto à perspectiva genealógica, por sua vez, concerne ao exame da dispersão de saberes instaurados por diferentes práticas, observando a regulação de enunciados no interior de um discurso dado (FOUCAULT, 2014b). Assim, em *A história da sexualidade* (1988), por exemplo, Foucault investiga a emergência da sexualidade como forma de saber, decorrente de práticas que incidiram sobre o sexo e delinearam, a partir dele, um objeto de conhecimento. Nesse contexto, o autor mostra que tudo o que viria a se enunciar acerca do sexo estava pautado em regulações estabelecidas pelos saberes constituídos nos diferentes momentos.

Por meio da pesquisa que realizamos, ao tempo em que observamos o surgimento de um saber pedagógico decorrente de práticas gestadas por uma sociedade republicana instaurada no Brasil, investigamos como os enunciados do discurso do ESP são regulados a partir de diferentes saberes. Além do saber pedagógico, um saber do direito igualmente republicano e um discurso da família regulam a formação de enunciados presentes no discurso do ESP. Nessa perspectiva de natureza genealógica acerca da qual também nos pautamos, apresenta-se como central não o exame de leis instauradas historicamente sobre o dizer, mas a produção efetiva dos discursos a partir de diferentes objetos.

Todavia, embora os conjuntos críticos e genealógicos propostos por Foucault assumam perspectivas diferentes, não se trata, segundo o autor, de considerá-los em oposição, visto que ambos os métodos se complementam a partir de um plano mais geral de análise:

Assim, as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso [...] A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso [...] (FOUCAULT, 2014b, p. 65, grifo nosso).

Assim, em nosso trabalho, se reconhecemos e analisamos diferentes sistemas de exclusão que incidiram/incidem sobre o discurso pedagógico e as redes do dispositivo escolar, não foi senão para mostrar como esses sistemas regulam os enunciados do movimento escolar do Brasil contemporâneo, a saber, o movimento ESP. Tal proposta vincula-se a um trabalho de natureza arquegenealógica dos discursos, termo proposto por Gregolin (2015) para situar uma perspectiva de análise contempladora das diferentes fases de pesquisa do empreendimento foucaultiano.

Resta-nos agora retomar o nosso objeto e o processo de construção dos nossos *corpora* para refletirmos acerca das implicações teórico-metodológicas apresentadas.

3.1.1 Remontando ao nosso objeto e ao processo de construção dos corpora

Conforme apresentamos neste trabalho, a escolha de nosso objeto se efetuou mediante uma série de acontecimentos políticos, jurídicos e históricos que perpassaram o Brasil entre os anos de 2016 e 2019. Tais acontecimentos foram materializados em Projetos de Lei que tinham como foco de suas investidas a escola e a prática docente, promovendo espaço para uma rede de relações de poder. Nessa conjuntura, dois PLs se destacaram: o 7800/2016, primeiro PL aprovado, no estado de Alagoas, e o PL 867/2015, de âmbito nacional, submetido à Câmara dos Deputados. Dada a importância deste último, por se tratar de um Projeto de maior alcance, selecionamo-lo enquanto objeto componente de nosso trabalho.

Como consequência dos efeitos produzidos pela emergência de diferentes PLs, observamos uma dispersão dos enunciados do movimento ESP estendida em diferentes suportes. Um deles foi o *Facebook*, rede social com milhões de usuários ao redor do mundo, inserida em um universo digital. Nessa rede, encontramos uma página homônima do movimento ESP destacada das demais com o mesmo tema por haver maior número de seguidores e por realizar um número considerável de publicações. Estas retomavam dizeres já presentes nos PLs. Contudo, tratava-se de se deparar com uma outra materialidade, um conjunto de visualidades cuja produção histórica nos interessava investigar. Assim, além de examinarmos o PL 867/2015, investigamos também os enunciados produzidos/compartilhados pela página *Escola sem Partido*. O enunciado materializado na lei e as visualidades presentes no *Facebook* são, portanto, objetos componentes de nossa pesquisa.

Uma vez delimitados os objetos de nossa investigação, coube-nos dar início ao processo de construção dos *corpora*. Construimos os nossos *corpora* a partir de dois materiais. Um deles são os art. 4º e 5º do PL 867/2015; o outro é composto de dez publicações coletadas da página

Escola Sem Partido, na plataforma virtual *Facebook*, entre os anos de 2016 e 2019. Tal escolha decorreu de algumas fundamentações, quais sejam: a importância e periodicidade do enunciado “Deveres do professor”, materializado no art. 4º do PL 867/2015 e regulamentado no art. 5º; a importância do *Facebook* enquanto instrumento do dispositivo midiático de uso massivo na contemporaneidade, capaz de propagar informações e difundir ideias; a retomada do discurso do ESP nos enunciados visuais encontrados na página *Escola sem Partido* e sua produção histórica.

Finalmente, a seleção das dez publicações foi realizada com base em dois critérios: 1) o período de emergência de cada enunciado, compreendendo ao menos uma publicação de cada ano; 2) a nossa observação, considerando as possíveis discursividades que emergiam de um primeiro trabalho de análise.

3.1.2 Contemplando os pressupostos teórico-metodológicos face ao caráter material de nosso objeto: uma análise das visualidades

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos já mobilizados e considerando ainda o objeto que delimitamos e a construção dos nossos *corpora* em suas especificidades, uma problemática se apresenta: o empreendimento de um trabalho de análise das materialidades elencadas, tendo em vista a natureza e a discursividade de cada uma delas. De um lado, tem-se um enunciado materializado em um PL, com tudo o que isso significa em termos de institucionalização do ESP e em termos também da emergência de um discurso do direito (em primeira análise) e de outros discursos que a materialidade, historicamente, pode vir a conjugar. De outro, deparamo-nos com um conjunto de imagens que emergem de um outro suporte, a plataforma virtual *Facebook*, produzindo sentidos que implicam a conjunção entre o verbal e o não verbal, e cuja circulação ocorre instantaneamente entre milhares de usuários ao redor do globo.

Assim, se foi possível, através das lições deixadas por Foucault, desenvolver um trabalho analítico das relações de poder-saber, verdade e subjetivação constituídas em diferentes regimes históricos, pensar a natureza de um certo conjunto de materialidades inscritas em relações de poder emergentes do mundo contemporâneo requer de nós um trabalho de reflexão na direção de compreendermos os processos pelos quais esses novos elementos materiais produzem sua própria história. Esse é o caso das visualidades que coletamos no *Facebook* (algumas já analisadas), sobre as quais iremos nos debruçar neste capítulo. Decerto,

não se trata de uma tarefa fácil, contudo nos propomos a desenvolvê-la a partir das análises subsequentes.

Para nos ajudar nessa tarefa, fazemos alusão a Milanez (2019), que desenvolve, com base nos postulados foucaultianos, um trabalho analítico das *audiovisualidades*. Por essa expressão, compreendemos a conjunção dos recursos visuais e auditivos encontrados, por exemplo, no cinema. Mas não é só isso, visto que pensar a natureza das audiovisualidades implica considerar a sua dimensão histórica. Em nosso trabalho, tomamos como meio empréstimo a expressão *visualidade* (como já o fizemos neste capítulo), tendo em vista a materialidade estritamente visual de nosso objeto. Assim, as reflexões acerca das audiovisualidades propostas por Milanez (2019) poderão, em algum nível, estender-se às visualidades analisadas neste trabalho.

Para tanto, debruçamo-nos sobre a noção de *material* empreendida pelo autor para pensar a materialidade das audiovisualidades:

A constituição do discurso, seja ele na sua forma oral, em livro, cartaz, voz gravada, corpo filmado, ou seja, o conjunto de audiovisualidades para um sistema fílmico, é determinada pelo material que a faz ter uma forma, uma configuração, um contorno. *O material são os meios pelos quais se operam as estratégias e táticas cinematográficas no gerenciamento de quadros fílmicos. O material dos recursos cinematográficos até sua exibição em tela é o que denomino de materialidade das audiovisualidades* (MILANEZ, 2019, p. 15, grifo nosso).

O ponto que nos interessa da reflexão de Milanez (2019) reside na contemplação do material, meio pelo qual o uso de táticas e estratégias vai constituir uma materialidade fílmica. Como vimos em nosso trabalho, as táticas e estratégias podem ser compreendidas como instâncias de poder, ora na forma de racionalidades operadas em um caso particular (tático), ora por meio de sistemas que virão exercê-lo em um nível global (estratégico) (LYNCH, 2018). Assim, uma análise das materialidades, sob a perspectiva de Milanez (2019), implica indissociavelmente uma análise das múltiplas relações de poder inerentes às especificidades do objeto material.

Conforme Milanez (2019), para que uma produção exiba seu conteúdo audiovisual, faz-se necessário todo um jogo de táticas e estratégias que nos encaminharão até a execução do filme, de maneira que esse percurso constitui também a materialidade das audiovisualidades. De tal modo, compreender o caráter material de um objeto a partir dos recursos que possibilitam a sua emergência nos permite desenvolver um trabalho analítico direcionado às condições históricas de surgimento dos enunciados. Dessarte, em nosso trabalho, ao mobilizarmos as

visualidades componentes dos nossos *corpora*, nos parece produtivo mobilizar as condições estritas de surgimento de tais visualidades, inseparáveis da materialidade constituinte, na medida em que essas condições nos permitem recuperar a natureza histórica das enunciações em análise.

Em certo momento de sua obra, buscando orientar-nos a um trabalho com as audiovisualidades, Milanez (2019) aponta para a necessidade de centralizarmos a nossa atenção não na língua ou na imagem estritamente, mas no discurso posto em funcionamento pelas audiovisualidades:

Não se trata da língua ou da imagem *per se*. Não é a língua ou a imagem que submetem à ordem um discurso das audiovisualidades. Contrariamente, é o discurso na sua condição de existência que determina esta ou aquela forma de manifestação de linguagem. São as audiovisualidades e sua formação de discurso que determinam os instrumentos por meio dos quais um objeto material comporá uma função, ou seja, farão sentido em um domínio possível de entrelaçamentos de campos distintos (MILANEZ, 2019, p. 64).

Portanto, inversamente a uma investigação que busque nas especificidades materiais do objeto (na língua, na imagem) o ordenamento de uma rede de discursos, acreditamos, com Milanez (2019), na necessidade de contemplar o próprio discurso, observando as táticas das quais ele se utiliza para produzir um efeito visual. Desse modo, será possível compreendermos a função exercida pelo enunciado em sua materialidade, correlacionado a um conjunto de domínios possíveis. Tal discussão parece nos direcionar aos conceitos de enunciado, função enunciativa e campo enunciativo, refletidos por Foucault na sua *Arqueologia* (2014a) e mobilizados por Milanez (2019) na análise de diferentes audiovisualidades. Retomamos, portanto, as bases desses termos.

Como já vimos, Foucault (2014a), em sua *Arqueologia*, desenvolve a noção de enunciado, compreendendo-o como função concernente ao sistema de signos e cuja natureza difere da frase, da proposição e do *Speech act*. Com base nesse traço da qualidade enunciativa, o autor nos mostra que a função do enunciado se exerce a partir de quatro propriedades indissociáveis, são elas: a *singularidade*, isto é, a sua qualidade de ser sempre único, visto que nunca se repete, embora possa ser retomado em diferentes contextos históricos de enunciação; a *função sujeito*, espaço vazio ocupado ocasionalmente por diferentes indivíduos; a *materialidade*, onde seus dizeres sempre se inscrevem, sendo parte constitutiva de sua historicidade; e, finalmente, a *anterioridade*, significada pela sua relação com outros enunciados, passados, presentes e possíveis no decorrer da história. Eis as quatro funções

constitutivas do enunciado. Quanto à última, relativa à anterioridade, é esta que nos permite pensar mais especificamente acerca do campo enunciativo, visto que um campo pode ser compreendido como um espaço indefinido, em que certo conjunto de enunciados passados, presentes e possíveis dialogam mutuamente, regulados por alguma lei de dispersão, uma formação discursiva, portanto.

Mobilizando, pois, a noção de campo enunciativo (FOUCAULT, 2014a), Milanez (2019) delinea um campo a partir de um conjunto de regularidades que compõem o discurso das audiovisualidades analisadas. Na direção de semelhante proposta, examinamos as regularidades das três SEs subsequentes em nosso trabalho, coletadas da página *Escola sem Partido*, na plataforma virtual *Facebook*.

A investigação das três visualidades permitiu-nos observar as táticas de um saber pedagógico disciplinar. A historicidade dos saberes mobilizados pelos enunciados pode ser compreendida a partir de um certo campo enunciativo, campo esse formado por saberes que remontam às redes de um dispositivo escolar republicano, pautado na organização de um poder disciplinar (GREGOLIN, 2015). Nesse sentido, observamos que todos os enunciados examinados são construídos a partir de uma discursividade disciplinadora da prática docente e (re)afirmadora dos papéis tradicionais da escola.

Nas SEF₉ e SEF₁₀, especificamente, uma regularidade reúne ambos os enunciados em um campo enunciativo da sexualidade, definidor dos papéis sociais de gênero. Por meio da análise das regularidades e dos campos enunciativos nos quais se inscrevem os enunciados subsequentes, buscamos finalmente compreender os processos de objetivação/subjetivação produzidos à luz do discurso do ESP, movimento escolar do Brasil contemporâneo.

Com base, portanto, nas questões suscitadas, examinaremos, neste momento, as três SEs coletadas do *Facebook*, correspondentes às SEF₈, SEF₉ e SEF₁₀, respectivamente.

3.2 Processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar do Brasil contemporâneo: uma análise das visualidades da página *Escola sem Partido*, no *Facebook*

Iniciamos a discussão proposta aludindo à sequência enunciativa do *Facebook* 8 (SEF₈):

MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos

Leia a petição inicial da ação civil pública movida pelo Ministério Público de Minas Gerais contra a mantenedora do Colégio Santo Agostinho, em Belo Horizonte. Com as devidas adaptações, a petição inicial pode servir de modelo para pais que se sintam lesados pela imposição da ideologia de gênero processarem a escola dos seus filhos, lembrando que a lei dos Juizados Especiais não exige a representação por meio de advogado se o valor da causa for inferior a 20 salários mínimos.



(Para baixar em formato Word, clique aqui)

Figura 8 – *Print screen* de uma nota veiculada na internet, coletado na página *Escola sem Partido*, publicado em 26 de novembro de 2018.

De início, por meio do exame da SEF₈, observamos a reprodução em *print screen* de um texto disponibilizado em site³⁰ da internet, compartilhado pela página *Escola sem Partido*, no *Facebook*. A princípio, não pudemos deixar de observar a semelhança da materialidade do enunciado em análise com uma materialidade enunciativa de cunho jornalístico. Em seu título (manchete), temos a narração de um evento: “MP processa colégio particular [...]” e, em seguida, a indicação de leitura de um documento: “a petição inicial da ação civil pública movida pelo Ministério Público de Minas Gerais [...]”, com orientações acerca do seu conteúdo e sua finalidade. Embora não se trate efetivamente de uma notícia, notamos que a SEF em pauta se formula a partir de uma FD pertencente ao discurso jornalístico, na medida em que sua materialidade linguística, por meio do título, induz o leitor ao desencadeamento dos fatos apresentados. Ademais, a disposição das fontes, o tamanho e os diferentes destaques constituem elementos materiais significativos que nos permitem remeter a SE em análise à rede de práticas constituintes de um saber jornalístico presente no dispositivo midiático.

Além disso, a análise da SEF₈ parece nos remeter também à presença de outros discursos, observando-se o funcionamento de diferentes regras de formação atuantes sobre o enunciado em destaque. Em “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero [...]”, a presença de um discurso do direito, representado pela sigla “MP” e pela petição disponibilizada no site, repercute relações de poder-saber reguladoras do papel a ser exercido

³⁰ O texto na íntegra pode ser encontrado no seguinte endereço: <http://www.escolasempartido.org/artigos/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos>. Acesso em: 15 jul. 2019.

pelas instituições de ensino. Sob a justificativa de que “colégio particular estaria martelando ideologia de gênero na cabeça dos alunos”, a escola, espaço disciplinar por excelência, deve ser interdita e fiscalizada para que a prática pedagógica vigente esteja em consonância com as curvas de um dispositivo escolar emergente no Brasil contemporâneo.

Outrossim, expressões como “martelar ideologia de gênero” promovem um jogo de significações em que o trabalho docente exercido na referida escola é compreendido como uma forma de violência, repetitiva e acentuada, de cima para baixo, como o próprio movimento de um martelo. Acerca dessa questão, interessa-nos observar que tal significação nos remete à própria natureza do dispositivo escolar, se consideramos as relações históricas de poder-saber na sala de aula. Isso porque, como vimos neste trabalho, o ambiente escolar se desenvolveu em um espaço de disciplinas em que o professor, detentor do conhecimento, instruía seus alunos a partir da imposição e da repetição de exercícios, sob a sanção de punição para aqueles que resistissem ao aprendizado. Considerando as relações históricas de poder-saber incidentes no dispositivo escolar e a discursividade do enunciado em análise, uma questão nos interessa: a apropriação, por parte do ESP, de um saber pedagógico inicialmente contrário às instâncias da disciplina.

Se, de um lado, o discurso do ESP apresenta-se de maneira tática como uma crítica às relações de poder-saber entre alunos e professores que “martelam conhecimento”, observamos, de outro, que o discurso do ESP, pautado na disciplinarização do corpo docente por meio de instrumentos legislativos, propõe combater não essas relações violentas acerca das quais tratamos, mas a sua vinculação a um tipo particular de saber ameaçador ao ESP, categorizado como “ideologia de gênero”. Desse modo, a questão que se coloca não é se se deve martelar saber nos alunos, mas qual saber é legítimo que seja ‘martelado’ pelas microrrelações de força do ESP. Nesse sentido, o discurso do ESP utiliza-se de táticas como a apropriação de um certo dizer pedagógico, crítico ao molde disciplinar, para perpetuar práticas de ensino em que não cabem discussões relativas a gênero.

Sob o espectro da expressão “ideologia de gênero”, um outro saber também pauta a formação do enunciado em análise: um saber da sexualidade, estritamente vinculado às relações de poder presentes na escola. Para desenvolver a discussão que estamos propondo, retomamos brevemente a nossa investigação sobre formação do dispositivo escolar republicano. Com base em Gregolin (2015), vimos como a formação de um dispositivo escolar se efetuou através de um conjunto de práticas refletidas na organização espacial da escola. Dentre essas práticas, destacamos, nos grandes centros de ensino, a separação entre os gêneros masculino e feminino, reguladora do ambiente e das atividades a serem exercidas por meninos e meninas, futuros

homens e mulheres. Nesse sentido, não podemos deixar de observar como a existência de um saber relativo ao sexo exerce poder sobre o dispositivo escolar e é indissociável da constituição da escola.

Contudo, o discurso do ESP, à medida que se apropria de um saber pedagógico contrário ao ato de “martelar ideologia de gênero”, produz o apagamento das relações de gênero presentificadas historicamente pela estrutura tradicional da escola. Portanto, ante o discurso observado, que repressende a imposição de “ideologia de gênero” sobre os estudantes, é preciso apontar que há muito o saber sobre gênero reverbera em práticas no interior da escola e que, se é preciso nos livrarmos dele, tal empreendimento não poderá ser feito senão nos remontando às suas redes de funcionamento.

Finalmente, no que concerne ao documento de petição tratado pela SE em análise, compreendemo-lo como um instrumento de poder, tal como o PL 867/2015 analisado neste trabalho. A propósito dessa questão, os dizeres da SE em exame parecem corroborar o que estamos apontando, onde se lê que a “[...] petição inicial pode servir de modelo para pais que se sintam lesados pela imposição da ideologia de gênero [...]”. Nessa conjuntura, o dispositivo midiático do *Facebook* projeta, de um lado, o dispositivo do ESP e seus instrumentos de poder na forma petição; de outro, faz emergir um sujeito que se constitui por meio da SEF₈: pais que se sentem lesados, dependentes do ESP para produzir as tensões necessárias nas microrrelações de poder em sala de aula. Concernente às relações de poder implicadas pela petição do MP, retomamos a discussão sobre o binômio poder-saber neste trabalho para apontarmos que é preciso saber para poder (conhecer o discurso legislador e se apropriar dele para ter a potencialidade de exercer mudança ante as relações de força estabelecidas).

Por meio do exame da SEF₈, compreendemos como o discurso do ESP ampara-se taticamente em diferentes saberes, como em um saber jornalístico regulador da materialidade visual do enunciado; em um saber pedagógico crítico às relações de poder entre mestre e aluno; em um saber do direito disciplinador da prática docente e em um saber da sexualidade pautado na normatização das relações de gênero. Dessarte, o discurso do ESP promove a perpetuação de uma prática tradicional de ensino, eleitora de conhecimentos a serem ensinados em sala de aula em detrimento de outros, relegados à categorização de “ideologia de gênero”.

A conjunção dos saberes reguladores e constitutivos da SEF₈ nos permite compreendê-la a partir de dois grandes campos enunciativos. O primeiro, formado por enunciados ligados à rede de um dispositivo escolar republicano, reguladores da prática docente e eleitores dos conhecimentos adequados a serem promovidos na escola, em detrimento de um certo saber concernente às relações de gênero. Nesse sentido, enunciados já examinados neste trabalho,

cujos dizeres nos remetem ao papel do professor e da escola, compõem um mesmo campo enunciativo. Os “deveres do professor”, analisados nas SEF₅ e SEPL₁, entre outros, pautados na disciplinarização da prática docente, servem-nos de exemplo da rede de funcionamento dos enunciados pertencentes a esse primeiro campo.

O segundo grande campo é formado por enunciados constitutivos de um saber da sexualidade naturalizador das relações de gênero. Tal saber nos remonta ao papel da escola na divisão de tarefas e aos espaços difundidos, ocupados por homens e mulheres socialmente. A expressão “ideologia de gênero”, na formação material do enunciado “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero”, é representativa desse espaço de naturalização das relações de gênero, para os quais qualquer questionamento das verdades empreendidas deve ser interdito e categorizado como ideologia. Na análise da SEF₉ subsequente, observamos a emergência de um enunciado pertencente a esse mesmo campo, regulado por um saber naturalizador das relações de gênero, interditando, conseqüentemente o debate acerca dessas relações.



Figura 9 – Imagem em que aparecem estudantes cujas vestimentas não estão de acordo com a normatização de gênero, coletada na página *Escola sem Partido*, publicada em 14 de fevereiro de 2017.

Neste momento, detemo-nos na sequência enunciativa do *Facebook* 9 (SEF₉). Nela, encontramos uma imagem representada por supostos alunos do Colégio Pedro II (a materialidade nos leva a acreditar que se trate de um menino e de uma menina), ambos vestidos com uniformes voltados tradicionalmente ao sexo feminino, e os dizeres: “Se você não quer seu

filho usando saia, como no Colégio Pedro II, venha à audiência pública escola sem partido”. Ademais, na imagem, encontramos a indicação de horário, data, local e registro de um evento, bem como a identificação de um nome: “Bia Kicis”. Tal imagem foi compartilhada pela página *Escola sem Partido*, no *Facebook*, em 14 de fevereiro de 2017, meses depois de o Colégio Pedro II, escola tradicional do estado do Rio de Janeiro, decidir abolir a distinção de uniformes escolares por gênero³¹.

Inicialmente, ao nos depararmos com a visualidade produzida pela SEF₉, somos levados a um plano constituído de diferentes fontes e cores. Sob um fundo preto, uma estrutura condicional em fonte branca ganha destaque: trata-se não só de um convite, mas também de uma ameaça: venha para a audiência pública ESP, caso contrário, seu filho vai usar saia como no Colégio Pedro II. A cor vermelha contrasta com as demais na materialidade da SEF₉ e recupera sentidos de luta, confronto, embate. Ante o inimigo (in)visível, é preciso conjugar forças e se servir do aparato legislativo para exercer poder e transformar relações presentificadas. Encontramos ainda o registro do evento em verde destoante, contrapondo-se ao vermelho e sinalizando com exatidão a pauta abordada. Por fim, duas indicações: a Câmara dos Deputados e um nome, Bia Kicis, cuja fonte se destaca das demais pela forma e pelo encadeamento no espaço da materialidade, assemelhando-se a uma marca ou propaganda.

Concomitantemente ao plano de cores produzido pela visualidade em análise, uma imagem representada por supostos estudantes do Colégio Pedro II nos chama atenção. Em primeiro plano, como já mencionado, somos levados a acreditar que se trata de um menino e de uma menina, embora a identificação não seja possível. Com base nisso, observamos, tal como na SEF₈, um discurso pautado no saber da sexualidade. A relação entre um saber sobre o sexo e a formação organizacional do sistema de ensino nos remete ao universo de dois dispositivos: o dispositivo escolar, sobre o qual já falamos, e um outro dispositivo, o da sexualidade, ainda não explorado neste trabalho. Acerca deste último, discorreremos de maneira breve para desenvolvermos a reflexão sobre o nosso objeto.

Conforme Foucault (1988), o dispositivo da sexualidade formulou-se por volta do século XVIII, a partir de um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que elegeram o sexo como objeto de conhecimento. Assim, no contexto de formação desse dispositivo, todo um saber voltado às práticas sexuais delineava um conjunto de políticas visando a administrar a vida e a condição de existência humanas. Em face do conhecimento formulado acerca do sexo neste momento, interessa-nos principalmente a dispersão das

³¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/colégio-pedro-ii-extingue-distincao-de-uniforme-por-genero-20139240>. Acesso em: 10 jan. 2020.

múltiplas sexualidades, desviantes do sexo biológico e reprodutivo que é constituído em torno do órgão genital. Nessa conjuntura, se todas as demais expressões de sexualidade tomaram forma, passaram a ser estudadas e ganharam visibilidade, não foi por outra razão senão para obter delas o controle necessário a título de divisão e patologização³², desencadeando práticas em que se inscreveram múltiplas subjetividades (FOUCAULT, 1988). Dessarte, vimos como, na formação do dispositivo escolar republicano, o sexo biológico da criança era um saber apropriado pela escola para definir o espaço e o papel ocupados pelo estudante (GREGOLIN, 2015). No caso em que estamos analisando, também a vestimenta é significativa da cisão entre os universos masculino e feminino promovidos pelo dispositivo da sexualidade.

Ora, a razão por que retomamos a discussão sobre os dispositivos é para mostrar como a SEF em análise produz uma historicidade, recuperando relações de poder advindas das esferas da sexualidade/escola. Contrariando tais relações, a transgressão das normas de gênero nas vestimentas escolares significa, em outra direção, produzir rupturas nas antigas configurações dos dispositivos supracitados. Nesse sentido, observamos a emergência de duas subjetividades exercidas antagonicamente, materializadas na visualidade em análise. De um lado, uma subjetividade que resiste às microrrelações de poder-saber tradicionais advindas de discursos da sexualidade e da escola, por meio da transgressão de gênero em vestimentas atribuída aos estudantes do Colégio Pedro II; de outro, uma subjetividade contraposta a essa forma de resistência, propondo, a partir de táticas diversas, uma reconfiguração das microrrelações de força incidentes sobre a escola e a sexualidade.

Uma dessas táticas está materializada no convite como forma de mobilização para combater o inimigo (in)visível do ESP: a “ideologia de gênero” nas escolas, conforme examinamos na SEF₈. Contudo, outro inimigo é evocado pela visualidade em análise quando examinamos o jogo de cores promovido pelo enunciado. O contraste entre as cores verde e vermelho recupera sentidos produzidos por um discurso patriota e nacionalista, representado pelas cores da bandeira do Brasil, em oposição ao vermelho, simbolicamente representativo de movimentos e partidos políticos de esquerda. Faz-se preciso, portanto, combater a ideologia de gênero promovida pelos partidos e professores doutrinadores de esquerda, em prol do país e do bem-estar da nação, conforme sugere a materialidade enunciativa do discurso do ESP.

Nessa conjuntura, o *Facebook*, elemento do dispositivo midiático de uso popular que concentra milhões de usuários ao redor do mundo, tem como função não apenas projetar o

³² A expressão “patologização” está presente em Foucault (1988) para designar o papel exercido pelo discurso médico de incorporar, entre o rol das patologias, um certo conjunto de práticas sexuais desviantes do sexo reprodutivo.

discurso do ESP, mas, mais do que isso, majorar forças visando ao combate efetivo dos inimigos do movimento. Desse modo, compreendemos os processos de objetivação/subjetivação no movimento escolar brasileiro contemporâneo: através de táticas como as já citadas (objetivações), uma subjetivação é gestada, efeito da transformação constante e ininterrupta das curvas dos dispositivos.

Por meio da investigação da SEF₉, analisamos a presença de diferentes saberes reguladores do discurso do ESP, como o saber do direito que instaura uma audiência pública, mas também da escola e da sexualidade, vigilantes do comportamento dos estudantes quanto à adequação de suas vestimentas. Observamos também a presença de um discurso nacionalista que se faz presente na visualidade do jogo de cores do enunciado. Nesse sentido, além dos campos enunciativos acerca dos quais tratamos, que são formados por enunciados pedagógicos e da sexualidade, a materialidade da SEF em análise nos permite remetê-la a um outro campo, o das relações político-partidárias situadas na história e produzidas na contemporaneidade, cujos dizeres apontam para uma regularidade do discurso nacionalista, materializado pelo verde, em oposição ao vermelho dos partidos de esquerda e aos movimentos de vertentes comunistas.

Todos esses saberes e discursos, historicamente situados, mobilizam a produção material do enunciado do movimento ESP, projetado pela rede social *Facebook*, instrumento necessário para majorar forças no combate aos inimigos do movimento. Através de tais táticas, o discurso em análise busca perpetuar relações de poder-saber escolares alinhadas a uma normatização biológica de gênero, tradicionalmente evocadas pelos modelos disciplinares de ensino que se pautam na vigilância, no controle e na normatização dos corpos.

Semelhante estratégia de busca da perpetuação das relações tradicionais de poder-saber na escola encontramos na SEF₁₀ subsequente, representada pela visualidade apresentada a seguir.

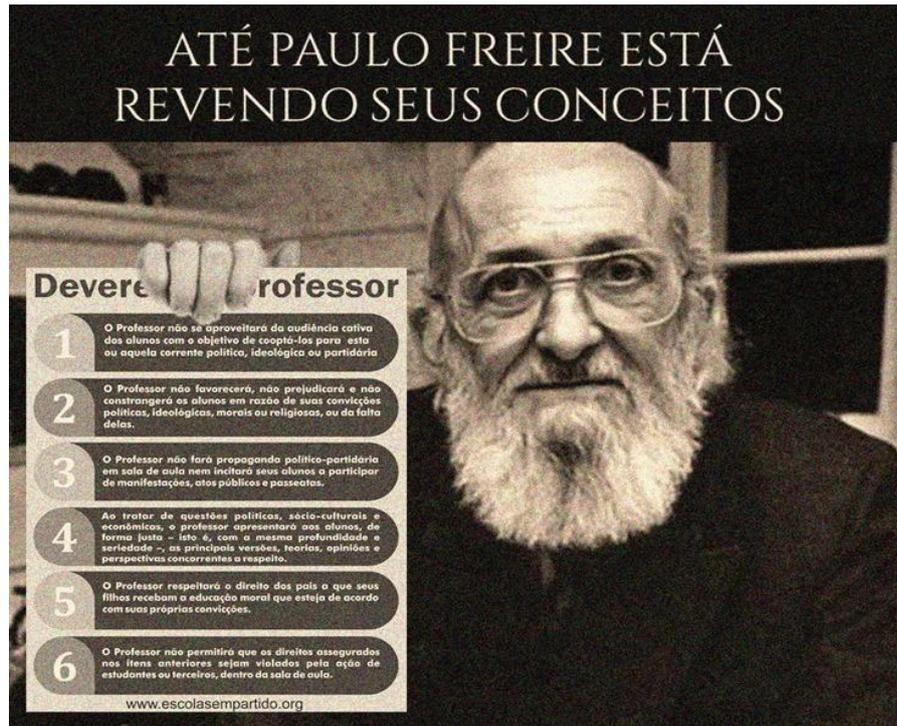


Figura 10 – Imagem que traz a figura de Paulo Freire vinculada ao movimento ESP, coletada na página *Escola sem Partido*, publicada em 25 de agosto de 2017.

Neste momento, dirigimo-nos ao exame de mais uma SEF, em que observamos a imagem do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, apresentando um cartaz intitulado “Deveres do Professor”³³. Na mesma imagem, na parte superior, os dizeres em fonte branca no fundo escuro ganham destaque: “Até Paulo Freire está revendo seus conceitos”. Sobre o enunciado referente à SEF₁₀, algumas questões suscitam o nosso interesse. A primeira delas diz respeito à importância do enunciado “Deveres do Professor”, retomado em diferentes contextos de enunciação. Além disso, observamos as implicações visuais da materialidade presente na SEF₁₀, bem como a emergência de diferentes discursos e saberes reguladores da visualidade em análise. Tais aspectos nos ajudam a compreender as práticas perpetuadas pelo movimento ESP, bem como os processos de objetivação/subjetivação produzidos à luz do discurso do ESP.

Em primeira análise, os seis dizeres que regulam a prática docente (examinados neste trabalho) desempenham importância central na formulação dos enunciados do movimento ESP. Através desse enunciado (Deveres do Professor), jogos de formulações são empreendidos, permitindo-nos contemplar o seu reaparecimento: do cartaz referente à SEF₅, observamos a sua retomada no art. 4º do PL 867/2015 (SEPL₁) e na visualidade referente à SEF₁₀. Embora se trate de uma mesma materialidade verbal nos três diferentes casos, compreendemos que as relações

³³ O cartaz “Deveres do professor” é sequência enunciativa do *Facebook 5* (SEF₅) e sequência enunciativa do Projeto de Lei 1 (SEPL₁).

de poder-saber evocadas não são estritamente as mesmas. Entre as SEF₅ e SEPL₁, é preciso depreender o processo de institucionalização do ESP produzido pelo último em relação ao primeiro, por via do Poder Legislativo. Já em relação à SEF₁₀, somos levados a uma (re)contextualização do enunciado, pois o lugar onde ele é produzido já não é o mesmo, uma vez que “até Paulo Freire está revendo os seus conceitos”.

A materialidade visual da SEF₁₀, construída por efeito de recurso tecnológico, vincula insidiosamente a imagem de Paulo Freire, Patrono da Educação no Brasil, ao ESP, na condição de defensor do movimento. Como um processo em curso, as microrrelações de poder postas pela materialidade estabelecem como tática a apropriação do inimigo (de Paulo Freire e de tudo o que isso possa indicar em termos de produção de um saber pedagógico legitimado) para majorar as próprias forças e apagar qualquer possibilidade de resistência. Todos estão revendo seus conceitos, até Paulo Freire, a última peça, símbolo de antagonismo ao ESP.

Nessa conjuntura, a apropriação efetuada pela SEF₁₀ produz um efeito interessante: se o saber freiriano enlevava uma subjetivação a ser combatida, sobretudo nas escolas, agora, “revendo” seus próprios conceitos, Paulo Freire é artífice do ESP e porta-voz de uma dupla subjetividade: do lugar de Paulo Freire e de tudo o que ele representa, enuncia-se uma outra voz que legitima a luta empreendida pelo movimento. Na imagem, a figura de Paulo Freire apresenta a quem o observa os “Deveres do Professor” em uma visualidade que evoca a autoridade do mestre. Aqui, outro ponto interessante: dissimulada pela figura de Paulo Freire, há uma voz que se dirige ao outro não com sentidos de luta, mas como voz amiga, que fala de um mesmo lugar daqueles que é preciso convencer.

Assim, a visualidade em análise nos permite observar a presença de dois saberes pedagógicos em funcionamento: o saber pedagógico freiriano e o saber pedagógico da disciplina, dos “deveres do professor”, ambos reguladores da SEF₁₀. Todavia, se, de um lado, o saber freiriano é evocado na construção do enunciado, não é senão para exercer a partir dele o poder necessário nos entremeios das microrrelações de força empreendidas pelo movimento ESP. Nesse sentido, embora encontremos a presença de dois discursos pedagógicos reguladores do enunciado, é apenas de um lugar, o da disciplina, do qual ele fala, cujo campo enunciativo é também formado pelas SEF₈ e SEF₉ analisadas.

Com isso, o exame dos aspectos referentes às relações de poder-saber observadas no discurso em análise nos permite delinear algumas das práticas perpetuadas pelo discurso do movimento ESP, tais como: a tentativa de manutenção de um modelo disciplinar de ensino a partir de regulações dos corpos docente e discente, observados nos “deveres do professor”, e a

busca pela legitimação desses saberes e práticas disciplinares. No caso da SEF₁₀, essa busca se realiza por meio da apropriação do discurso de Paulo Freire, patrono da educação no Brasil.

Com base, portanto, na SEF₁₀ analisada, vimos como a discursividade presente nos “deveres do professor” é (re)contextualizada tendo em vista as diferentes materialidades nas quais esses dizeres estão inscritos. Entre a SEF₅, a SEPL₁ e a SEF₁₀, se a retomada dos “deveres do professor” revela sua importância para a formulação do discurso do ESP, de outro lado, mostra-nos as especificidades históricas decorrentes das diferentes materialidades. Concernente à visualidade produzida pela SEF₁₀, observamos a presença de dois saberes: o freiriano e o da disciplina, ambos reguladores da formulação do enunciado em análise. Por meio da apropriação do saber freiriano, antagônico ao movimento ESP, observamos como o discurso em exame busca se legitimar, promovendo a perpetuação de práticas disciplinares de ensino. Nesse sentido, compreendemos o campo enunciativo ao qual o enunciado em análise se vincula regulado por saberes advindos de um dispositivo escolar historicamente situado, cujas redes reverberam contemporaneamente nas práticas do movimento ESP.

Neste terceiro capítulo, fizemos uma reflexão acerca das especificidades teórico-metodológicas empreendidas neste trabalho, compreendendo as visualidades que compõem o nosso objeto. Tendo em vista essas reflexões, analisamos três sequências enunciativas coletadas da página *Escola sem Partido*, no *Facebook*. A análise teve como pressuposto as questões legadas por Foucault (1988, 2010, 2014a, 2014b), com contribuições de Milanez (2019), visando a uma análise arqueogenalógica dos discursos que nos permitisse analisar as regularidades dos enunciados coletados e entender os processos de objetivação/subjetivação do movimento escolar contemporâneo.

Por meio da análise das três visualidades, observamos a presença de diferentes saberes reguladores dos enunciados, como um saber pedagógico disciplinar, presente em todas as visualidades, mas também midiático (SEF₈), do direito (SEF₈ e SEF₉) e da sexualidade (SEF₈ e SEF₉). Tais regularidades nos permitiram observar a emergência de pelo menos dois grandes campos enunciativos. O primeiro, um campo relativo a enunciados regulados por um saber pedagógico disciplinar; o segundo, o campo da sexualidade, formado por enunciados pautados por um saber naturalizador das relações sociais de gênero. Com base nessas questões, observamos também o papel desempenhado pelo *Facebook*, que projeta o discurso do ESP, servindo como instrumento tático para majorar forças no combate aos inimigos do movimento.

Finalmente, o exame das três visualidades nos leva a refletir acerca dos processos de objetivação/subjetivação produzidos à luz do movimento escolar do Brasil contemporâneo, representado pelo discurso do ESP. Por meio de diferentes publicações criadas e/ou

compartilhadas pela página do movimento, um processo de doutrinação³⁴ da sociedade civil e de domesticação dos corpos docente/discente é mobilizado. A sugestão de petição (SEF₈), o convite à audiência pública (SEF₉) e a apropriação do saber freiriano (SEF₁₀) são exemplos de táticas utilizadas pelo discurso do ESP para majorar a força do movimento e sedimentar relações de poder-saber disciplinares. Nessas relações, professores, alunos e familiares são ininterruptamente vigilantes e delatores do espaço institucional de ensino. No entremeio dessas relações, o discurso do ESP conduz os sujeitos a assumirem uma subjetivação que instaura e dita o papel de professores, alunos, pais e escola. Por sua vez, sobre aqueles que resistem às relações de força empreendidas pelo ESP, o discurso do direito evocado pelo ESP exerce sua legitimidade, conduzindo-os coercitivamente à adoção das práticas perpetuadas pelo discurso do movimento.

Tal discussão nos encaminha para a última etapa deste trabalho, em que sintetizamos as razões e os percursos trilhados na pesquisa. Nesse sentido, buscamos responder às diferentes questões suscitadas, decorrentes de nossa reflexão frente às relações de poder-saber promovidas pelo discurso do ESP.

³⁴ Sobre a noção de doutrina em Foucault (2014b) e a compreensão do movimento ESP como uma doutrina, baseado em pressupostos foucaultianos, ver seção 2.4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço ideológico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser feita de uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 37).

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014b, p. 41).

No decorrer deste trabalho, procedemos a uma análise dos enunciados do movimento ESP, ora dispersos na plataforma virtual *Facebook*, ora no PL 867/2015, Projeto submetido à Câmara dos Deputados e posteriormente arquivado³⁵. Com base em Foucault (2008, 2010, 2013, 2014a, 2014b), examinamos o nosso objeto a partir de uma perspectiva arqueogenealógica, contempladora da historicidade dos saberes e das relações de poder discursivas, tendo em vista ainda a investigação acerca das regularidades enunciativas, ligadas a diferentes domínios ou discursos.

Nessa perspectiva, conceitos como o de “enunciado” (FOUCAULT, 2014a), presentes na fase arqueológica de Foucault, permitiram-nos observar o funcionamento dos enunciados do movimento ESP, compreendendo sua formulação pautada em regras de um saber historicamente situado, bem como sua relação de diálogo com outros enunciados passados, presentes ou possíveis. Assim, vimos como um certo saber pedagógico disciplinar, emergente do século XIX no Brasil republicano, regula a formação dos enunciados do movimento ESP, enunciados, por sua vez, constitutivos da relação com uma “anterioridade” que lhes configura. Dessa maneira, quando pensamos nos “deveres do professor (enunciado referente à SEF_s), pensamos em tudo o que esses dizeres implicam a partir de verdades já estabelecidas. Contudo, não são apenas essas verdades sedimentadas que constituem a anterioridade do enunciado, mas também aquelas que pouco a pouco vão se estabelecendo, conseqüentes das condições históricas do atual momento. O sistema de ensino de ontem e de hoje e os papéis docentes promovidos e condenados pelo ESP são todos constitutivos dos enunciados do movimento, o que nos revela, para além da anterioridade já apontada, a presença incessante e ininterrupta de relações antagônicas e de luta.

³⁵ Até o momento da última investigação, o referido PL encontrava-se arquivado. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Concernente ainda ao conceito de enunciado examinado neste trabalho, observamos, quanto a uma de suas funções, seu aspecto material, indissociável do contexto de produção dos enunciados e vinculado a uma rede de saberes/poderes instalados. Nesse sentido, a investigação das visualidades, encontradas na página *Escola sem Partido*, conduziu-nos ao exame de um dispositivo de mídia, simbolizado pela plataforma virtual *Facebook*, rede social que concentra milhões de usuários ao redor do mundo. Compreender a materialidade das visualidades presentes no *Facebook* perpassa o entendimento da dispersão de enunciados compartilhados/propagados pela página *Escola sem Partido* e implica também compreender o papel realizado pelo dispositivo midiático de projetar o discurso do ESP e de majorar forças no combate aos seus inimigos: os “professores doutrinadores”, a “ideologia e gênero”, a cor vermelha – símbolo dos movimentos políticos de esquerda. De outro lado, quando analisamos os enunciados do PL 867/2015, a reflexão acerca da materialidade enunciativa nos permitiu observar a rede de saberes promovida pela emergência de um PL institucionalizador dos enunciados do movimento ESP, que alçava os enunciados do movimento ao *status* de Lei. Nessa perspectiva, não só um discurso do direito legislativo, mas também um discurso pedagógico disciplinador se organizavam taticamente na constituição do PL 867/2015. Todas essas questões são caminhos que nos foram apresentados mediante a investigação da função material dos enunciados.

Concomitantemente ao trabalho contemplativo dos instrumentos teóricos da fase arqueológica de Foucault (2014a), analisamos os enunciados do ESP à luz das relações de poder, saber, verdade e subjetivação que estão presentes em uma segunda fase dos trabalhos foucaultianos (FOUCAULT, 2010, 2013, 2014b.) Inicialmente, vimos como as relações de poder-saber são indissociáveis das práticas empreendidas em uma dada sociedade. Assim, quando pensamos no contexto da escola e na relação entre professores e alunos na atualidade, justificamos o papel tradicionalmente disciplinar realizado pelo docente, com base nos saberes que este traz consigo, legitimado pelo seu grau de formação. Nesse sentido, os enunciados do ESP remontam a esse espaço de poder-saber cujos papéis docente e discente já estão sedimentados, pautados na divisão hierárquica entre mestre e aprendiz e em uma concepção de aprendizagem pautada nos sentidos etimológicos de ensino. Ensinar, *colocar um sinal sobre* (PORTELLA, 1984), é um movimento que vem de fora para dentro, do mestre ao estudante. Este é compreendido como aquele para quem o conhecimento vem irromper na forma de luz; o professor, de outro lado, é tomado como possuidor do conhecimento transmissível. Por ter posse do saber, o professor tem a potencialidade de exercer um certo poder sobre os estudantes. Tal

perspectiva nos conduz aos sentidos do binômio poder-saber: é preciso saber para poder (ter a potencialidade e exercer força) (FEDER, 2018).

Essas relações foram investigadas mais especificamente quando analisamos a materialidade da SEF₃, com os dizeres “professor não é educador”, em que os espaços ocupados pelo professor e pelo educador, relacionados às práticas de ensinar e educar, são delineados pela discursividade do movimento ESP. Enquanto ao professor é concedido o espaço para ensinar, com todos os sentidos que isso implica socialmente, apenas aos pais e familiares cabe o papel de prover a educação dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma relação diferente daquela constituída entre mestre e aluno, visto que a educação não está pautada na disciplinarização do corpo discente efetuada pelas relações de poder-saber da escola. Dessarte, o discurso do ESP promove uma subjetividade pautada em um conhecimento pedagógico disciplinar, em que o professor, uma vez pertencente a esse lugar de “ensino”, jamais pode exercer o papel de educar os estudantes, sob pena de a escola transgredir, com seu saber pedagógico, o espaço reservado aos pais e às mães produzido pelos saberes paterno e materno.

Considerando ainda as dimensões arqueológica e genealógica mobilizadas neste trabalho, analisamos os enunciados do movimento ESP à luz do conceito de dispositivo (FOUCAULT, 1979, 1988). Conforme vimos no decorrer da pesquisa, o conceito de dispositivo exerce grande importância no pensamento do estudioso e é representativo de uma terceira fase de seu trabalho, conjugando reflexões arqueológicas e genealógicas. Concebido como rede de elementos heterogêneos ligados a um mesmo objeto (FOUCAULT, 1979), o conceito de dispositivo nos permitiu investigar os enunciados do ESP na sua relação com as diferentes práticas que têm como eixo a escola, por meio do sistema institucional de ensino, e a mídia, simbolizada pelo ciberespaço do *Facebook* – os dispositivos escolar e midiático, portanto. Ligados a esses, há um dispositivo da sexualidade, cujos saberes e práticas, pautados no conhecimento biológico do corpo, nos encaminharam a refletir acerca da dimensão histórica dos enunciados.

Com base em Deleuze (1996), vimos a dimensão dos dispositivos por meio de suas linhas e curvas, atadas pelas relações de poder, saber, verdade e subjetivação trabalhadas por Foucault no decorrer de sua obra. Diante disso, investigamos a emergência de um dispositivo escolar no Brasil, aludindo inicialmente ao nosso sistema de colonização, cujas relações de poder-saber apontavam para uma configuração disciplinar de ensino, regulado pelo conjunto de técnicas prescritas no *Ratio Studiorum*, em que se pautavam os jesuítas. Dentre as técnicas empregadas, destacamos as punições reservadas aos estudantes que resistissem ao aprendizado, compreendidas como uma maneira mais pujante da aplicação pedagógica (FRANCA, 2019).

Interessante também observar que o *Ratio* preconizava ensinamentos que não estavam restritos aos estudantes, mas eram estendidos também aos professores, regulando com detalhes o método correto a ser empregado para a prática de ensino.

Tais relações nos conduziram a Gregolin (2015), em seu estudo sobre as transformações nos espaços visuais das cidades em decorrência de uma política republicana implantada no Brasil do século XIX. Com base nas representações desse contexto, observamos a organização das instituições escolares para compreender as configurações de um dispositivo escolar no contexto nacional, considerando suas linhas de sedimentação e de fissura. Para tanto, tivemos em vista, em contrapartida, a discursividade do movimento ESP, produzido na contemporaneidade. Nosso trabalho de análise percebeu que, embora algumas mudanças no sistema educacional de ensino tenham sido efetuadas – da educação jesuítica, passando pelo movimento republicano, laico, de ensino, chegando-se, finalmente, ao nosso momento atual –, a estrutura de poder que rege esses sistemas de ensino é ainda pautada na organização disciplinar por meio de técnicas – ainda que diversas, em diferentes momentos – que visam ao adestramento efetivo dos corpos. Nesse sentido, a SEF₅, analisada neste trabalho, que traz a visualidade dos “deveres do professor”, é sintomática não apenas das técnicas acerca das quais falamos, mas também das linhas e curvas do dispositivo escolar no contexto hodierno brasileiro. Portanto, se, de um lado, “deveres dos professores” é um enunciado efeito das relações históricas de poder-saber que incidiram historicamente sobre a organização da escola, é representativo, de outro, do movimento ininterrupto e em devir dos dispositivos, apontando para o que somos em andamento (DELEUZE, 1996).

Compreender o que somos, questão legada por Foucault em sua obra, apresentou-se como um norteamento filosófico de nosso trabalho. Com base nisso, investigamos o movimento ESP: seu surgimento, suas redes institucionais, bem como os acontecimentos históricos e políticos que suscitaram a emergência dos enunciados que analisamos. O exame das redes de poder-saber operadas pelo movimento nos permitiu associá-lo ao conceito de doutrina trazido por Foucault (2014b), na medida em que o discurso do ESP interdita os sujeitos que falam em nome do movimento a partir de um conjunto de verdades compartilhadas, relativas ao papel da escola, do professor e da sociedade frente ao sistema de ensino, papéis que, como vimos, são subjetividades produzidas à luz do discurso do ESP. O “professor”, o “doutrinador”, o “aluno”, o “militante” são personagens componentes da doutrina ESP para significar o certo e o errado, o permitido e o proibido, dentro do campo doutrinário produzido pelo discurso ESP. Trata-se de personagens cujas subjetividades se faz necessário introjetar em nossas práticas para que sejamos inseridos no movimento.

Em outra perspectiva, atesta Foucault (2014b) sobre a capacidade que a doutrina tem de se difundir, uma vez que ela busca ganhar novos adeptos. Em nosso trabalho, mais especificamente na análise da SEF₇, observamos o que se pode chamar de processo de doutrinação, exercido pelo discurso do movimento ESP, na medida em que conduz a sociedade civil ao exercício das práticas defendidas pelo movimento e à aceitação de um conjunto de verdades muito bem delimitadas acerca do sistema de ensino e da escola. Uma vez pertencente à doutrina ESP, espera-se que pais, alunos e toda a sociedade civil sejam vigilantes da sala de aula e delatores do trabalho docente, para a efetiva domesticação dos corpos e a punição daqueles que resistirem ao processo. Punição disciplinar, a ser efetuada, de um lado, pelos gestores das escolas; de outro, em nível penal, pela aplicação de leis, como o PL 867/2015, que ameaçam o professor e criminalizam a prática docente não regulada pelo discurso do ESP.

Finalmente, a análise das sequências, compreendendo as relações de poder-saber vinculadas, permitiu-nos investigar o caráter visual dos enunciados, ou a sua visualidade, indissociável da natureza enunciativa. Com base em Milanez (2019) e Foucault (2014a), realizamos o exame das visualidades coletadas neste trabalho, procedendo, conseqüentemente, a uma observação das regularidades suscetíveis de compor um campo enunciativo. O resultado de nossas análises nos remeteu a questões suscitadas no início de nosso trabalho, norteadoras da pesquisa, e aos objetivos pretendidos. Nesse sentido, observamos a dispersão de saberes que regulam os enunciados do ESP, sua historicidade, bem como as práticas perpetuadas pelo discurso do movimento. Perscrutamos, dessa maneira, a relação entre a discursividade do ESP e o contexto de sua emergência, o papel desempenhado pela mídia *Facebook* e a produção de subjetividades subjacentes ao contexto escolar.

Em primeiro plano, as análises que empreendemos atentaram para a presença de diferentes saberes reguladores dos enunciados. O saber pedagógico disciplinar se faz presente na constituição de todos os enunciados examinados, permitindo-nos compreendê-los a partir de um campo associativo. Tais enunciados formulavam-se a partir de uma busca de disciplinarização da escola e do corpo docente, ora por meio de técnicas que orientavam o trabalho em sala de aula (SEF₅, SEPL₁, SEPL₂), ora através de táticas/intimações direcionadas à sociedade civil, buscando-se a adesão popular ao movimento (SEF₁, SEF₂, SEF₄, SEF₆, SEF₇, SEF₈, SEF₉, SEF₁₀). O saber pedagógico legitimador desses enunciados, como vimos, produziu-se a partir de práticas disciplinares encontradas no sistema jesuíta de ensino, adotado no Brasil durante o período de colonização (FRANCA, 2019), mas também dispersas nas instituições escolares gestadas no contexto nacional republicano do século XIX (GREGOLIN, 2015). O breve estudo da emergência de um saber pedagógico disciplinar no Brasil nos levou

a observar a produção do conhecimento em sua historicidade. Nesse sentido, consoante os pressupostos de Foucault (2013), compreendemos a dispersão de saberes não enquanto processo da evolução das disposições naturais humanas, mas como efeito das práticas efetuadas nos entremeios de um certo regime de sociedade.

Além desse saber pedagógico acerca do qual falamos, um saber do direito e da sexualidade constituem alguns dos enunciados analisados. Quanto a um saber do direito, observamos que ele se materializa nos enunciados de três formas: enquanto indicação dos direitos dos alunos/pais e dos deveres da escola/professor (SEF₁, SEF₂, SEF₃, SEF₄, SEF₅), na alusão a pautas/acontecimentos legislativos/jurídicos direcionadas à população (SEF₆, SEF₈, SEF₉) e enquanto materialidade de PL (SEPL₁, SEPL₂). No que concerne ao saber da sexualidade, encontramos-lo na materialização de duas visualidades, referentes às SEF₈ e SEF₉, mais especificamente; em ambas, a materialidade dos enunciados aponta para uma normatização das relações de gênero pautadas no conhecimento sexual biológico e condenatório das práticas de transgressão dessas relações. Por meio do exame das regularidades produzidas por um saber do direito e da sexualidade, ao menos dois campos associados podem ser delineados, conforme observamos no agrupamento das sequências de enunciados. Ademais, a investigação dos saberes (do direito, relacionado ao papel da escola, e da sexualidade) nos permitiu observar a historicidade de suas produções, emergentes, de um lado, da constituição da escola no contexto republicano e laico de ensino; de outro, decorrentes de um saber biológico sobre o sexo e regulador das relações de gênero, reforçado por um dispositivo da sexualidade cuja origem remonta ao século XIX (FOUCAULT, 1988).

Concomitantemente à dispersão dos saberes pedagógico, do direito e da sexualidade, um saber midiático, decorrente das práticas do dispositivo de mídia, formula a visualidade dos enunciados coletados na página *Escola sem Partido*, no *Facebook*. As diferentes táticas utilizadas pelos enunciados analisados, orientadas pelo apelo aos recursos visuais (como observado nas SEF₂, SEF₃, SEF₆, SEF₁₀), encontram no dispositivo de mídia a capacidade de propagar o discurso do ESP, projetando e repercutindo seus enunciados em meio à instantaneidade da informação na mídia digital. As táticas mobilizadas pelas visualidades examinadas simbolizam o movimento de luta empreendido pelo ESP, em que se buscam a adesão da sociedade e o combate a professores/escolas resistentes ao discurso do movimento. Como exemplo dessas táticas, analisamos neste trabalho a visualidade da SEF₁₀, que repercute a figura do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, aprovando o enunciado “deveres do professor” do movimento ESP. A apropriação da figura de Paulo Freire e do saber pedagógico freiriano, reconhecido e legitimado dentro de nossa sociedade, apresenta-se como tática para

reforçar as relações de poder-saber de um outro viés pedagógico, pautado na disciplina e na dissociação da educação transformadora de relações político-sociais. Táticas como a descrita são exemplos de um poder estratégico utilizado pelo saber midiático na composição de uma visualidade que repercute e se difunde nas redes sociais. Nesse sentido, a página *Escola sem Partido* e o *Facebook* são elementos do dispositivo midiático e instrumentos de poder das relações de força empreendidas pelo discurso do ESP.

Conjugando, assim, as relações dos diferentes saberes reguladores dos enunciados, compreendemos a emergência do discurso do ESP no contexto contemporâneo de sua produção e o papel desempenhado pela mídia, promotora da perpetuação de práticas defendidas pelo discurso do ESP. Consoante Deleuze (1996), um dos aspectos importantes relativos ao estudo dos dispositivos reside na sua capacidade de contemplar as relações de poder-saber não na condição de acontecimentos situados em um dado momento histórico, mas como um processo em curso, em que os fatos passados, presentes e possíveis (futuros) interagem nas malhas de um dispositivo. Nesse sentido, a compreensão da discursividade do ESP em nossa contemporaneidade suscitou a necessidade de apontar para relações de poder-saber já instaladas na história. Porém, mais do que isso, se fez necessário entender que tais relações de poder emergem de um processo atual e em andamento do dispositivo escolar, sintomático de transformações ininterruptas incidentes sobre a escola, e acerca das quais vislumbramos mais ou menos o futuro: da escola, das instituições de ensino, da educação, fruto de um movimento escolar desencadeado no Brasil contemporâneo. Reforçando a rede de práticas desse dispositivo escolar em andamento, saberes, como vimos, do direito e da sexualidade legitimam as relações de poder, saber, verdade e subjetividade postas em jogo pelo discurso do ESP.

Nessa conjuntura, a mídia, representada nos instrumentos da página *Escola sem Partido* e do *Facebook*, exerce seus papéis. Além de projetar os enunciados do ESP e mobilizar a participação popular por meio da difusão das visualidades publicadas/compartilhadas, a mídia exerce a função de vigiar as práticas escolares em vigor nas escolas para reforçar o discurso da necessidade de disciplinarização do corpo docente/discente. Dessa maneira, o *Facebook* pode ser compreendido como um ambiente panóptico, espaço privilegiado para a vigilância dos acontecimentos concernentes ao espaço da sala de aula nas instituições brasileiras de ensino. Trata-se de um espaço privilegiado porque permite um efeito de vigilância ininterrupto e a potencialidade de ver unilateralmente, sem ser percebido pelos corpos que estão sendo vigiados. A finalidade desse trabalho de vigilância não poderia ser outra senão a necessidade de instrumentalizar um discurso de disciplinarização dos corpos docente/discente para torná-los

úteis às relações de poder-saber empreendidas pelo ESP, movimento escolar emergente na contemporaneidade.

Tal movimento de busca de disciplinarização dos corpos docente/discente resulta de subjetividades construídas historicamente em torno da escola. Tais subjetividades apontam o papel das instituições de ensino, o trabalho a ser exercido pelos professores, o tipo de tarefa a ser executada pelos alunos e o conhecimento a ser promovido com base em saberes legitimados. Em nossas análises, vimos como os enunciados do ESP remontam a essas subjetividades, seja quando apontam a diferença entre ser professor e ser educador (SEF₂), quando prescrevem um conjunto de regras ordenadoras do trabalho docente (SEF₅, SEPL₁) ou quando mobilizam os pais de alunos para combater a “doutrinação” no material didático (SEF₇). Essas e outras táticas observadas pela análise dos enunciados correspondem aos processos de objetivação/subjetivação produzidos à luz do discurso do ESP, movimento escolar do Brasil contemporâneo cujas práticas buscam reagrupar as relações de poder-saber presentes na escola, mobilizando a adesão de uma sociedade civil que se pretenda disciplinada e doutrinada pelo conjunto de verdades produzidas pelo discurso do movimento.

Nesse contexto, atentamos para o pensamento de Freire (1996) acerca de sua crítica a uma certa perspectiva de ensino que se propõe apolítica, na medida em que tal abordagem dissimula seu alinhamento a uma representação tradicional e conservadora do poder. Dessarte, se o discurso do ESP busca combater algumas das práticas vigentes no sistema atual de ensino, com os poderes e os saberes que esse sistema traz consigo, não é senão para promover outras práticas, em que diferentes relações de poder-saber estão inevitavelmente implicadas, dissimuladas pelo discurso da defesa do ensino e do combate à doutrinação liderada por professores.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Daniele. [ANEXO] Os protagonistas do ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: ação educativa, 2016, p. 161-165.
- CORREIA, Pedro Miguel Alves Ribeiro; MOREIRA, Maria Faia Rafael. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. **Revista Alceu**, v. 14, n. 28, p. 168-187, 2014.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo?. In: _____. **O mistério de Ariana**. Trad. e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Vegas - Passagens, 1996. p. 83-96.
- ESPINOSA, Betty Ramona Solano; QUEIROZ, Felipe Baptista Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.
- FEDER, Ellen. Poder/saber. In: TAYLOR, Dianna (Org.). **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Trad. de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p.76-93.
- FOUCAULT, Michel. On the government of the Living. In: CARRETE, J. **Religion and Culture**: Michel Foucault. Londres: Routledge, 1999. p. 154-157.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**: na Idade Clássica. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 243-276.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O discurso não deve ser considerado como.... In: **Michel Foucault**: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Ditos e escritos. Vol. VII. Org. e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 220-221.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014b.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: Ratio Studiorum. Porto Alegre: Edições Hugo de São Vítor, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, Estudos Linguísticos, ed. 43, jan./jun. 2015.

LYNCH, Richard Anthony. A teoria do poder de Foucault. In: TAYLOR, Dianna (Org.). **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Trad. de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 21-40.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. XVII-XXIII.

MILANEZ, Nilton. **Audiovisualidades**: elaborar com Foucault. Londrina: Eduel; Guarapuava: Ed. Unicentro, 2019.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIAS FILHO, Luciane Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 43-59.

PORTELLA, Oswaldo. Vocabulário Etimológico Básico do Acadêmico de Letras. **Revista Letras**, v. 33, p. 103-119, 1984.

POSSENTI, Sírio. Sobre dois conceitos de Foucault. In: _____. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 169-179.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: ação educativa, 2016.

SANTOS, Alisson França. PL nº 867/2015: uma breve análise dos processos de subjetivação no discurso da escola sem partido. **Caderno de Letras da UFF**, v. 30, n. 59, p. 49-62, 2019.

STONE, Brad Elliot. Subjetividade e verdade. In: TAYLOR, Dianna (Org.). **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Org. Dianna Taylor. Trad. de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p.185-202.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: **AÇÃO EDUCATIVA. A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: ação educativa, 2016. p. 77-82.

SITES PESQUISADOS

EL PAÍS. **A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica.** 26 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html. Acesso em: 8 jul. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ficha de tramitação do PL 867/2015.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 867/2015.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=86EF6E0648FE91F62509CCD9AE150135.proposicoesWebExterno2?codteor=1312409&filename=PL+867/2015. Acesso em: 8 jul. 2018.

RICARDO NEZINHO. **Conheça o projeto Escola Livre aprovado pela Assembleia Legislativa.** 11 jan. 2016. Disponível em: <http://www.ricardonezinho.com.br/conheca-o-projeto-escola-livre-aprovado-pela-assembleia-legislativa>. Acesso em: 08 jul. 2018.

O GLOBO. **Colégio Pedro II extingue distinção de uniforme por gênero.** 19 jul. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/colégio-pedro-ii-extingue-distincao-de-uniforme-por-genero-20139240>. Acesso em: 10 jan. 2020.

G1. **Deputados de Alagoas decidem derrubar veto ao Projeto Escola Livre.** 05 maio 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/04/deputados-de-alagoas-decidem-derrubar-veto-ao-projeto-escola-livre.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

CARTA CAPITAL. **Escola sem Partido é arquivado e tramitação fica para o ano que vem.** 11 dez. 2018. Disponível em: www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/escola-sem-partido-e-arquivado-e-tramitacao-fica-para-o-ano-que-vem. Acesso em: 20 jan. 2019.

G1. **Governador de Alagoas veta Projeto de Lei do Programa Escola sem Partido.** 25 jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/01/governador-de-alagoas-veta-projeto-de-lei-do-programa-escola-livre.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

G1. **Ministro do STF suspende Lei Escola Livre em decisão provisória.** 22 mar. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2017/03/ministro-do-stf-suspende-lei-escola-livre-em-decisao-provisoria.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. **MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos.** Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Página Escola sem Partido. Disponível em: www.facebook.com.br/escolasempartidooficial. Acesso em: 31 jul. 2019.

Sem partido e sem educação? Conheça os projetos de lei que questionam a formação cidadã em sala de aula. Disponível em: <http://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/sem-partido-e-sem-educacao>. Acesso em: 08 jul. 2018.

Site do Escola sem Partido – Apresentação. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 8 jul. 2018.

G1. Supremo decide adiar julgamento de ação sobre discussão de ideologia e política em sala de aula. 22 nov. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/11/22/supremo-decide-adiar-julgamento-de-acao-sobre-discussao-de-ideologia-e-politica-em-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2019.

VÍDEO

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. **Análise do Discurso com Michel Foucault** | Ep. 02 Os dispositivos. 2016. (27:35) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IpMURaG9hYc>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ANEXO – Projeto de Lei 867/2015

PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015

(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV - liberdade de crença;

V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou

ideológicos deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:³⁶

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

³⁶ Disponível em: <http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>. Acesso em: 8 jul. 2018.

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

6 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;

7 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

14 - No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino

para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;

17. Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC,

Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

Deputado IZALCI
PSDB/DF