

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA TESE

**Kamila Lockmann<sup>1</sup>**

Boa tarde!!! Eu quero iniciar agradecendo a presença de todos, principalmente dos professores que compõe esta banca de defesa, e destacar a minha felicidade por compartilhar este momento com pessoas que eu tanto estimo e admiro. Antes de iniciar a apresentação propriamente dita, é preciso fazer algumas ressalvas. A primeira refere-se à difícil tarefa de organizar esta apresentação, uma vez que foi necessário selecionar determinadas partes do trabalho e excluir outras tantas. Assim, esta apresentação destacará apenas breves notícias da Tese, constituindo-se como uma espécie de convite à leitura do texto completo, caso isso lhes pareça interessante. Além disso, destaco que esse momento de defesa não representa apenas o cumprimento de um ritual acadêmico, mas constitui-se, principalmente, como um momento de prestação de contas públicas sobre o trabalho realizado no decorrer destes quase quatro anos de Doutorado. Como aluna de uma instituição pública federal e, ainda mais, tendo sido bolsista Capes durante os dois primeiros anos de execução deste projeto, tenho esse compromisso de prestar contas a vocês, ou seja, de prestar contas ao povo brasileiro que por meio dos altos impostos que paga anualmente, financiou o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, desejo que esta tarde seja um momento de efetivo trabalho intelectual, capaz de abastecer nossos pensamentos produzindo novas possibilidades de compreender o campo da Educação.

Dito isso, opto por iniciar de imediato a apresentação, em virtude do curto espaço de tempo de que dispomos, e convido vocês a entrarem comigo na Tese, a qual ficou intitulada: “A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal”.

Ao iniciar a escrita da Tese, há quase quatro anos atrás, escolhi as palavras de Michel Foucault para compor a epígrafe do trabalho. Diz ele: “Não me pergunte quem sou e não me digam para permanecer o mesmo: esta é uma moral do estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever” (Foucault, 2006, p.34).

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na sessão pública de Defesa de Tese de Kamila Lockmann, no dia 26 de agosto de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Título da Tese: A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. Para acessar o prezi que acompanhou a apresentação deve-se acessar o seguinte endereço: [http://prezi.com/fd6juhhfq0o/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy](http://prezi.com/fd6juhhfq0o/?utm_campaign=share&utm_medium=copy)

Tal escolha foi realizada, porque sabemos que a escrita não se constitui apenas em um ato acadêmico de colocar palavras no papel, mas em um movimento permanente de transformação não só daquilo que se pensa, mas, sobretudo, daquilo que se é.

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado de forma a mostrar ao leitor os deslocamentos operados durante esse longo processo de escrita. Pode-se dizer que a investigação sofreu uma espécie de inversão, a qual foi, também, uma inversão no meu próprio pensamento. Sendo produzida pela Modernidade, a qual prima pela linearidade, continuidade e evolução, quase me deixei capturar pelo que Foucault chama de “mito da história”. Num primeiro momento, havia pensado em organizar a pesquisa iniciando pelos deslocamentos históricos sofridos nas práticas assistenciais no Brasil, para só depois apresentar o seu funcionamento na atualidade. Contudo, percebi que as minhas inquietações acerca das Políticas de Assistência Social e suas relações com a Educação surgiram no contato com o desenvolvimento dessas práticas na atualidade. Com o intuito de afastar-me de uma espécie de linearidade e sucessão progressiva dos acontecimentos, escolhi começar pelo presente, dividindo a Tese em duas grandes partes: a primeira que analisa o momento contemporâneo e a segunda que investiga a constituição histórica das Políticas de Assistência Social no Brasil. Dessa forma, a relação com a história estabelecida nesse trabalho se dá, como nos lembra Foucault a partir “de um problema que se coloca no presente e, para a resolução, necessita-se voltar ao passado” (RAGO, 2002, p. 263).

Considerando o exposto, optei por realizar esta apresentação, seguindo a estrutura da Tese, de modo a ir mostrando a vocês o que desenvolvi em cada capítulo. O primeiro capítulo tem como objetivo realizar uma discussão introdutória acerca do tema desta investigação, a saber: as Políticas de Assistência Social e suas relações com a educação escolarizada. Importa ressaltar, já desde o início, que tais políticas são compreendidas como políticas de inclusão social e estabelecem uma relação de imanência com a racionalidade política em vigor na atualidade. Na última seção deste capítulo, apresento o problema de pesquisa que ficou assim constituído: Como as Políticas de Assistência Social, utilizando a educação escolarizada como lócus privilegiado de efetivação, operam sobre a população na atualidade e que implicações tais políticas vêm produzindo na escola contemporânea?

Para responder a essa questão organizei a pesquisa em três etapas: Na primeira, analiso documentos oficiais que materializam e regulamentam as Políticas de Assistência Social na atualidade. Na segunda etapa, destaco leis, portarias e decretos que instituem o Programa Bolsa Família e legislam sobre suas condicionalidades e formas de funcionamento. Já na terceira etapa, optei por realizar conversas informais com diretores de escolas públicas de um

município da Região Metropolitana de Porto Alegre. Lembro-me que na ocasião da Banca de qualificação, alguns professores sugeriram a supressão desta última etapa da investigação e, num primeiro momento, estava decidida a não realizá-la. Porém, como a pesquisa nos movimentou por caminhos inesperados, quando me deparei com o fenômeno da educacionalização do social, pareceu-me fundamental ouvir pessoas que estivessem vivendo o cotidiano escolar para perceber os efeitos que tal fenômeno vem produzindo na escola contemporânea. Por isso, decidi manter as conversas informais. As demais sugestões da Banca foram acatadas e agradeço enormemente pela possibilidade de refinamento teórico que vocês me proporcionaram.

O segundo capítulo apresenta o conceito de governamentalidade, a partir das investigações realizadas por Foucault sobre o deslocamento ocorrido nas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e da população ao longo da história do ocidente, desde a emergência de um poder pastoral no século IV até o desenvolvimento do ordoliberalismo alemão e do neoliberalismo norte-americano, ambos no século XX. Compreender esses deslocamentos apresentados pelo filósofo foram fundamentais para que eu percebesse as aproximações e os distanciamentos com a experiência brasileira. O desenvolvimento deste estudo permitiu que eu mapeasse a emergência das políticas de assistência social, bem como analisasse a forma que a governamentalidade neoliberal assumiu no Brasil a partir dos anos 80.

No terceiro capítulo apresento a análise dos discursos materializados nos documentos e coletados por meio das conversas informais com os diretores. Na primeira seção, analiso o funcionamento da estatística na atualidade, como um saber essencial às práticas de governo. Tento mostrar como a estatística aponta a educação, ou melhor, a falta de educação e de escolarização da população brasileira como a causa de uma variedade de problemas sociais tais como: a mortalidade infantil, o nível de pobreza e indigência da população, o uso de drogas, a violência, o desemprego, a gravidez na adolescência, a criminalidade, entre outros. Estamos diante de um fenômeno que alguns autores têm chamado *educacionalização do social* o qual pode ser compreendido como uma espécie de obsessão contemporânea pela educação onde problemas de diferentes ordens são transformados em problemas educacionais ou pelo menos em problemas que clamam pela educação como a possibilidade de resolução. Com isso não estou querendo desconsiderar o papel da Educação como promotora de mudanças, entretanto, como sempre nos lembra o professor Alfredo Veiga-Neto, é preciso marcar a importante distinção entre uma condição necessária e uma condição suficiente. A Educação pode ser entendida como condição necessária para a diminuição da pobreza no Brasil, mas ela jamais será condição suficiente. Isso nos permite

problematizar o caráter salvacionista que, muitas vezes, passa a ser atribuído à escola e à educação.

Na segunda seção discorro sobre as estratégias desenvolvidas pelas Políticas de Assistência Social para intervir sobre a população brasileira com o intuito de gerenciar os riscos anteriormente apontados pela estatística. Primeiramente, destaco a *Distribuição de renda, as condicionalidades e os mecanismos de vigilância/punição como estratégias do Programa Bolsa Família para governar a população*. Já sabemos que o bolsa família é um programa de Transferência de renda condicionada que impõe aos seus beneficiários o cumprimento de determinadas responsabilidades. Podemos perceber três vias de ação desse programa: A primeira refere-se ao próprio repasse de uma renda mínima à população carente, a qual funciona com o intuito de evitar que esse contingente populacional seja excluído, não tendo condições de consumir ou concorrer e constituindo-se numa ameaça ao funcionamento do jogo econômico neoliberal. Lembremos da regra máxima do neoliberalismo: a regra da não exclusão. Esses sujeitos precisam estar incluídos na dinâmica competitiva, mesmo que seus níveis de participação sejam diferenciados. Podemos falar aqui em gradientes de inclusão. Por mais que essa inclusão seja garantida, também, pelo repasse de renda mínima, não podemos restringir essas análises ao âmbito econômico, pois como nos ensinou Foucault o neoliberalismo não pode ser visto como uma teoria econômica, mas como uma forma de vida que produz determinados tipos de subjetividade. É nesse ponto que entramos para a segunda via de ação do PBF a qual funciona por meio da imposição de condicionalidades. No momento em que a transferência de renda é vinculada ao cumprimento de determinadas condicionalidades, ela deixa de apresentar apenas funções econômicas e passa a exercer uma distribuição de lugares dos governados no tecido social, fazendo com que cada um desenvolva determinados comportamentos e atitudes, os quais são entendidos como contrapartidas que os beneficiários dos programas sociais devem realizar para o Estado.

Nos excertos analisados podemos perceber que uma das principais características do Programa Bolsa Família é a *associação da transferência de renda com o acesso aos direitos sociais básicos* de saúde, educação e nutrição e junto com isso destaca-se que *A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades* relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde e à frequência escolar de 85%.

Diante disso, precisamos compreender que a partir do momento em que o cidadão precisa cumprir algumas condicionalidades para receber a transferência de renda, no momento em que os direitos sociais passam a prescrever uma obrigação, deixam de ser direitos sociais para

se constituírem em dívidas sociais e no mesmo movimento, deslocam os beneficiários desses programas da posição de cidadão, sujeito de direitos, para a posição de devedores ou como nos lembra Maurizio Lazzarato, de um homem endividado. Essa dívida, porém, não é financeira e não deve ser paga pelo reembolso do dinheiro que recebeu do Estado, mas por meio de comportamentos adequados para a sociedade. Vale lembrar, ainda, que existe toda uma rede de vigilância, onde a escola exerce papel importante, como fiscalizadora dos comportamentos dos beneficiários. Caso, esses sujeitos não estejam cumprindo com as condicionalidades impostas, estes recebem punições que podem variar entre o bloqueio, a suspensão e o cancelamento do benefício recebido. Temos, portanto, a terceira via de ação que trata das práticas de vigilância e punição como formas de governo da conduta.

A segunda subseção compreende que as ações desenvolvidas pelas Políticas de Assistência Social, constituem-se em estratégias de investimento em capital humano, algo característico do neoliberalismo norte-americano. Tais investimentos dividem-se em três eixos que chamei: 1º) *capitais humanos biológicos*, 2º) *capitais humanos infantis*, 3º) *capitais humanos recuperáveis*. Novamente, estamos diante de estratégias de inclusão, porém não se trata aqui de qualquer tipo de inclusão, mas em uma inclusão que agora aparece adjetivada de produtiva. A inclusão produtiva é um tipo específico de inclusão que requer um investimento constante *do e no* sujeito, justamente por ser ele próprio o responsável, por se incluir nos jogos do mercado e por permanecer incluído, leia-se competindo. A manutenção da sua inclusão nos jogos do mercado se dá pelos investimentos que cada sujeito realiza sobre si mesmo com o intuito de melhorar o seu capital humano. Parece ser esse o imperativo que regula o funcionamento de tais políticas na Contemporaneidade e que apresenta estreita vinculação tanto com a Teoria do Capital Humano quanto com a cultura do empreendedorismo. Entre os objetivos do Plano Brasil sem miséria encontramos: *Promover a inclusão produtiva da população extremamente pobre, [...] e Ampliar o acesso às oportunidades de ocupação e renda através de ações de inclusão produtiva nos meios urbano e rural* (BRASIL, 2011, p. 6) [Grifos meus].

Por meio da noção de inclusão produtiva, constitui-se uma vinculação importante entre os discursos da inclusão e os discursos da individualização. Para usar as palavras de Nikolas Rose, estamos vivendo um regime do *self* empreendedor, o qual pretende produzir um tipo de sujeito responsável por si mesmo e capaz de realizar a autogestão da sua própria vida. Temos, então, a emergência da noção de inclusão produtiva que só pôde ocorrer por meio do desenvolvimento de estratégias de investimento em capital humano as quais, ao fim e ao cabo,

fazem com que a educação e os processos de aprendizagem assumam uma centralidade ímpar na sociedade contemporânea.

A terceira e última subseção mostra o fenômeno da educacionalização do social em funcionamento no Brasil contemporâneo. Tal fenômeno, pode ser compreendido “como a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (SMEYERS e DEPAEPE, 2008, p. 379). Se as estratégias de inteligibilidade desenvolvidas pela estatística apontam a falta de educação como a causa de uma variedade de problemas sociais, como mostrei anteriormente, os programas e projetos desenvolvidos na atualidade (estratégias de operacionalidade) apontam a educação como solução destes mesmos problemas. Isso pode ser observado nas conversas informais que realizei com os diretores das escolas onde consegui compreender que esse fenômeno mais amplo da educacionalização do social incide diretamente sobre a instituição escolar produzindo o que chamei de (re)configurações da escola contemporânea.

A primeira destas reconfigurações está expressa naquilo que denominei o papel expansionista da escola. Em diálogo com os diretores foi possível observar a existência de uma variedade de projetos que atualmente são efetivados na e pela instituição escolar, seja no próprio turno de aula, seja no contraturno. Essa multiplicidade de projetos e de tarefas atribuídas à escola foi descrita por Nóvoa (2009) como um processo de transbordamento da escola. Este seria o primeiro efeito que o fenômeno da educacionalização do social produz na instituição escolar: um amplo alargamento das funções da escola. A segunda (re)configuração refere-se ao movimento de *redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares* o qual aparece ligado ao modo como os conteúdos psicológicos e as práticas de condução das condutas dos sujeitos se incorporam aos conhecimentos disciplinares e acabam por redefini-los. Ainda que se ensine Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, parece-me que esses conhecimentos formais se articulam, ligam-se ou incluem outras dimensões tais como a organização das emoções e dos conflitos, as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência referentes à saúde, à higiene, à nutrição, entre outros. Todas essas dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico.

Portanto, assistimos a uma espécie de ampliação da própria noção de aprendizagem na atualidade, a qual passa a incluir, além de conhecimentos disciplinares, outras dimensões bem mais amplas da vida humana. A aprendizagem só ocupa a centralidade nos dias de hoje, porque ela não mais se relaciona, apenas, com os conhecimentos escolares como eram

tradicionalmente definidos, mas com formas de vida, ou seja, ela incorpora o tratamento das emoções, a regulação dos comportamentos e os cuidados que os sujeitos devem ter com a sua própria existência; maneiras pelas quais cada sujeito se torna capaz de governar a si mesmo. Esse governo de si só pode acontecer mediante a construção de determinadas aprendizagens. Essa é a forma de governo contemporâneo: um governo pela aprendizagem. A ampliação da noção de aprendizagem constitui-se no instrumento para a efetivação das práticas de condução centradas no si mesmo.

Eis, pois, a análise do contemporâneo, exercício esse que me coloca diante questionamentos históricos. Após realizar a análise do funcionamento atual das Políticas de Assistência Social e dos efeitos que isso tem produzido na educação escolarizada, busco alguns traços genealógicos para compreender de que forma tais políticas foram se constituindo e, sobretudo, se articulando com o terreno da educação. É este exercício que desenvolvo na segunda parte da Tese.

No quarto capítulo apresento, primeiramente, os conceitos de proveniência e emergência, tentando, a partir de uma inspiração genealógica, afastar-me da busca incessante pela origem das Políticas de Assistência Social, e no lugar disso apontar algumas de suas condições de possibilidade. Para isso, escolho mapear algumas práticas ocorridas no campo da assistência social em cada época a fim de mostrar como elas se vinculam a regimes de verdade diferenciados estabelecendo distintas relações com o campo da Educação. Na primeira seção descrevo práticas de assistência social vinculadas à caridade e a uma verdade religiosa que pretende, a partir de princípios transcendentais e divinos, governar a vida dos homens aqui na Terra. Nesse momento já visualizamos uma primeira forma de articulação entre assistência e Educação na qual é possível perceber práticas educativas funcionando no interior das Santas Casas de Misericórdia, por exemplo. Nesse caso, é a Educação que passa a ser introduzida no espaço assistencial. Esta seria uma primeira forma de proveniência das práticas assistenciais no Brasil. A segunda forma de proveniência é abordada na seção seguinte, onde evidencio um movimento de racionalização das práticas de governo que começa a ocorrer no Brasil a partir de meados do século XIX, mais especificamente, no início da Primeira República (1889). Tal racionalização modifica as práticas de assistência social empreendidas na época, fazendo-as funcionarem como instrumento de higienização e segurança das cidades. Tais práticas passam a se alicerçarem em princípios mais racionais e biológicos. Trata-se de uma preocupação com a vida biológica da população e não tanto com a salvação das almas, como no período anterior. Com essa racionalização das práticas de governo, vê-se iniciar, no Brasil, um processo de governamentalização do Estado. Além disso, também conseguimos visualizar

uma primeira porta de entrada para a assistência social na instituição escolar. Ela se dá via políticas sanitaristas que se proliferam amplamente pelo Brasil entre meados do século XIX e início do século XX.

É a partir do que descrevo e discuto na terceira seção que podemos falar na emergência da assistência social no Brasil, a qual passa a ser, a partir da década de 1930, uma preocupação do Estado. É nesse momento que se criam alguns órgãos importantes para o funcionamento da assistência social e esta se vê incluída nos mecanismos do Estado brasileiro. Somente podemos dizer que as políticas de assistência social emergem em nosso país, no momento em que o Estado passa a reconhecer suas responsabilidades sociais e cria determinados órgãos e serviços para atender, mesmo que minimamente, essas demandas. Esse movimento se dá no interior de um Estado forte pautado pela ditadura do Estado Novo.

Na primeira seção do quinto capítulo, apresento o surgimento da noção de desenvolvimento como uma verdade que acaba regulando as ações do âmbito social, no decorrer do regime democrático brasileiro (1945-1964). Nessa época, vai se elaborando o entendimento de que o governo não deve intervir sobre a população, pois o alto desenvolvimento econômico por si só resolveria os problemas sociais. Dessa forma, podemos perceber que ocorre uma espécie de abrandamento das políticas sociais. Na segunda seção, mostro como, novamente, estrutura-se no Brasil um Estado forte que acaba intervindo diretamente em diferentes aspectos da vida social da população brasileira e fortalecendo consideravelmente as iniciativas e as ações desenvolvidas pelas Políticas de Assistência Social. É preciso compreender que essas ações mais intervencionistas encontradas nas ditaduras brasileiras, não constituem uma nova racionalidade de governo no Brasil, mas se desenvolvem no interior da racionalidade liberal a qual quando entra em crise, favorece o fortalecimento das técnicas disciplinares como uma espécie de contrapartida das liberdades. É justamente a partir dessas tensões entre Estado forte e Estado fraco, entre um governo interventor e um governo frugal, que as condições de possibilidade para a estruturação do neoliberalismo no Brasil, encontram um terreno fértil para se consolidar.

Nas últimas seções, mostro que a emergência do neoliberalismo brasileiro e a correlata constituição da inclusão como imperativo de Estado dão as condições necessárias para que a proliferação das Políticas de Assistência Social possa ocorrer, no Brasil. Apresento, ainda, que por volta de meados da década de 1990, se constitui no Brasil uma nova estratégia que promove uma articulação bastante produtiva entre os investimentos em capital humano, o imperativo da inclusão, educacionalização do social e a proliferação das políticas de assistência social. Tal estratégia refere-se à criação dos Programas de Transferência de Renda



Condicionalizada os quais se encontram articulados à racionalidade neoliberal brasileira, justamente por estarem pautados pela lógica do imposto negativo, uma medida proveniente do neoliberalismo norteamericano. Além disso, esses programas funcionam como estratégias de fabricação de um novo *Homo economicus* que não é mais o parceiro da troca, como no liberalismo, mas deve se constituir em um empresário de si mesmo. Diante disso, argumento que podemos pensar uma profunda e produtiva relação entre o *Homo economicus* do neoliberalismo e o *Homo discentis*, noção criada por Nogueira-Ramirez (2011), para definir aquele sujeito que assume uma posição de aprendiz, ou melhor, “um Homo que para ser tal, deve aprender permanentemente” (2011, p. 17). Portanto parece ser possível falar no *Homo econômico discentis* como uma nova subjetividade contemporânea, uma vez que para ser empresário de si mesmo o sujeito precisa construir constantemente novas aprendizagens. Visualizamos, portanto, novamente a centralidade da noção de aprendizagem e com isso nos encontramos, novamente, com a análise do contemporâneo. Penso que depois de tal percurso consigo sustentar a Tese que atravessa toda esta investigação.

A essas alturas, reitero que:

*Minha Tese é que, a partir da emergência da racionalidade política neoliberal no Brasil, nós vivemos um movimento de proliferação das Políticas de Assistência Social que se articula com um fenômeno que podemos denominar educacionalização do social. Tais políticas, ao utilizarem a educação escolarizada como locus privilegiado de efetivação, produzem um alargamento das funções da escola, o qual ocorre de forma imanente com o que conhecemos como sociedade da aprendizagem. A assistência Social, o fenômeno da educacionalização do social e a sociedade da aprendizagem se manifestam como um conjunto de práticas que expressam formas contemporâneas de condução das condutas. Tais práticas têm centrado seu olhar na condução do si mesmo redefinindo os conhecimentos escolares e ligando-os inexoravelmente com conteúdos psicológicos que continuam a focar a centralidade na condução de si.*

Não é a toa que as considerações finais deste trabalho foram intituladas A Conclusão como um eterno retorno. Parece que estamos, novamente, diante do ponto inicial deste trabalho. Depois de percorrer épocas históricas distintas e analisar as diferentes formas de efetivação das práticas assistenciais-educacionais, encontro-me novamente com o presente e é precisamente esse encontro com o presente que me faz retornar ao início deste trabalho.

Dessa forma, não se trata de um trabalho que impõe ao nosso pensamento — sempre difuso — a linearidade da Ciência Moderna, mas que instiga a emergência de uma espécie de circularidade em que a última página pode, de forma produtiva, se conectar à primeira.

Compreendendo que este trabalho é a materialização de um pensamento em movimento, o retorno às suas primeiras páginas jamais será apenas um retorno, pois, quando se volta a determinado lugar, volta-se diferente do que se era; portanto, nem o lugar é o mesmo, nem a pessoa que retorna é a mesma. Eis, pois, o retorno, não apenas ao início do trabalho, mas, mais precisamente, à epígrafe que o abre: “Não me pergunte quem sou e não me digam para permanecer o mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 34).

Ao retornar ao início deste trabalho para construir as considerações finais, percebi que meu olhar e meus entendimentos sobre as coisas ditas e escritas, já não eram os mesmos, por isso no lugar de retomar passa a passo o empreendimento que realizei— como academicamente se exige das conclusões ou considerações finais—, escolhi levar adiante o pensamento, alargando minhas próprias ideias. Destaquei pontos da investigação que me conduzem para outros caminhos, mostrando desdobramentos que podem produzir novas possibilidades de pesquisa.

Nesse momento, são tais possibilidades que mobilizam o meu pensamento. São elas que me interessam agora. Concordo com Foucault (2002, p. 265) quando ele diz: “Eu penso para esquecer. Tudo o que eu disse no passado é totalmente sem importância. [...] O que eu escrevi não me interessa. O que me interessa é o que eu poderei escrever e o que eu poderei fazer”. É sobre as possibilidades futuras, sobre o devir que meu interesse se volta. As coisas ditas e escritas nesta Tese não se constituem mais no meu interesse principal. O que me interessa agora é, justamente, aquilo que o já dito e o já escrito produz em mim como possibilidade de pensar outramente, de pensar o impensado, o desconhecido, o não sabido. É aí que residem as novas possibilidades...

Encerro... por ora... mas levo comigo tudo o que eu não sei e as possibilidades que esse não saber podem produzir em mim...

Encerro com Clarice Lispector: Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e — por ser um campo virgem — está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. [...] Tudo o que não sei constitui a minha verdade. (Lispector, 1975, p. XVII).

Muito obrigada!

## Referências Bibliográficas<sup>2</sup>

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Plano Brasil Sem Miséria*. MDS/SNAS, 2011. Disponível em: <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/documentos>>. Acesso em: 20 set. 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Lei N.º 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. MDS/SNAS, 2004a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>>. Acesso em: 10 set. 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Portaria Inteministerial N.º 2.509*, de 18 de novembro de 2004. MDS/MEC/SNAS, 2004d. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/aceso-informacao/legisacao/mds/portarias/2004/Portaria%20Interministerial%20no%202.50920de%2018%20de%20novembro%20de%202004.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault: entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. O grande internamento. In: FOUCAULT, Michel. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Ditos & escritos I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Seleta*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1975.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade: ou da Modernidade Educativa como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA. Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

SMEYERS, Paul; DEPAEPE, Marc. *Educational Research: the educationalization of social problems*. Educational Research 3: Springer Science+Business Media B.V. 2008.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. Tradução de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez. In: Smeyers, Paul.; Depaepe, Marc. (Eds.) *Educational Research (3): the educationalization of social problems*: Springer, 2008, p. 191-204

---

<sup>2</sup> As referências citadas aqui foram utilizadas tanto no texto, quanto na apresentação do prezi.