

Contra a escola: uma crítica epistemológica

Against school: an epistemological critique¹

Stephen Ball²
University College London
stephen.ball@ucl.ac.uk

Jordi Collet-Sabé³
Universidade de Vic
jordi.collet@uvic.cat

Resumo: Este artigo argumenta que a escola moderna é uma instituição “intolerável⁴”. Em oposição à apreciação da pesquisa educacional que busca mais e/ou melhor forma de escolarização para tornar a educação mais igual e inclusiva, nossa posição vai em oposição à escola europeia moderna enquanto instituição de normalização, na qual a igualdade e inclusão são impossíveis. A estratégia de inversão de Foucault é usada como meio de subversão para argumentar em prol de um fim para a escolarização. Concretamente, este texto destaca os fundamentos epistêmicos da escola moderna e, em particular, a dinâmica da normalização relacionada ao universal e à produção de desigualdades e indivíduos isolados. O artigo coloca a necessidade de ser “contra”, e não “a favor” da escola e a necessidade do abandono da “perspectiva redentora”. Propomos a necessidade de pensar a educação de modo diferente e separado da escola para instaurar outras educações; e, especificamente, a educação como atividade ética, exploração de limites e política do self.

¹ A versão original deste artigo foi publicada na revista *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.43, n. 6 (2022). A tradução foi realizada por Ricardo Uebel (revisada por Roberto Rafael Dias da Silva e validada pelos autores).

² University College London, Londres, Inglaterra.

³ Universidade de Vic, Vic, Catalunha, Espanha.

⁴ Referimo-nos à escola moderna no sentido de modernidade de Foucault enquanto atitude e regime de poder/conhecimento. Isto é, forma de poder desenvolvida desde o século XVI que recorre e expande uma velha técnica de poder “pastoral” e que tem suas origens nas instituições cristãs (Foucault, 1982).

Palavras-chave: Escola; Epistemologia; Políticas do self; Foucault; Crítica.

Abstract: The paper argues that the modern school is an ‘intolerable’ institution. Contrary to the sensibilities of educational research that look for more and/or better schooling as a way of making education more equal and more inclusive, our position is against the modern European school as an institution of normalisation within which equality and inclusion are impossible. Foucault’s strategy of reversal is used as a means of subversion to argue for an end to schooling. Concretely the paper highlights the epistemic fundamentals of the modern school and in particular the dynamics of normalisation related to the universal and the production of inequalities and isolated individuals. The paper asserts the need to be ‘against’ rather than ‘for’ the school and the abandonment of the ‘redemptive perspective’. Over and against this, we propose the need to think education differently and apart from the school in order to open up other educations, and specifically education as an ethical activity, an exploration of limits, and a politics of the self.

Keywords: School; Epistemology; Politics of the self; Foucault; Critique.

O criticismo não será mais praticado na busca de estruturas formais com valor universal, mas como investigação histórica dos eventos que nos levaram a constituir e reconhecer-nos como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos (Foucault, 2000b, p. 45-46).

1. Introdução: insatisfações com a escola moderna

Neste artigo buscamos redirecionar a pergunta de Rogan (2017): “O que há de errado com o capitalismo?”. Isto é: O que há de errado com a escola? Rogan propõe que, no século XX, a tradição política crítica deslocou-se de uma crítica moral e totalizante da economia e sociedade capitalistas e resultou num compromisso com desigualdades materiais. Esse movimento “extraordinário”, ele diz, “testemunha a decadência de uma abordagem alternativa” (p. 2). O argumento de Rogan é de que a crítica do capitalismo no século XX desviou-se de uma demolição fundamental de sua “desolação moral e espiritual” para um enfoque determinado, centrado no cálculo das relativas vantagens e desvantagens geradas - um desvio de “É moralmente errado?” para “Tem maus resultados?” - Quem ganha e quem perde? Queremos sugerir que a crítica tradicional da educação e o criticismo da escola feito por sociólogos e outros sofreram deslocamento e abstinência similares da argumentação moral por avaliação de cálculo. Em primeiro lugar, defendemos uma forma de crítica que requer a inquirição das questões básicas da escola em si enquanto instituição, enquanto conjunto de práticas, arranjos e técnicas com o propósito de governar indivíduos de modo contínuo, regular e permanente (Foucault, 1988a). Em segundo lugar, consideramos as consequências da escolarização para a significação e possibilidades da infância, da vida familiar e dos pais e dos tipos de sujeitos éticos

produzidos. Por fim, a questão é se a escola é solução para o problema da educação ou se, em vez disso, fonte constante e inevitável de problemas educacionais. Este não é um conjunto de alegações empíricas acerca dessa ou daquela escola, mas uma crítica epistemológica da noção de escola. Há um enorme acúmulo de trabalhos empíricos que identificam e discriminam as desigualdades multidimensionais e imbricantes - quem ganha e quem perde - que tomamos como ponto de partida. No entanto, nosso argumento vai além desses detalhes da escola enquanto instituição moderna, enquanto método geral de seriação, normalização e distribuição que produza um “limiar da individualidade descritível” (Foucault, 1979, p. 191). Como Foucault pergunta: “Surpreende o fato de as prisões lembrarem fábricas, escolas, quartéis, hospitais, e que todos lembrem prisões?” (Foucault, 1979, p. 228).

O período de tempo do deslocamento que descrevemos é obviamente distinto daquele que Rogan explora. Nós nos referimos a um breve intervalo nos anos 1960 e 1970 quando a instituição escolar estava sujeita a questionamentos - o chamado movimento de desescolarização - representado por autores como Ivan Illich, John Holt, Neil Postman e Charles Wiengartener, e de modo diferente Paulo Freire, bem como autores/profissionais como A. S. Neill (Zaldivar, 2016). Esses críticos de modos distintos testaram os “limites contemporâneos do necessário” (Foucault, 2000b, p. 43) - isto é, a necessidade da escola. Há também um conjunto teórico mais complexo, recente e geral de refutações (estudos) na antropologia cultural (e.g. McGranahan, 2016; Simpson, 2007; 2014) direcionado a princípio à indigeneidade, mas lançando mão do feminismo, da teoria da crítica racial, da diversidade (Ahmed, 2012) e das perspectivas da sustentabilidade. Há paralelos entre estes(as) e a desescolarização e a crítica que apresentamos em referência à descolonização. Nesse trabalho, a refutação é geradora e vinculadora, como também sugerimos mais adiante. Taylor Webb e Mikulan (2021) também discutem a fugitividade e o escape como formas de refutação dos passos do ensino. Infelizmente não há aqui espaço para explorar tais paralelos. A desescolarização em si era/foi a tangente breve na trajetória dominante do criticismo educacional e o enfoque anterior e subsequente do bojo da escolarização crítica, não quanto à escola em absoluto, mas quanto ao tipo de escola. Essa forma dominante e decadente de criticismo opera primordialmente mais numa perspectiva instrumental do que substantiva. Os principais argumentos estabelecidos em relação à escolarização e seus efeitos e consequências não são baseados no questionamento de sua existência (substantivo), mas sob diferentes perspectivas técnicas e ideológicas, que enfocam a avaliação das desvantagens, desigualdades e exclusões (instrumental). Estes são vistos como efeitos colaterais adversos de uma instituição que demanda reforma técnica, aperfeiçoamento concreto, formas mais racionais de organização para “melhorar” ou, como alguns dizem, ser “mais eficiente”. A escola como instituição é tida como pilar da vida moderna, mas que é mal projetado e injusta em seus processos.

Concomitante à necessidade da escola, desde o intervalo de desescolarização (e, é claro, antes disso), as muitas ditas reformas escolares, que buscaram alcançar uma educação inclusiva, justa e igual, parecem terem contribuído para poucos efeitos ou em alguns casos efeitos perversos - produzindo mais e diversas desigualdades: de acesso, de tratamento, de resultados, de recursos, etc., e perpetuado formas de violência (vide Ball, 2013; ou uma entrevista em Slee, 2018). Então nossa tese aqui é que paralelamente a outros domínios sociais, como a economia, uma crítica moral e radical foi deslocada por um discurso de equidade

e inclusão que se fundamenta num ponto de partida epistemológico: que a escola é instituição boa (e/ou necessária) e melhor/mais adequado sítio da educação para crianças, com efeitos colaterais negativos relacionados a desigualdades e exclusões que podem ser remediadas pelo aperfeiçoamento ou pela reforma (Flint & Peim, 2011). Além disso, o discurso redentor (Ball, 2020) do aperfeiçoamento escolar/reforma/mudança/ inovação é indicativo (ou talvez responsável) pela carência de atenção dada a outras possibilidades de educação que não partam da escola; outras formas de “socialização” das crianças e, de fato, outras formas de ser humano - de se relacionar consigo mesmo(a) e com outros(as). A história do fracasso da reforma escolar é a falha em “produzir questionamentos mais profundos” (Rogan, 2017, p. 3) - como qual o significado da educação atualmente, sua função e o que significaria dispensar o obstáculo da imprescindibilidade da educação?

Uma consequência da incapacidade de se fazer perguntas substantivas, para os pesquisadores e para os movimentos sociopolíticos que buscam reformar ou aperfeiçoar a escola, é a apresentação de um ciclo constante de esperança e desespero, progresso e derrota, desafio e aceitação. Enquanto pesquisadores da educação na tradição do iluminismo europeu, com poucas exceções, é-nos inviável pegar a estrada, admitir a derrota e seguir adiante. Sempre há esperança, novas possibilidades de reforma. Apesar do constante criticismo e do contínuo fracasso da reforma:

Mantém-se um arroubo vago e romântico, que apenas mantém o educador, que apenas evita um deslize ao cinismo. Esse arroubo é produto de uma crença de que apesar de tudo a educação ainda é motivada por uma essencial bondade (Allen, 2017, p. 5).

Asseveramos que essa crença e a esperança que a mantém são equivocadas; o problema não está nas ambições de bondade, mas seu veículo - a escola e a escolarização, como indicadores-padrão. O projeto de inclusão interpreta mal a escola enquanto sítio de oportunidade e possibilidade, em que sempre nos frustramos (Slee, 2018). A essência e a *raison d'être* da escola é, na verdade, a normalização e a inclusão perversa pode contribuir para esse fim⁵. Em outras palavras, a escola e a educação, como esta é atualmente concebida e representada pela escola, como sítio de equidade, é causa perdida. Isto é, apesar de todos os debates sobre segregação, desigualdade e exclusão, apesar ou por causa da inovação, o que é buscado, desejado e pelo qual se luta em movimentos de reforma escolar, de virtualmente todos os tipos, não é distinto,

⁵ Outro argumento a ser desenvolvido poderia ser que a inclusão em si é tecnologia de normalização. Byrne (2014, p. 235–236) argumenta que no movimento de inclusão social, “o fardo da mudança continua sendo imputado às crianças com deficiência, sua “capacidade” de ajustarem-se a pedagogias naturalizadas, de “lidar” e superar suas dificuldades e tornarem-se “como nós”, ao contrário de serem a uma “minorias” onerosa. Vide uma discussão do discurso político da inclusão social em Peters & Besley (2014) e Allman (2013). Allman (2013) sugere que o surgimento da retórica moderna da *inclusion sociale* começou no pensamento francês de Lenoir de buscar “um meio de reintegrar grandes quantidades de ex-trabalhadores da indústria e um número crescente de jovens excluídos(as) de oportunidades de fazer parte da mão de obra nas novas economias dos anos 1970 e posteriormente” (p. 8) e a “inclusão e a exclusão social podem funcionar como aparatos de problematização das pessoas às margens, e por extensão, contribuir para sua governança e controle” (p. 1). Olszen (2003) substituiu a inclusão pela diversidade.

mas outra versão do mesmo, usa a mesma arquitetura e parafernália que sustentam e cumprem, de forma nova e velha, a divisão, a exclusão, a normalização e a categorização.

Aqui buscamos adotar uma posição diferente em relação à escola - não “a favor” da escola, mas “contra” ela, e ensaiaremos sua “desolação moral e espiritual”, um exercício de refutação em vez de criticismo. Tomamos a escola como intolerável e irredimível. É irreparável. Para reiterar, isso não se dirige à má escola: a escola neoliberal, a desigual, excludente e que fracassou, mas a epistemologia da escola moderna *tout court* e as condições de possibilidade que a produzem. Em vez de sua forma ou modo de distribuição, nosso enfoque recai nas bases epistêmicas a partir das quais a escola surgiu, foi consolidada e ainda opera. Seguindo Foucault, argumentamos que tais bases constituem uma forma de violência que age em nossa subjetividade, em nossa relação com nós mesmos e nossas possibilidades de autorreconhecimento. As dificuldades concernentes à escrita e interpretação dessa declaração em si já são notáveis. A escola está profundamente arraigada a nossa psique moderna, sendo necessária e inevitável. Salvar a escola é projeto e propósito de muitos autores e pesquisadores da educação. Nós queremos descartar esse propósito e, em vez disso, sugerir que a escola consiste num nó de uma rede de instituições “intoleráveis” - parte do arquipélago carcerário da sociedade moderna - e requer nossa oposição em vez de apoio. Aqui nosso argumento é de que a escola não é tão necessária, na verdade é um bloqueio, obstáculo, inibição à liberdade e à “aprendizagem”.

2. O problema não é a organização da escolarização, mas a escola em si enquanto instituição normalizadora: uma abordagem foucaultiana

A escola é um dos principais sítios institucionais de nossa inteligibilidade social, fornece um idioma e um sistema de representação que constrói “um regime de verdade” para o que somos e no que possamos nos tornar. Isto é, constitui “os termos que viabilizam o autorreconhecimento” (Butler, 2005, p. 22) e antecipa-se a nossas possibilidades subjetivas. Nossa relação com nós mesmos e com os outros é em parte realizável apenas em sua circulação discursiva exotérica - como qualificações, categorizações, desempenhos. Somos localizados, avaliados e rotulados num emaranhado cultural, físico, emocional e cognitivo habilitado pelas práticas escolares - esse é o arcabouço da experiência e das relações sociais quando “aprendemos” e aprendemos o que é o aprendido. A escola (junto com outras instituições cognatas) torna-nos naturais, objetivos e transparentes em termos sociopolíticos. Aspectos-chave de nossa singularidade são produzidos através de constante agregação, seleção e comparação - sempre em relação a multiplicidades. A escola é um sítio especial, ponto de concatenação, no qual o sujeito é concentrado e restabelecido, através de padrões, clusters e modelos - chamamo-los níveis, conjuntos, fluxos, faixas, especializações, unidades de retirada, etc. Raramente nos distanciamos dessa subjetividade, porque somos - numa sociedade do conhecimento - fruto da escola enquanto um moderno sistema documental, tecnológico e sociocultural. Ele nos aclama e rotula, e precisamos responder enquanto entidade social, aprendente, fato social (de competência, nível, qualificação, score, nota). Em suma, a escola é uma “porção de relações que atam ... poder, a verdade e o sujeito” (Foucault, 1996, p. 37).

Assim sendo, o que é necessário na luta por uma “ordem” diferente na educação não é o acomodamento, mas inversão. A estratégia de inversão de Foucault envolve adotar uma interpretação tradicional de um evento histórico ou social, ou nesse caso, de uma instituição, e examiná-lo no sentido contrário. Inversão é tomado aqui por ele no sentido de subversão ou anulação (Foucault, 1981), como meio de refutar ou inverter os pressupostos originais.

O princípio de inversão até aqui pode ser visto como forma de politização dos relatos auto garantidores e despolitizados do discurso, como forma de tornar o discurso visível, e visivelmente ligado a origens e formas de percepção múltiplas e esperadas (Hook, 2007, p. 18–19).

Aqui, seguindo essa estratégia, apontamos algumas das dimensões de nossa subjetividade produzidas pelas práticas e técnicas da normalização escolar no/como “estudante” ou “aprendente”. Isto é, ensaiamos uma ontologia de nossa subjetividade atual “escolarizada” para tornar visível, para repolitizar algumas das práticas chave da normalização e sua concomitante - a exclusão. Práticas que, na escola e em outras instituições, traduzem-nos como normais (ou anormais), como excepcionais/dotados ou como com “necessidades especiais”, como educados/educáveis ou não. Como Rabinow e Rose (2003) comentam, isso necessariamente implica em questionar “a própria constituição desses domínios... e as formas pelas quais se veio a definir o território e os limites do que precisamos aceitar e o que poderíamos contestar e transformar” (p. 4). O objetivo dessa inversão é uma modificação de nossa relação com o jogo da verdade da escola. Buscamos contrariar a alegação de que a escola incorpora a universalidade porque isso concerne tanto à estrutura da razão quanto às verdades da natureza humana. Em outras palavras, dirigimo-nos à escola como “questão que ainda precisamos considerar” (Foucault, 2000b, p. 182).

O enfoque específico desse exercício de inversão é a racionalidade da escola moderna, a verdade e a lógica que são interpoladas virtualmente em todas as formas, procedimentos e práticas institucionais contemporâneas. Isto é, uma episteme que gera certos discursos e as modalidades de subjetivação que deles surgem. A materialidade (prédios, mesa, salas, tecnologias), o currículo, a pedagogia e as técnicas de avaliação das escolas têm caráter epistemológico que incorporam determinados concepções de sociedade, conhecimento, infância, educação, etc. Esses discursos e meios foram fundados e aprimorados na Europa e exportados.

3. A episteme escolar ou a verdade modernista da escolarização

As dimensões abaixo delineadas, que constituem o aparato epistêmico da escolarização, imbricam-se e interlaçam-se e são distinguidas aqui heurísticamente por motivos de apresentação.

3.1 *A primeira dimensão dessa episteme escolar ou regime de verdade escolar é sua autoevidência*

O significado da escola, a escola enquanto instituição, e concomitantemente e por padrão, o que significa ser educado são “coleções contingentes reunidas sob circunstância históricas ‘cegas’” (Hunter, 1996, p. 147). De fato, em grande medida os discursos da escolarização do século XVIII em diante são outros quanto à educação em si - são essencialmente político-econômicos ou mais diretamente uma solução para o problema de governo.

A escolarização em si fora uma resposta disciplinar à necessidade de lidar com as populações crescentes; no espaço cada vez mais discriminador da sala de aula, a regulação produtiva de grandes quantidades de alunos igualmente exigia novas metodologias... a transferência aparentemente “simples” de conhecimento de uma pessoa a outra não tem como ser desenredada dos processos autoritários que buscam instilar disciplina nos âmagos do sistema escolar, nas fibras morais dos internos (Deacon, 2005, p. 89).

Uma vez que, no século XVIII, o governo foi concebido em termos de gestão ótima de um território e sua população, as políticas de escolarização puseram em vigor/fizeram surgir a educação como conjunto de práticas institucionais e “como meio para o exercício moral da população com vista ao aumento da força e prosperidade do estado e, portanto, o bem-estar do povo”. Isto é, as origens e a lógica da escolarização moderna e seus procedimentos disciplinares pastorais são a produção dos sujeitos do estado-nação, trabalhadores úteis e produtivos e “cristãos” responsáveis e com moral - uma “ortopedia moral” como a denomina Deacon. “A escolarização ensinava não apenas pontuação, mas também pontualidade, e não apenas leitura, mas também higiene; ensinava que a aprendizagem deveria envolver não apenas o reconhecimento, mas também a punição” (Deacon, 2005). Interpretamos mal a escola se tentamos reconciliá-la com os conceitos sociais de inclusão, igualdade, pensamento crítico, solidariedade ou bem-estar - e aqui está nosso desapontamento.

3.2 *Relacionada à primeira, a segunda dimensão da episteme escolar moderna é a clara separação entre sociedade e natureza, civilização e caos, raciocínio e emoção, infância e idade adulta - isto é, um conjunto de limites e binários que circunscrevem a forma, os propósitos e as modalidades de educação.*

Um dos pressupostos da escola moderna foi a de criar clara distinção entre luz e sombra, civilização e barbárie, infância e idade adulta. O projeto da escolarização era de transformar o(a) jovem do estado natural, da infância indômita, ao estado da cultura, como o(a) aluno(a) assíduo(a). Isto é, um movimento do mágico

ao racional, do *enfant sauvage* ao aprendente razoável e que racional - “a razão como despótico iluminismo” (Foucault, 1980). É o momento e sítio da formação da humanidade moderna, de fato um lugar em que somos transformados em “humanos, demasiado humanos” (Nietzsche, Humano, demasiado humano, 1996). É bem um projeto imperial (Stedman Jones, 1974).

Nos termos de Foucault (2000b) o “pensamento do universal” (do necessário, do obrigatório, do transcendental) passou a prevalecer ao “pensamento do singular” (do contingente, do arbitrário, do meramente empírico) e desqualificar e subjugar o último. A escola é a instituição do iluminismo e a institucionalização do iluminismo *par excellence* e carrega em sua arquitetura todas as contradições do pensamento iluminista (Chiswick, 1981). Além disso, em relação ao universal um sistema de divisões e classificações foi estabelecido em torno da norma e em relação ao anormal - o que Foucault denomina “poder epistemológico”, isto é um “conhecimento observacional, um conhecimento clínico... certo conhecimento técnico de produção que possibilitará o reforço do controle” (Foucault, 2000a, p. 83) - mais obviamente percebido na forma do exame (Hoskin, 1990).

3.3 *A terceira dimensão epistêmica é a construção do universal.*

A episteme escolar baseia-se e reproduz um conjunto de universais que articula e normaliza uma forma de ser. Na escola contemporânea uma versão dominadora desse universal é o masculino, branco, ocidental, heterossexual, de classe média, sem “necessidades especiais”, etc., (Anyon, 1983; Bourdieu, 1984; Gillborn, 2019; Simpson, 2014; Slee, 2018; etc.). A intersecção dessas normatividades pode ser ponto de privilégio ou de abjeção. A partir dessa base de universalidade, a episteme escolar moderna ignora, exclui ou estigmatiza outras possibilidades de ser (ou diversidades), de cultura, classe, gênero, sexualidade, indigeneidade, diversidade, etnicidade, habilidade, etc. As raízes profundas do universal enquanto característica definidora da escola moderna prefacia a contínua exclusão e rejeição de “outros” vínculos, necessidades e ligações humanas, de “outros” lugares, culturas e histórias, delimita e policia o campo da experiência e da identidade válidos (Ortner, 1995).

Esses universais são antropológicos, isto é, a escola propõe o reconhecimento exclusivo do sujeito racional, embora a definição de racionalidade possa mudar com o tempo. O predominante/hegemônico refere-se a uma solícita, competitiva, egoísta - *homo economicus*. Aqui não há possibilidade de “historicidade do pensamento do universal”. Além disso, a afirmação do universal vem carregada de bagagem moral, como já foi observado. A normalização não é simplesmente um conjunto de táticas e uma idealização de conduta, é um julgamento moral. Ou, Foucault (1977) colocou

Os juízes da normalidade estão presentes em toda parte. Estamos na sociedade do professor juiz, do doutro juiz, do educador juiz, do “assistente social” juiz; é neles que se baseia o reino universal do normativo; e cada indivíduo, onde quer que se

encontre, sujeita-se a seu corpo, seus gestos, seu comportamento, suas atitudes, suas realizações (p. 304).

A palavra normal, escreve Hacking (1990), “usa um poder tão antigo quanto Aristóteles para resolver o problema da distinção entre fato e valor, sussurrando no teu ouvido que o que é normal também está certo” (p. 160). Obviamente, se há uma normalidade, a forma moral correta de ser e agir, também deve haver a não normalidade, uma moralidade imperfeita, isto é, um fracasso. Em termos escolares, a normalidade está entrelaçada ao sucesso, e a anormalidade ao fracasso. O fracasso, atribuído tanto a alunos quanto às famílias (Bernstein, 1990; Dubet & Martucelli, 1996), não é apenas uma questão de ignorância nem mau desempenho, é deficiência moral. A experiência escolar dos que fracassam: os com “problemas de comportamento”, que são “difíceis de atingir”, que carecem de caráter, resiliência ou aspiração, que têm necessidades especiais, é a experiência de não serem verdadeira e devidamente humanos. O lado obscuro da experiência escolar - a punição, exclusão, abuso, assimilação, vergonha, civilização, etc., estão relacionados a esse deslocamento moral e à identificação de valores e comportamentos que não se enquadram nesse universo escolar. O currículo oculto da escolarização é composto pelas verdades que dizem como é o ser humano normal (Skelton, 1997).

3.4 *Relacionada à terceira dimensão, é a quarta, a das desigualdades.*

Como propõem Crozier & Davies (2007), a escola moderna é, acima de tudo, um lugar em que as desigualdades são verificadas; não é um lugar em que são reduzidas nem contestadas. A escola moderna funciona como sítio da “descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, cálculo das lacunas entre os indivíduos, sua distribuição em determinada população” (Foucault, 1977, p. 190). E é a criação de categorias sociais universalmente objetivas em relação a essa distribuição que legitima numerosos “programas de tratamento” dos que ficam nesses limites ou são dispostos fora deles. Tais categorias e programas alimentam a proliferação de discursos subjetivadores em que é produzida a verdade do indivíduo. Professores, psicólogos e outros aplicam seu olhar profissional, suas “artes de ver”, de traduzir o estudante em categorias, um tipo (vide 3.6). O olhar pedagógico dessocializa e objetiva o estudante como entidade cognitiva, que pode ser devidamente compreendido apenas pela *expertise* do professor, manifestada em várias formas de exame e diagnóstico.

3.5 *A quinta dimensão da episteme escolar é a individualização.*

Esta dimensão está evidente no que Foucault (2009) chama de aparecimento de “modos específicos de individualização” (p. 239), como parte de uma mudança no modo da racionalidade do governo no século XVIII. As verdades sociais não estavam mais relacionadas à família nem à comunidade, mas a indivíduos isolados, mas *en masse*, uma forma de produção em lotes, “uma aglomeração de indivíduos” (p. 36). A

escola é um dos tantos sítios de controle da população, sua regulação, enquanto multiplicidade de indivíduos. Essa dualidade do indivíduo e da população, disciplina e regulação, é o nexos em que se viabiliza a equidade. O modelo de relação social decretado pela escola dá prioridade ontológica ao indivíduo sobre e contra o social numa multiplicidade de modos.

A escola moderna tem a ver com a produção prática de humanos enquanto indivíduos e sujeitos cognitivos, e não sujeitos relacionais. Isto é, “o indivíduo, com sua identidade e características, é produto de uma relação de poder exercida sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças” (Foucault, 1980, p. 74). A episteme escolar tem a ver com a criação de um espaço/lacuna entre nós mesmos e outros. Essa é a promessa do iluminismo. O indivíduo torna-se a nova unidade de vida social básica, irreduzível e tida como natural. Nós somos uma soma de indivíduos. Como a escola moderna foi estabelecida como forma de bricolagem institucional, combinação vacilante de poder pastoral, confissão, contabilidade, formas organizacionais militares, o trabalhador urbano individual foi produzido através de políticas violentas e poderosas contrárias ao povo, as leis do pobre, etc., que incorporavam uma episteme pré-moderna, comum, coletiva e “perigosa”. Na episteme moderna, o indivíduo emerge como constituinte-chave da “sociedade” e os procedimentos, arquitetura, tecnologias, etc., da escola deram contribuição específica para tanto.

3.6 *A dimensão final da episteme escolar é o papel dos agentes da socialização.*

Na infraestrutura e práticas da escola moderna, a tarefa da educação é confiada a profissionais com técnicas específicas e legitimidade certificada - professores/pedagogos/psicólogos. São “técnicas intelectuais de transformação (de alunos) em pensadores práticos e de constituição de domínios receptivos - ou não receptivos - às intervenções reformadoras” (Rose, 1996, p. 42). Decretam versões da “ciência do estado” (Foucault, 1996, p. 42), e sobre e contrárias a essas outras formas de conhecimento não profissionalizado, sustentadas pelas famílias, parentes e comunidades são consideradas imateriais em sentido duplo. Esses “outros” conhecimentos são (valores, práticas, etc.) moralmente imperfeitos e (juízo, conhecimento popular) tecnicamente inadequados - embora algumas famílias e práticas e valores familiares sejam aceitos e valorizados, dado o *imprimatur* da escola. “Outros” conhecimentos são filtrados, e no processo o estudante, como objeto do conhecimento, é reduzido ao que seja “educacionalmente” relevante (Vincent, 2001). O fluxo do conhecimento através dos limites casa–escola é invariavelmente de uma só direção - a relação familiar raramente é capaz de superar as expectativas do pedagogo (Crozier & Davies, 2007).

Daí, a rede disciplinar dentro da qual a escola constituiu um único nó tendeu a se estender por toda a sociedade, no processo desenvolvendo toda uma margem de controles laterais (Deacon, 2005, p. 96).

Os conhecimentos e/ou tecnologias profissionais são produtivos/críticos em relação ao sujeito aprendente subordinado/produtivo. Ocasionalmente um sujeito essencializado de ignorância, um sujeito

residualizado, tornado significativo em relação ao professor e ao ensino. Nesses regimes de práticas, o trabalho realizado pelos conhecimentos científicos e pelas práticas de divisão constantemente cinzelam novos objetos de poder. Essas relações de poder são articuladas mais claramente não na transmissão de conhecimento nem na organização de atividades discentes, mas na avaliação da aquisição e progresso do conteúdo. Como coloca Foucault: “a idade da ‘escola examinadora’ marca o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (Foucault, 1979, p. 187).

Assim sendo, manter a expectativa por uma escola duradoura e verdadeiramente igual ou inclusiva é ignorar os fundamentos epistemológicos da escola enquanto instituição e enquanto nó da rede disciplinar da gestão populacional. Em vez disso, deveríamos buscar o fim da escola moderna, ir além da escola e de certa maneira buscar nosso próprio fim enquanto sujeitos educadores modernos e “refutar o que somos” (Foucault, 1982). Apenas na e através da refutação é que podemos ser e pensar a nós mesmos e nossas relações sociais de modo diferente. Isto é, deveríamos abandonar tal expectativa, aceitar que a escola moderna é intolerável e seguir. A reforma é de fato um tropo-chave da regulação social, tanto da manutenção da ligação às instituições quanto extensão de seu alcance e escopo. A reforma não contribui para a mudança da estrutura profunda da escolarização. Nossos esforços em “salvar” a escola só conseguem levar ao desespero.

4. Contra e além da escola moderna, não “a favor” dela

4.1 Introdução: pensando além da epistemologia da escolarização

Um ponto de partida para possibilidades educativas novas e diferentes é indicado num dos últimos parágrafos do livro *As palavras e as coisas*, em que Foucault diz (2002): “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (p. 422). E esse fim, diz, é “nada mais, nada menos, do o desdobramento de um espaço em que mais uma vez seja possível pensar” (p. 373). Em outras palavras, só quando pudermos ver o fim das “modalidades de ordem” atuais é que uma “base positiva de conhecimento” (p. xxiii) diferente torna-se admissível. Ainda é extremamente difícil de falar fora ou além da lógica epistêmica moderna que privilegia a instituição escolar enquanto sítio da produção dos sujeitos modernos, inclusive nós mesmos.

Aqui o que é necessário é uma forma de crítica “radical, descomprometida e não reformista” e que “refute qualquer tentativa de se chegar a uma nova disposição do mesmo poder” (Deleuze & Foucault, 1977, p. 216). Como já foi sugerido, isso exige que adotemos uma inversão e refutação. A arte da inversão envolve aqui politizar todos os aspectos da verdade da escola e suas consequências e abnegar a autoevidência da escola - nossa tarefa na seção anterior. Isso foi feito para formular perguntas básicas que servem para desestabilizar tanto a episteme escolar moderna quanto suas formas e manifestações de poder - pedagogia, currículo e modalidades de governança - e refutar as formas de individualidade egoísta promovidas pela

escola. Além disso, para nós, isso significa refutar nossa própria subjetividade de “sociólogos redentores” (Ball, 2020; Clarke, 2020) comprometidos e absorvidos no projeto de reforma e aperfeiçoamento da escola moderna. Tais refutações exigem que desafie tudo que nos torne no que somos, sem quaisquer das comodidades de outra forma de ser. Precisamos abandonar todas aquelas verdades ordeiras que têm definido nosso propósito e nossa relação com e a favor da educação. Precisamos buscar o rompimento e a renúncia de nosso self “inteligível” e tornarmo-nos dispostos a testar e transgredir os limites do que somos capazes de ser. Isso é modesto, mas momentoso, no sentido de exigir que questionemos nossa própria validade, de abandonar o essencialismo e fixidez e “restaurar a mobilidade das coisas” (Foucault, 2016, p. 129). Essa é uma luta contra anonimidade do poder e suas “ofensivas dispersas e descontínuas” (Foucault, 1988b) - suas práticas e verdades e efeitos e resultados. Mas, para ser claro, não existe fuga do poder, apenas a luta contra determinadas formas e manifestações do poder.

Entretanto, temos aqui ainda outra dificuldade. Pois o que estamos defendendo é um espaço em que seja possível pensar a educação de um modo diferente, sem, como geralmente se espera, especificar antecipadamente que diferença possa ser - um processo, em vez de um programa.

Não se pode permitir que a necessidade de reforma torne-se um meio de chantagem para limitar, reduzir ou deter o exercício da crítica. De modo algum devemos dar ouvidos a quem diz, “Não critique, porque não é capaz de fazer a reforma”. Isso conversa de gabinete ministerial. A crítica não pode ser premissa de uma dedução que conclui, “é isso então que deve ser feito”. Deve ser instrumento dos que lutam, que resistem e recusam o que existe (Rabinow & Rose, 2003, p. 84).

Parafraseando Miller (1993), pensamos na educação “como uma cidade a ser construída, em vez de um cosmo já estabelecido” (p. 140). Não podemos especificar o que precisa ser feito, mas segundo Foucault, gostaríamos de construir uma educação radicalmente diferente orientada à “luta contra as formas de sujeição - contra a submissão à subjetividade” (Foucault, 1982, p. 782).

4.2 *Impense a educação para criar outras educações*

Isso nos leva a um espaço preocupante, até assustador em que precisamos “im-pensar” a educação e reconhecer como frágeis e contingentes muitas de nossas certezas modernistas. Esse ‘impensar’ é na verdade um meio tanto de escape quanto autoformação. Constrói um espaço em que o conhecimento em si é incerto, a verdade é ligada de modo instável ao poder e nossa inteligibilidade é constantemente questionada. Trata-se de outra inversão - que abraça o risco, o fracasso, a incerteza e a diferença como postulados ontológicos centrais (Ball, 2019). Precisamos até mesmo aceitar a possibilidade de nossa estupidez (Colebrook, 2013) para “gerar um futuro distinto do que já somos” (p. 649). É ponto de partida para a revisualização de um lugar que podíamos (ou não) chamar de escola, enquanto sítio para a prática da ética, em vez de sua asserção.

Como diz Wain (2007), “Tanto para Nietzsche quanto Foucault, a ética, como o trabalho que se faz em si mesmo e a educação são exatamente a mesma coisa” (p. 167). Além disso, Leask (2011) sugere que, em trabalho posterior de Foucault, há possibilidades que indicam que a pedagogia pode ser reconsiderada, não como técnica de fabricação da imposição, mas como “palco da criação do sujeito, de novas ‘práticas do self’, novos tipos de relações - especialmente através de contínua resistência à dominação” - “rastreamento do lixo” e o “ensino enquanto atividade subversiva”, como Postman e Weingartner (1971) colocaram. A educação nesses termos é projeto político-estético de autoformação. E um elemento-chave desse projeto é a aquisição do que Olssen (2017) chama de “habilidades de agência”; tais como “a capacidade e compreender e acessar sistemas globais de conhecimento; a conscientização de orientações de múltiplas perspectivas em relação ao self e à cultura, com base na compreensão de diversas experiências humanas, bem como a habilidade de construir novas ideias” (p. 517). Muitos professores concordavam com tal “currículo” de olhos fechados, mas sugerimos que, na prática, a escola como instituição sempre se torna em última análise impensável e impraticável.

Tudo isso se baseia no estímulo dos aprendentes éticos através de uma suspeita salutar do presente, ao mesmo tempo que admitam sua própria falibilidade. Isto é, a adoção de uma postura crítica que viabilize experimentos em vida com o propósito de recriar a nós mesmos e o mundo. Isso envolve tanto um “deixar ir” quanto “arriscar o que se possa produzir através de outras formas de pensar e pensamento” (Taylor Webb & Mikulan, 2021, p. 6). Olssen (2017) sugere que isso se compara ao senso de aprendizagem de Dewey enquanto “atividade de cooperação e colaboração entrada em respostas experientes, criativas a conjuntos contingentes de relações para lidar com a incerteza numa questão interminável” (p. 510). A aprendizagem torna-se exploração de limites - mapeamento, testagem e seu cruzamento quando possível. Entretanto, em tal tarefa “nos limites de nós mesmos” podemos jamais ser capazes “de atingir os pontos em que a mudança seja possível e desejosa e determinar a forma precisa que essa mudança deva adotar” (Foucault, 2000b, p. 303). O criticismo dos limites e a possibilidade de ir além são sempre por si só limitados; mas em vez de se ver isso como problema, deveríamos reconhecer que é isso que possibilita que sempre recomeçamos, para errar de modo melhor. Eis uma orientação permanente de ceticismo; “um modo de relacionarmos-nos com a realidade contemporânea” (Foucault, in Rabinow, 1987, p. 39). Não há aqui um molde a seguir, não há diretrizes para os programas educacionais, no máximo pistas mal marcadas e placas de sinalização imprecisas. Como sugere Foucault, não podemos conceber alternativas nas possibilidades discursivas em que atualmente nos encontramos. Pelo contrário, estamos atados a regras e resoluções epistêmicos que nos habilitam e forçam a pensar dentro de certas versões do que seja e possa ser verdadeiro - condições da possibilidade do pensamento moderno, práticas estabelecidas de lembrança e esquecimento, uma exterioridade que é anterior a qualquer atividade consciente de uma subjetividade significativa. Como explanou: “acho que imaginar outro sistema é estender nossa participação no presente sistema” (Foucault, 1996, p. 230). Tudo que vimos se baseia no reconhecimento de estudantes como seres éticos independentes capazes de reflexão e tomada de decisão e responsabilidade por sua identidade e suas relações sociais e ao mesmo tempo aceitação da necessidade de fracasso, dissonância e conflito - uma espécie de pedagogia consequencialista. A educação, o professor e a pedagogia são articulados enquanto formação da

subjetividade moral que prioriza a ética em vez da verdade. Consiste numa constante insubordinação crítica destinada a desestabilizar a verdade, em vez de conhecê-la. Procede historicizando a excelência e a beleza, em vez de simplesmente apreciá-las. Assim, “o que está em jogo é a produção de um certo tipo de experiência, uma reconfiguração da experiência” (Barry, Osborne, & Rose, 1993, p. 6) - que poderíamos denominar educação. Isto é, “a arte de viver perigosamente” (p. 58). Em outras palavras, é o cuidado de si, dos outros e do mundo, a obra da “política do self” e da autoformação, contínua prática de introspecção, que está ao mesmo tempo afinada a uma crítica do mundo externo e nossa relação social no mundo. Komatsu e Rappleye trazem um exemplo em relação à emergência climática global:

Precisamos radicalmente repensar nossas suposições iniciais quanto à escolarização moderna das massas, arraigadas ao paradigma ocidental modernista, e examinar se a educação de fato é solução ou causa dos problemas que hoje enfrentamos ... está claro que a Terra não precisa de mais consumidores “educados” - mera renovação da velha suposição moderna de afinação ocidental de que o conhecimento por si só permitirá que alcancemos a vida “benigna”. Em vez disso, precisamos primeiro fundamentalmente mudar os modos de ser, depois (re)descrever o mundo, inclusive a educação nesses termos (Komatsu & Rappleye, 2017, p. 168).

Trata-se essencialmente de um processo social, “uma forma de liberdade que surge quando tentamos nos formar com e diante dos outros”. Ocorre através da autorreflexão e diálogo e discordância, ou como coloca Olssen (2003): “A ação ética ocorre também numa comunidade” (p. 1), desde que o cuidado pelo self também envolva cuidado pelos outros e pelo mundo. Nas palavras de Foucault (1994):

O cuidado pelo self sempre objetiva o bem dos outros... Isso implica também uma relação com os outros, a ponto de o cuidado pelo self traduzir competência em ocupar um lugar na cidade, na comunidade ou em relações entre indivíduos... Penso que a suposição de toda essa moralidade foi de que aquele que se preocupou consigo mesmo corretamente se encontrou, por esse fato, na medida que se comporta corretamente em relação aos outros. A cidade em que cada um se preocupa com seu self será uma cidade que fará o bem, e aí se encontrará o princípio ético de sua estabilidade (p. 7; *itálico do trad.*).

“Tal comunidade não tem fronteiras e é complexamente diferenciada”, é o que Olssen (2003) denomina “thin community” e, diz, “Em tal concepção a diferença e a unidade estão equilibradas” (p. 2). A inclusão é, assim, suplantada pela “racionalidade e diversidade como atributos sociopolíticos fundamentais” (p. 2). Em certos aspectos, o projeto da UNESCO (2021) *Futures of Education* e sua articulação de educação como “reformulação do humanismo para futuros compartilhados” repercute e busca fazer perguntas existenciais acerca do papel e propósito da educação e defender a “descolonização intelectual e a diversidade epistêmica”, e sugere que “chegamos ao fim de um ciclo histórico e novos padrões educacionais começam a se formar” (p. 14). O que estamos tentando indicar aqui é a necessidade de refutar o passado de uma vez

por todas, em vez de reformá-lo. Enquanto “metodologia”, com Taylor Webb e Mikulan (2021, p. 4), buscamos fugir das tentações da especificação.

Contra e além da escola moderna, não “a favor” dela

Abandonamos, então, a fantasia e disparate de uma resolução final das lutas e conflitos pela equidade e inclusão. Refutamos nossa subjetividade acadêmica produzida e articulada por esses ideais fantasmáticos (Clarke, 2020) da escola moderna em que as relações do poder são dissolvidas. Pelo contrário, com Foucault (1994) dizemos

Não acredito que possa existir uma sociedade sem relações de poder... O problema não é de dissolvê-las na utopia da comunicação perfeitamente transparente, mas de dar-se as regras da lei, as técnicas de controle, mas também a ética, o etos, a prática do self, que permitam esses jogos de poder serem jogados com um mínimo de domínio (p. 18)

Nossa prática e nosso pensar enquanto “educadores” precisam ir além das decadentes consolidações da redenção e das simples premissas deontológicas, e lutar em vez disso “para ativamente negociar o futuro” (Olssen, 2017, p. 516) com abertura e flexibilidade⁶. Como Gros colocou a respeito de Foucault (2012, p. 355), a educação como tarefa político-ética “torna-se precisamente um cuidado do mundo, a ‘vida real’ chamando pelo advento de um ‘outro mundo’”.

Referências

- Ahmed, S. (2012). *On being included*. Durham: Duke University Press.
- Allen, A. (2017). *The cynical educator*. Leicester: Mayfly.
- Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *SAGE Open*, 3(1), doi:10.1177/2158244012471957
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. In S. Walkre & L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 19–38). Lewes: Falmer Press.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power and education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, 11(2), 132–144.

⁶ Somos gratos a Meg Maguire, Trinidad Frutuoso-Gallego, Felipe Acuna, Pablo del Monte, Taylor Webb, Frank Coffield, Matthew Clarke e dois revisores anônimos por seus comentários em versões anteriores deste paper.

- Ball, S. J. (2020). The errors of redemptive sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 870–880.
- Barry, A., Osborne, T., & Rose, N. (1993). Liberalism, neo-liberalism and governmentality: An introduction. *Economy and Society*, 22(3), 265–266.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. London: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- Byrne, B. (2014). Hidden contradictions and conditionality: Conceptualisations of inclusive education in international human rights law. *Disability and Society*, 28(2), 232–244.
- Chiswick, H. (1981). *The limits of reform in the enlightenment. Attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth-century France*. Princeton: Princeton University Press.
- Clarke, M. (2020). Eyes wide shut: The fantasies and disavowals of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 151–167.
- Colebrook, C. (2013). The war on stupidity. *Parallax*, 19(3), 24–33.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313.
- Deacon, R. (2005). Moral orthopedics: A Foucauldian account of schooling as discipline. *Telos: Critical Theory of the Contemporary*, (130), 84–102.
- Deleuze, G., & Foucault, M. (1977). Intellectuals and power: A conversation. In M. Foucault (Ed.), *Language, counter-memory, practice* (pp. 205–217). Oxford: Basil Blackwell.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
- Flint, K. J., & Peim, N. (2011). *Rethinking the school improvement agenda: A critical philosophical approach*. London: Continuum.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. New York: Pantheon Press.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. Harmondsworth: Peregrine.
- Foucault, M. (1980). Georgesanguilhem: Philosopher of error. (G. Burchell, Trans.). *Ideology and Consciousness*, 4(Autumn), 51–62.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structural anthology* (pp. 48–88). Boston: Routledge.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (1988a). Politics and reason. In L. D. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault: politics, philosophy,*

culture (pp. 57–85). New York: Routledge.

Foucault, M. (1988b). Truth, power, self: An interview with Michel Foucault. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 9–15). London: Tavistock.

Foucault, M. (1994). The ethic of care for the self as a practice of freedom: An interview. In J. W. Bemaier & D. Rasmussen (Eds.), *The final Foucault* (pp. 281–301). Cambridge, MA: MIT Press.

Foucault, M. (1996). Qu'est-ce que la critique? [English translation] (pp. 84–101). In J. Schmidt (Ed.), *What is enlightenment? Eighteenth century answers and twentieth century questions*. Berkeley: University of California Press.

Foucault, M. (2000b). What is enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *Ethics: Essential works of Foucault, 1954–1984* (Vol. 1, pp. 303–319). London: Penguin.

Foucault, M. (2009). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France 1977–78*. New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2012). *The courage of truth: The government of self and others II*. New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2016). *About the beginning of the hermeneutics of the self: Lectures at Dartmouth College, 1980*. Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (2002). *The order of things*. London: Routledge.

Gillborn, D. (2019). Hiding in plain sight: Understanding and addressing whiteness and color-blind ideology in education. *Kappa Delta Pi Record*, 55(3), 112–117.

Hacking, I. (1990). *The taming of chance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hook, D. (2007). *Foucault, psychology and the analytics of power*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hoskin, K. (1990). Foucault under examination: The crypto-educationalist unmasked. In S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education: Discipline and knowledge* (pp. 29–53). London: Routledge.

Hunter, I. (1996). Assembling the school. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 143–166). London: UCL Press.

Infinito, J. (2003). Ethical self-formation: A look at the later Foucault. *Educational Theory*, 53(2), 155–171.

Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? *Comparative Education*, 53(2), 166–191.

Leask, I. (2011). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational*

Philosophy and Theory, 44(1), 57–73.

McGranahan, C. (2016). Theorizing refusal: An introduction. *Cultural Anthropology*, 31(3), 319–325.

Miller, J. (1993). *The passion of Michel foucault*. London: Flamingo.

Nietzsche, F. (1996). *Human, All Too human: A book for free spirits*. Cambridge: Cambridge University Press.

Olssen, M. (2003). Invoking democracy: Foucault's conception (with insights from hobbes). Paper presented at the British Educational Research association annual conference Heriot-Watt university, Edinburgh.

Olssen, M. (2017). Complexity and learning: Implications for teacher education. In M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A companion to research in teacher education* (pp. 507–519).

Singapore: Springer.

Ortner, S. B. (1995). Resistance and the problem of ethnographic refusal. *Comparative Studies in Society and History*, 37(1), 173–193.

Peters, M. A., & Besley, T. A. C. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99–115.

Postman, N., & Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin.

Rabinow, P. (1987). *The Foucault reader*. Harmondsworth: Penguin.

Rabinow, P., & Rose, N. (2003). Thoughts on the concept of biopower today from LSE. Retrieved from: <http://www.lse.ac.uk/sociology/pdf/RabinowandRose-BiopowerToday03.pdf>.

Rogan, T. (2017). *The moral economists: R. H. Tawney, karl polanyi, E. P. Thompson and the critique of capitalism*. Woodstock: Princeton University Press.

Rose, N. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 37–64). London: UCL Press.

Simpson, A. (2007). Ethnographic refusal: Indigeneity, ‘voice’ and colonial citizenship. *Junctures: The Journal for Thematic Dialogue*, 9(1), 67–80.

Simpson, A. (2014). *Mohawk interruptus: Political life across the borders of settler states*. Durham, N.C: Duke University Press.

Skelton, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349–369.

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead yet, it just smells funny*. London: Routledge.

Stedman Jones, G. (1974). Working-class culture and working-class politics in London, 1870–1900; Notes on the remaking of a working class. *Journal of Social History*, 7(4), 460–508.

Taylor Webb, P., & Mikulan, P. (2021 forthcoming). Escape education. *Educational Philosophy and Theory*.

UNESCO. (2021). Futures of education: Learning to become. International Commission on the Futures of Education, Project Update. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746/>.

Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), 347–364.

Wain, K. (2007). Foucault: The ethics of self-creation and the future of education. In M. Peters & T. Belsey (Eds.), *Why foucault? New directions in educational research* (pp. 163–180). New York: Peter Lang.

Zaldivar, J. (2016). Social imaginaries and deschooling. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1–5). Basel: Springer.

Submetido: 20/03/2026

Aceito: 27/03/2026