

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

NÉDIO ANTÔNIO ANDREOLLI

**COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM
TEMPOS DE BIOPOLÍTICA: ASSUJEITAMENTO E FORTALECIMENTO DO
*HOMO OECONOMICUS***

CAXIAS DO SUL

2019

NÉDIO ANTÔNIO ANDREOLLI

**COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM
TEMPOS DE BIOPOLÍTICA: ASSUJEITAMENTO E FORTALECIMENTO DO
*HOMO OECONOMICUS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

A559c Andreolli, Nédio Antônio

Competências no Ensino Superior no Curso de Administração em
tempos de biopolítica : assujeitamento e fortalecimento do *homo*
oeconomicus / Nédio Antônio Andreolli. – 2019.

132 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

1. Ensino superior. 2. Administração. 3. Competências essenciais. 4.
Biopolítica. 5. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Rosa, Geraldo Antônio da,
orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 378:005.1

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291

NÉDIO ANTÔNIO ANDREOLLI

**COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO EM
TEMPOS DE BIOPOLÍTICA: ASSUJEITAMENTO E FORTALECIMENTO DO
*HOMO OECONOMICUS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Aprovado em 02/12/2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa – Orientador
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof.^a Dra. Mareli Eliane Graupe
Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

Prof.^a Dra. Sônia Regina da Luz Matos
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Dedico este trabalho à Radamés Lucas Froza Andreolli, minha obra prima, minha herança no mundo. À Clemi Froza Andreolli, minha sócia e companheira na concepção, na elaboração e na criação da obra prima. Ao meu pai, Otavio Andreolli (*in memorian*), e à minha mãe, Gema Maria Mallaggi Andreolli (*in memorian*), que me ensinaram a importância da honestidade, da solidariedade, da partilha e, sobretudo, da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa, meu orientador, por ter aceitado a minha proposta de pesquisa, pela motivação, pelo incentivo, pela competente orientação deste trabalho e pela longa convivência e paciência durante todo o período de realização do curso.

Às minhas famílias, àquela por mim constituída e àquela que me originou, por entenderem o meu isolamento e as minhas ausências.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação da Serra Gaúcha (GPFORMA-SERRA), pela recepção e pelo espaço concedido.

Às professoras Claudia Soave, Daniela Corte Real e Simone Corte Real Barbieri, pela acolhida, pelo carinho e pela atenção.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), em especial aos doutores que tive o prazer de ter como professores.

Às coordenações e à Secretaria do PPGEDU, que estiveram à disposição nas mais diversas demandas apresentadas nesse percurso.

Aos colegas do curso, pelas trocas, pelos compartilhamentos e pelas motivações.

Aos dirigentes das Instituições de Ensino Superior das quais faço parte como docente pelo incentivo.

Aos colegas da docência, em especial às professoras Dra. Ancilla Dal'Onder Zát e Dra. Marisa F. Ficagna, pela ajuda e pelo direcionamento. Agradeço pelas palavras e por, em outros momentos, nada dizer ou falar, apenas me escutar.

À professora Simoni Schirmbeck Gastmann, pela ajuda prestada na revisão do texto final.

Agradeço, por fim, a todos os que torceram por mim nesta etapa da vida.

Muito obrigado.

“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.”

“O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.”

Michel Foucault

RESUMO

A presente dissertação discorre sobre o tema competências no Ensino Superior delimitando as competências no Curso de Administração no cenário biopolítico atual, tendo como objetivo geral analisar os discursos das competências propostas no Curso Superior de Administração a partir de algumas alternativas oriundas do pensamento de Foucault que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore com o fortalecimento do *homo oeconomicus*. Para atingir o objetivo geral do estudo, foram definidos como objetivos específicos: historicizar as competências no Curso de Administração imbricadas em relação de força e jogos de verdades, identificar e tensionar as competências desenvolvidas no decorrer do Curso Superior de Administração e relacionar as políticas regulatórias em cada instância. A metodologia empregada foi a pesquisa exploratória e descritiva, fundamentada nas concepções arqueológicas e genealógicas da obra “Nascimento da biopolítica” e de outras obras de Michel Foucault e comentadores. A contribuição deste estudo no campo científico se dá por não haver elevado número de estudos que aborde essa questão; já no campo profissional, está na valorização do trabalho daqueles que apostam na qualificação; por fim, no campo pessoal, relaciona-se à chance de ampliação da atuação na pesquisa acadêmica e de atualização das práticas docentes. Como resultado, tem-se que na hipótese Foucaultiana é possível analisar e refletir sobre as competências no Ensino Superior do Curso de Administração sob os aspectos de uma biopolítica negativa e de uma biopolítica positiva. Na perspectiva negativa, um sujeito assujeitado é visto como um simples recurso, enquanto na perspectiva positiva, onde a vida está acima de qualquer instância, o ser humano é compreendido como o ponto de partida. É uma visão de ser humano. É a biopolítica no cuidado de si. Considera-se que esta investigação não procura desconstruir as trajetórias dos processos referentes ao Curso de Administração, porém oferece possibilidades de reflexão voltada ao seu aprimoramento em face da complexidade do mundo contemporâneo, em que imperam diferentes dispositivos da biopolítica impactando na produção dos sujeitos.

Palavras-chave: Biopolítica. Administração. Competências. Foucault. Ensino Superior.

ABSTRACT

This master thesis addresses the topic skills in Higher Education, focusing on skills in the Business Management Course in the current biopolitical scenario, aiming to analyze the discourse about skills proposed in Higher Education in Business Management based on some alternatives originated from Foucault's theories that question subjection in a perspective that does not contribute to the strengthening of the *homo oeconomicus* in the scenario in times of biopolitics. In order to achieve the study's general objective, specific objectives were delineated: historicizing skills in the Business Management Course connected to relations of forces and games of truth, identifying and pondering about the skills developed during the Higher Education in Business Management and relating the regulatory policies in each extent. Exploratory and descriptive research was chosen as research method, based on archaeological and genealogical concepts from the book "The birth of biopolitics" and other works by Michel Foucault and expounders. The contribution of this study in the scientific field relies on the limited number of studies that address this topic, whereas in the professional field it is connected to the work recognition of those who invest in qualification, and, finally, in the personal field it is related to a wider performance in academic research as well as to the change of updating some teaching practices. As a result, it has been found that, in the Foucaultian hypothesis, it is possible to analyze and reflect on the skills in Higher Education in Business Management considering the aspects of negative and positive biopolitics. In the negative perspective, a subjected subject is simply seen as a resource, while in the positive perspective, where life is above any instance, the human being is seen as the starting point. It is a view of human being. It is biopolitics on care of the self. This study is not intended to disregard the history of processes related to the Business Management Course; in fact, it offers possibilities for reflection focused on improving due to the complexity of the contemporary world, in which different biopolitical devices prevail, thus impacting on the production of subjects.

Keywords: Biopolitics. Business Management. Skills. Foucault. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectiva negativa sob ótica da biopolítica – uma visão de “recurso”	121
Figura 2 – Perspectiva do pesquisador a partir de Foucault – uma visão de “ser humano” ...	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A arqueologia em Foucault	17
Quadro 2 – Os três elementos da investigação genealógica.....	21
Quadro 3 – Resultados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses.....	27
Quadro 4 – Cursos do <i>Collège de France</i>	34
Quadro 5 – A vontade de saber	36
Quadro 6 – Teorias e instituições penais.....	37
Quadro 7 – A sociedade punitiva	38
Quadro 8 – O poder psiquiátrico	39
Quadro 9 – Os anormais.....	42
Quadro 10 – É preciso defender a sociedade	45
Quadro 11 – Segurança, território e população.....	46
Quadro 12 – Nascimento da biopolítica.....	48
Quadro 13 – Do governo dos vivos.....	49
Quadro 14 – Subjetividade e verdade.....	51
Quadro 15 – A hermenêutica do sujeito.....	52
Quadro 16 – Aulas do curso “Nascimento da biopolítica”	53
Quadro 17 – Evolução histórica da educação no Brasil.....	79
Quadro 18 – As reformas e o marco regulatório no Ensino Superior	83
Quadro 19 – Aspectos legais.....	87
Quadro 20 – Conteúdos de formação.....	97
Quadro 21 – Competências propostas para formar o perfil do profissional da Administração	98
Quadro 22 – Perfil definido do egresso.....	100
Quadro 23 – Os três tipos de conhecimento segundo Perrenoud (1999)	105

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretriz Curricular Nacional
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base na Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Parceria Público-Privada
RAE	<i>Real Academia Española</i>
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
1.2	NAVEGANDO PELOS MARES DAS INCERTEZAS: ESTADO DO CONHECIMENTO	26
1.3	QUESTÕES DE MÉTODO: METODOLOGIA.....	32
1.3.1	Procedimentos metodológicos.....	32
2	FOUCAULT E O NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA: CONTEXTO HISTÓRICO – COLLÈGE DE FRANCE	34
2.1	OS CURSOS NO <i>COLLÈGE DE FRANCE</i>	34
2.2	ENFOQUE, PARTICULARIDADES E CONFIGURAÇÕES DAS AULAS DE CADA ANO	35
2.3	O CURSO DO ANO DE 1978-1979: NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA.....	53
2.3.1	Aula do dia 10 de janeiro de 1979: “Supor que os universais não existem”	54
2.3.2	Aula do dia 17 de janeiro de 1979: “O surgimento do Liberalismo”.....	60
2.3.3	Aula do dia 24 de janeiro de 1979: “As características específicas da arte liberal de governar II”.....	66
2.3.4	Aula do dia 28 de março de 1979, modelo de <i>homo oeconomicus</i> : O <i>homo oeconomicus</i> de Foucault.....	68
2.3.5	Aula do dia 04 de abril de 1979: “O <i>homo oeconomicus</i> ”	69
3	BIOPOLÍTICA E COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR AO OBJETO DE PESQUISA COM OUTRAS LENTES	73
3.1	MICHEL FOUCAULT: OS DISPOSITIVOS DISCIPLINARES E AS QUESTÕES DE BIPODER/BIOPOLÍTICA.....	73
4	HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PERCURSO NO SUBTERRÂNEO EDUCACIONAL	79
4.1	DISPOSITIVOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	82
4.2	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	84
4.3	A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE	88

4.4	RESPONSABILIDADES INTERNAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	89
4.5	CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS E CAMPO DE ATUAÇÃO	91
4.5.1	Objetivos do Curso de Administração	95
4.5.2	Estrutura curricular	96
5	COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	99
5.1	POR QUE ABORDAR A TEMÁTICA COMPETÊNCIAS?	101
5.2	SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	103
5.3	DIFERENTES CONCEITOS E DIFERENTES TEORIAS.....	106
5.4	O CONCEITO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DE FOUCAULT	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

A área da Administração está em constante expansão, o que, consequentemente, gera competitividade e demanda por qualificação de qualidade e humanística. As empresas, cientes do grande número de profissionais no mercado de trabalho, buscam uma equipe capacitada para alcançar suficientemente as suas expectativas através da criatividade e da superação.

No entanto, embora seja um dos principais motivos que leve um profissional a se qualificar, a exigência do mercado de trabalho não é o único motivador, tendo em vista que a regulamentação da profissão de administrador restringe o exercício a quem possui título de Bacharel em Administração. Além disso, no mundo acadêmico, há diversos questionamentos acerca das competências adquiridas ao longo do Curso de Administração, em que são consideradas várias perspectivas teóricas e práticas.

Este trabalho contextualiza as competências no Ensino Superior a partir de estudos e pesquisas produzidos pelas práticas discursivas no Curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha. Utiliza-se, para tanto, a perspectiva da biopolítica enquanto suporte teórico para analisar os discursos sobre as competências propostas pelo curso.

A contribuição deste estudo no campo científico se dá, especialmente, pelo fato de não haver elevado número de estudos que aborde a questão sob a perspectiva das competências no Ensino Superior no Curso de Administração. No campo profissional, é possível destacar que quanto mais alinhadas as expectativas do mercado de trabalho e o perfil dos profissionais, melhores serão os resultados obtidos e maior será a valorização do trabalho daqueles que apostam na qualificação. Ademais, no campo pessoal, o estudo possibilita a ampliação da atuação na pesquisa acadêmica e a atualização das práticas docentes.

Este trabalho é caracterizado quanto a seus fins como pesquisa exploratória e descritiva, fundamentado nas concepções arqueológicas e genealógicas, com base na obra “Nascimento da biopolítica” e em outras obras de Foucault e comentadores. Foram analisados, a partir desses referenciais, o contexto histórico, os dispositivos disciplinares e as questões disciplinares relacionadas a biopoder, biopolítica e competências do Curso de Administração e, por fim, aspectos conceituais das competências do Ensino Superior.

A análise por esse viés tem como base o conceito de biopolítica postulado por Michel Foucault (1926-1984), que, na década de 1970, deu início à discussão do termo, caracterizando a medicina social como estratégia de regulação da vida da população no século XIX. Naquele contexto, conforme Foucault (1979), a biopolítica contribuía para o

fortalecimento do Estado, permitia a afirmação da burguesia e constituía um dispositivo médico e jurídico ligado à normalização social.

No fim da mesma década, entre 1977 e 1979, o autor estabeleceu discussões sobre a biopolítica em dois cursos ministrados no *Collège de France*, “Segurança, território, população” e “Nascimento da Biopolítica”. Nesses cursos foram abordadas questões como o conceito de governamentalidade e movimentos como liberalismo e neoliberalismo enquanto horizonte para reflexões a respeito da arte de governar (BARROS, J. P. P., 2013).

Segundo Foucault (2008a, p. 49), a governamentalidade se refere a uma série de operações estabelecidas no “[...] contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as voltadas para o eu.” Assim, é possível que atue na regulação das condições de vida e da existência da população.

Além do conceito de biopolítica, a definição de governamentalidade pode ser relevante ao relacionar-se com o Ensino Superior, especialmente no que se refere ao papel que ele tem desempenhado na atualidade. Cabe, na sequência, investigar essas possíveis relações e evidenciar como elas se dão na prática docente.

De acordo com Gadelha (2009), é a partir da obra de Foucault que se pode traçar a relação entre esses conceitos e a educação. Embora essa conexão não esteja claramente exposta nos postulados, ela deve ser interpretada também à luz de outros autores que já se debruçaram sobre essa questão.

É necessário destacar que será considerado o pressuposto de que a Instituição de Ensino Superior (IES) é um importante local de produção de territórios existenciais. Nesse contexto, entende-se por territórios existenciais os movimentos, as manifestações, as expressões, as relações, as intervenções dos sujeitos e da sociedade, sua legitimidade, sua condição de forma em constante mutação. Isto é, trata-se de um ambiente vivo, mesmo que esteja sujeito a modificações e recriações de si mesmo. Considera-se, ainda, que a sua constituição se dá na relação com outros territórios em movimento – docentes, discentes, IES e marcos regulatórios, mercado de trabalho e competências.

Com base nessa contextualização, o problema de pesquisa proposto surgiu a partir da necessidade de rever determinadas “verdades”, que como tal eram estabelecidas, bem como alguns conceitos a elas relacionados. Entre as revisões propostas está a possibilidade de reavaliar as competências desenvolvidas no Curso de Administração, explicitadas nos marcos regulatórios, ditas como essenciais, submetendo-as a processos de desconstrução e reconstrução a partir de uma análise das competências propostas no curso superior de Administração, ditadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Embora Foucault não tenha abordado especificamente a Educação em suas obras, a compreensão de suas ideias contribui para uma compreensão do real contexto da Educação e do Ensino Superior a partir da interpretação das práticas utilizadas na construção dos sujeitos. Logo, no amplo e complexo campo da Educação, a perspectiva Foucaultiana tem emergido com suas contribuições, especialmente a partir da década de 1990, o que torna sua perspectiva essencial neste estudo.

Diante do exposto, ressalta-se que a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi delinear uma análise dos discursos das competências desenvolvidas no Curso Superior de Administração em tempos de biopolítica. Assim, a questão central que norteou o desenvolvimento da pesquisa foi: que análises podem ser feitas dos discursos de competências propostas nos Cursos Superiores de Administração a partir de alternativas que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore unilateralmente para o fortalecimento do *homo oeconomicus* em tempos de biopolítica?

A partir da delimitação do problema de pesquisa, traduzido pela questão central que norteia o estudo, deriva-se o objetivo geral deste trabalho: analisar os discursos sobre as competências propostas no Curso Superior de Administração a partir de algumas alternativas oriundas do pensamento de Foucault que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore com o fortalecimento do *homo oeconomicus* em tempos de biopolítica.

Fundamentado em conceitos-chave de um dos maiores filósofos da contemporaneidade, com contribuições de interlocutores que nele buscam elementos para seus estudos, o escopo desta investigação delimita-se a discutir possíveis relações entre biopolítica, educação e competências no Ensino Superior no Curso de Administração. Para tal, foram definidos como objetivos específicos:

- a) historicizar as competências no Curso de Administração imbricadas/em superposição em relação de força e jogos de verdades, buscando-se, como suporte metodológico, elementos da arqueologia e da genealogia;
- b) identificar e tensionar as competências desenvolvidas no decorrer da graduação no Curso Superior de Administração;
- c) relacionar as políticas regulatórias presentes nos documentos, específicos em cada nível de responsabilidade das respectivas instâncias e funcionamento, levando-se em conta as capilarizações biopolíticas.

A partir das considerações apresentadas, este trabalho está dividido em seis capítulos. Em linhas gerais, discorre-se, primeiramente, sobre algumas considerações iniciais, após, abordam-se os temas “Foucault e o nascimento da biopolítica”, “Biopolítica e competências

no Curso de Administração”, “Historiografia da educação brasileira” e “Competências no Ensino Superior no Curso de Administração”. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais. Cada um desses capítulos é descrito em detalhes a seguir.

O capítulo I está subdividido em três subcapítulos. Na “Introdução” estão contemplados a justificativa do tema proposto, a delimitação do problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos. Em “Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa”, apresentam-se as contribuições de Michel Foucault. Em seguida, no subcapítulo “Navegando pelos mares das incertezas”, reflete-se sobre o estado do conhecimento. Por fim, “Questões de método” detalha os procedimentos metodológicos utilizados.

O capítulo II, “Foucault e o nascimento da biopolítica: contexto histórico - *Collège de France*”, também está dividido em três subcapítulos. Nele, reflete-se sobre os seguintes temas: “Os cursos no *Collège de France*”, “Enfoque, particularidades e configurações das aulas de cada ano” e, por fim, “O curso do ano de 1978-1979: nascimento da biopolítica”.

O capítulo III tem como tema central “Biopolítica e competências no Curso de Administração: um olhar do objeto de pesquisa com outras lentes”. No subcapítulo “Michel Foucault”, são detalhados os dispositivos disciplinares e as questões do biopoder e da biopolítica.

Na sequência, é apresentado o capítulo IV: “Historiografia da Educação Brasileira: um percurso no subterrâneo educacional”. Esse capítulo está subdividido em “Dispositivos históricos do Ensino Superior no Brasil”, “A organização do Ensino Superior no Brasil”, “A Instituição de Ensino Superior na contemporaneidade”, “Responsabilidades Internas das Instituições de Ensino Superior” e “Curso de Administração: aspectos legais e campo de atuação”.

Por sua vez, o capítulo V versa sobre “Competências no Ensino Superior no Curso de Administração”. O capítulo destaca o motivo de abordar a temática “competências”, o conceito de competência, os diferentes conceitos e as diferentes teorias por trás dele e encerra com o conceito de competência a partir de Foucault.

Por fim, o capítulo VI traz as considerações finais deste trabalho de pesquisa. Tal seção é seguida pela listagem de obras utilizadas como base teórica para o estudo.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este subcapítulo traz recortes das obras de Michel Foucault (1926-1984) que serviram como suporte metodológico para a análise desta pesquisa. Assim, é possível dizer que a partir

do estudo das obras de Foucault são descritos os conceitos dos pensamentos contemporâneos, buscando-se entender as instituições sociais e a arqueologia na busca da origem do conhecimento. Ao mesmo tempo, são apresentadas uma contextualização sobre as definições de genealogia por diferentes autores e uma análise fundamentada da genealogia e do modo como ela contribuiu para o exame e o entendimento do biopoder.

No início da obra “A arqueologia do saber”, a percepção de Foucault em relação à história do pensamento está escrita da seguinte forma:

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (FOUCAULT, 2004, p. 6).

A partir de Foucault, pode-se concluir que a história não é uma unidade recomposta, ou seja, não é essa representatividade harmônica dos acontecimentos, do domínio de saberes, de poder que se reproduz e perpetua. Para o autor, a história é essencialmente descontínua, uma história feita de rupturas e descontinuidades. Na obra, o autor alerta:

É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental, que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. (FOUCAULT, 2004, p. 7).

É nesse viés que este trabalho pretende delinear uma proposta de análise dos discursos das competências propostas no Curso Superior em Administração. Para tanto, uma relação entre a Educação e a arqueologia segundo Foucault é sugerida.

No que diz respeito à arqueologia em Foucault, segundo Revel (2005), o termo aparece em três títulos de obras do autor: “Nascimento da clínica” (publicada em 1963), “As palavras e as coisas” (publicada em 1966) e “A arqueologia do saber” (publicada em 1969). Os títulos completos são apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – A arqueologia em Foucault

Título	Subtítulo	Ano
Nascimento da Clínica	Uma arqueologia do olhar médico	1963
As palavras e as coisas	Uma arqueologia das ciências humanas	1966
A arqueologia do saber	Uma arqueologia do conhecimento	1969

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Revel (2005).

A arqueologia do saber, em Foucault (1969 apud REVEL, 2005), é caracterizada até o fim da década de 70 como o método de pesquisa do filósofo. “Uma arqueologia não é uma história, na medida em que, como se trata de construir um campo histórico, Foucault opera com diferentes dimensões a fim de obter as condições de emergência dos discursos de saber de uma dada época.” (REVEL, 2005, p. 16).

Foucault trabalha com diferentes perspectivas, visando ter acesso às reais condições do surgimento, ou seja, de onde emanaram os discursos de saber de uma determinada época. Na obra “As palavras e as coisas”, publicada em 1966, por exemplo, o autor lembra que não se trata simplesmente de fazer arqueologia, mas da busca por uma arqueologia das ciências humanas. “Mais do que uma descrição paradigmática geral, trata-se de um corte horizontal de mecanismos que articulam diferentes acontecimentos discursivos, os saberes locais, ao poder.” (REVEL, 2005, p. 17).

Complementando, Paul Strathern escreveu:

De 1964 a 1965, Foucault concluiu a grande obra que levaria suas ideias a uma posição de destaque em todo o mundo ocidental. O objetivo de “As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas” era nada menos que investigar como o próprio conceito de humanidade havia evoluído e se tornado um objeto de nosso conhecimento. (STRATHERN, 2003, p. 18).

É possível considerar que é na arqueologia que se reencontram a ideia do começo e do princípio, ou seja, o surgimento, a emergência dos objetos do conhecimento e dos seus respectivos registros. Contudo, ressalta-se que, da mesma maneira, o arquivo do passado continua vivo no presente, logo, a arqueologia visa ao presente. Segundo Foucault (1966 apud REVEL (2005, p. 17): “Se eu faço isso [arqueologia], é com o objetivo de saber o que nós somos hoje”.

O termo “arqueologia”, tomado pelo conceito de “genealogia”, no início da década de 70, alerta sobre a importância da inversão da prática da leitura horizontal das discursividades para uma profunda análise vertical, orientada para a presença dos vestígios e/ou resquícios das determinações históricas nos discursos contemporâneos. “A passagem da arqueologia para a genealogia será, para Foucault, a ocasião para acentuar ainda mais essa dimensão de prolongamento da história no presente” (REVEL, 2005, p. 20).

Nesse contexto, Revel (2005, p. 52) complementa:

Desde a publicação de “As palavras e as coisas”, Foucault (1966) qualifica seu projeto de arqueologia das ciências humanas como uma genealogia nietzschiana ao invés de uma obra estruturalista. [...] A genealogia é uma pesquisa histórica que se opõe ao desdobramento meta-histórico das significações. A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do caso dos começos e dos

acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade.

A partir do autor, pode-se concluir, portanto, que o enfoque genealógico não está relacionado ao conhecimento adquirido de forma ingênua, ou seja, por meio da observação, nem tão pouco a um positivismo, reconhecido como conhecimento único e verdadeiro. “Trata-se de fato de ativar saberes locais descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome do conhecimento verdadeiro” (REVEL, 2005, p. 52).

Nesse sentido, o termo “descontinuidade” se faz necessário neste trabalho, partindo-se do pressuposto que as genealogias não são consideradas retornos positivistas. O conhecimento científico não é visto, portanto, como o único conhecimento verdadeiro.

Para Magno (1995, p. 320), “descontinuidade é a ausência de continuidade, propriedade de descontínuo. Descontínuo, que não é contínuo, interrompido”. As questões da descontinuidade devem igualmente percorrer os caminhos da Educação, em particular no Ensino Superior.

A partir dos escritos de Foucault, nos quais ele nos apresenta a sua percepção em relação à origem e aos desdobramentos do conhecimento, é possível dizer que o autor critica a história tradicional das continuidades, a história propriamente dita, ou seja, a história pura e simplesmente. A concepção da continuidade histórica remete à ideia de um ponto de partida, o começo absoluto, no qual estaria assentada a verdade sobre o algo. Trata-se da proveniência, onde os acontecimentos são acasos e não causalidades, o que leva a descobrir que, na base, na fundamentação daquilo que se conhece e daquilo que se é, não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. Assim, ao contrário desse tipo de história por vezes mitológica da continuidade, onde se encontram e se entrelaçam liberdades individuais e causalidades sociais, é que a arqueologia de Foucault encontra o seu espaço.

Considerada uma das mais lidas e comentadas, entre o fim do século XX e ao longo do século XXI, a obra do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) assume posição de destaque na discussão dos mais variados temas, já que o autor contribuiu no sentido de criar ou redefinir conceitos-chave para o pensamento contemporâneo. Além disso, com seus estudos sobre o saber, o poder e o sujeito, Foucault contribuiu para entender a função das instituições sociais, como as escolas, os hospícios, os hospitais, as prisões, entre outros, fazendo críticas desses saberes (GALLO, 2015).

Em suas reflexões sobre os procedimentos e dispositivos de saber-poder, o método genealógico – genealogia como uma análise histórica – consiste em um instrumento de

investigação voltado à compreensão de configurações individuais de sujeitos, objetos e definições nas relações de poder, associando o exame de práticas discursivas e não discursivas. Nesse contexto, o desenvolvimento de análises genealógicas contribui para o exame do biopoder, poder que governa a vida, o que leva Foucault (1971) a investigar diferentes dispositivos, considerados conjuntos articulados de discursos e práticas essenciais de objetos e sujeitos, produtivos e eficazes, tanto no domínio do saber quanto no campo estratégico do poder.

Mas, como definir “genealogia”? Conforme elucidam Japiassú e Marcondes (2001) em seu Dicionário de Filosofia:

A genealogia é essencialmente uma análise histórica de como o poder pode ser considerado explicativo da produção dos saberes. Os discursos são vistos agora a partir das condições políticas que os tornaram possíveis. O poder, contudo, deve ser visto aí de uma forma difusa, não se identificando necessariamente com o estado, mas nas várias instâncias da vida social e cultural, em uma perspectiva que Foucault denominou de “microfísica do poder”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 81).

A partir dos autores, a genealogia do sujeito moderno desdobra-se no exame de três dispositivos distintos:

- a) dispositivo disciplinar: que toma o corpo como foco de estratégias de saber-poder desenvolvendo tanto uma microfísica do poder quanto uma anatomia política dos indivíduos;
- b) dispositivo de segurança: que desenvolve uma biopolítica das populações, considerando o ser humano como espécie;
- c) dispositivo da sexualidade: que emerge do questionamento e da intervenção em relação ao sujeito, considerando distintos modos de subjetivação.

Complementando, Candioto (apud BARROS, A. M. E., 2016, p. 13) ressalta que a genealogia, nesse sentido, surge como:

Nossa possibilidade de observar e analisar as condições de surgimento e permanência de determinadas verdades, práticas discursivas e não discursivas constituídas na emergência dos contextos [...]. Aquilo que entre as ciências do homem é convencionado como verdadeiro, para Michel Foucault configura a justificação racional de sistemas excludentes de poder que atuam nas práticas institucionais e científicas.

A perspectiva genealógica desponta como questionamento de interpretações metafísicas da história, segundo os quais a pesquisa sobre a origem das coisas apresentaria como resultado sua essência supra histórica, o que permitiria tanto o reconhecimento de seu valor imponente quanto a descoberta de sua verdade oculta (GENEALOGIA..., 2018). Logo,

o campo de atuação da genealogia pode ser visto do seguinte modo:

A genealogia trabalha a partir da diversidade e da dispersão, do acaso, e dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo, para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade. (REVEL, 2005, p. 52).

Desse ponto de vista, uma genealogia do conhecimento não trabalha com uma verdade absoluta a ser comprovada por meio de teorias e métodos, mas constitui-se de uma parte da história que está sendo revisitada e, ao mesmo tempo, redescoberta. Com base nisso, as práticas discursivas são envolvidas por um saber que pode ser adaptado ao contexto, quando necessário, por meio da atualização do discurso.

Neste contexto, Foucault propõe uma investigação genealógica que problematiza os três elementos essenciais na busca da origem das verdades, conforme contempla o Quadro 2.

Quadro 2 – Os três elementos da investigação genealógica

Elemento	Denominação	Descrição
Primeiro	A genealogia é “dissociativa”.	Refuta a existência de essências e identidades eternas e procura apresentar os acontecimentos de maneira múltipla, heterogênea e contraditória presentes na origem.
Segundo	A genealogia é “paródica”.	Destrói os valores e as realidades aceitas, negando-se a respeitá-los, o que permitiria a liberação de potências vitais e criativas.
Terceiro	A genealogia é “disruptiva”.	Do sujeito de conhecimento e da verdade, não se limita a indagar a verdade daquilo que se conhece e questiona também quem conhece, de modo a propor uma crítica do próprio fundamento antropológico do saber, isto é, do sujeito do conhecimento.

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir da definição de genealogia (GENEALOGIA..., 2018).

Desse modo, Foucault (1979) faz uma análise aprofundada, esclarecendo as condições que permitiram o surgimento e a permanência de determinadas práticas discursivas através da genealogia. Segundo o filósofo, as sociedades modernas apresentam uma nova organização do poder que se desenvolveu a partir do século XVIII. Nessa nova organização, o poder não se concentra mais somente no poder político e nas suas formas de repressão, o poder está disseminado em todos os âmbitos da vida social. Logo, para o autor, o poder se fragmentou em micropoderes e, assim, se tornou mais atuante e, conseqüentemente, mais eficaz.

Foucault analisou esse deslocamento do macropoder, até então concentrado no Estado, para os micropoderes, que se espalham pelas mais diversas instituições da vida social. Em outras palavras, investigou os poderes atualmente exercidos por uma imensurável rede de pessoas que, no dia a dia, interioriza e cumpre as normas estabelecidas pela disciplina social. Exemplos disso são os pais, os professores, os porteiros, os enfermeiros, os guardas, os

fiscais, as secretárias e mais uma infinidade de instâncias cotidianas.

Adotando essa perspectiva de análise denominada “microfísica do poder”, Foucault afirma que o poder está em toda a parte, por que provém de todos os lugares. Assim, a sociedade contemporânea é assaltada mais pelos guardiões dos micropoderes do que pelos detentores dos macropoderes. Pode-se concluir, portanto, que a disciplina social é produto da ação de uma infinidade de agentes, com seus micropoderes, cujo fundamento está na prática dos discursos de verdade que detêm poderes específicos.

Em um texto sobre Nietzsche (1844-1900), no ano de 1971, Foucault dá um conceito mais direto para a genealogia. Ele explica que:

A genealogia é uma pesquisa histórica que se opõe ao desdobramento meta histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias, que se opõem à unicidade da narrativa histórica e à busca da origem e que procura, ao contrário, a singularidade dos acontecimentos fora de qualquer finalidade monótona. (FOUCAULT, 1971 apud REVEL, 2005, p. 52).

Nesse sentido, o conceito da proveniência refere-se à articulação entre corpo e história, pois é no corpo, segundo Foucault (apud REVEL, 2005), que os acontecimentos são inscritos. Todavia, não se trata de buscar o que é geral e constitutivo de uma identidade, mas de mostrar a heterogeneidade e o desenvolvimento de acontecimentos que se encontram na origem das coisas, indicando o que há de acidental e descontínuo na história. Por ser percebida desse modo, a proveniência tende a ser omitida das narrativas históricas que, ao buscarem construir um discurso coerente sobre a origem das coisas, acabam por desconsiderar elementos que podem causar rupturas à unidade proposta.

Na busca pela realização de uma “genealogia da ‘alma’ moderna”, deve-se partir da análise minuciosa das relações entre corpo e história. A análise do sujeito e de suas identidades remete o genealogista aos diversos acontecimentos heterogêneos pelos quais ele se forma, de modo que a indicação da proveniência permite a dissociação do “eu” e das identidades constituídas (GENEALOGIA..., 2018).

Na perspectiva Foucault (1979), a genealogia é uma atividade de investigação trabalhosa que exige a busca pela singularidade dos acontecimentos, principalmente no que diz respeito ao que não participa da história, como, por exemplo, sentimentos, consciência, instintos etc. Isso provoca o entendimento sobre os espaços onde diferentes papéis já foram eliminados do discurso verdadeiro.

A genealogia tem em Nietzsche (1844-1900) o seu pioneiro, com a obra “Genealogia da moral” (1887), trazendo uma análise das rupturas e discontinuidades. Diferentemente da

“história moderna”, cujo pensamento, linear e teleológico, indica um princípio, um desenvolvimento, um fim último, um ponto de chegada, o ápice da realização humana, o pensamento da modernidade permite a constituição de um saber histórico que trará um sentimento de segurança aos sujeitos humanos. Conhecemos as nossas raízes, o solo em que pisamos, para onde vamos e o que queremos fazer; inventamos a tradição e nos agarramos a ela com todas as nossas forças (REVEL, 2005).

Por sua vez, Asensi (2018, p. 5) comenta:

Para Foucault, não há essência humana para ser resgatada, assim como não existe verdade interpretável sob o discurso, pois toda hermenêutica pressupõe uma verdade a ser mostrada por um suposto saber. Da mesma forma, noções como as de unidade e identidade, quando confrontadas com a proposta nietzschiana, ficam diluídas, por suporem sempre um pretendo Eu.

Já a genealogia procura a singularidade dos acontecimentos fora de qualquer finalidade monótona. Ela identifica no acontecimento, na emergência do novo, a regra da dispersão, a heterogeneidade, permitida pelos conflitos existentes naquela realidade. Assim, a genealogia não é a história, mas faz uso dela para identificar o “acontecimento” e a dispersão de forças que se encontram presentes no momento da “emergência do acontecimento” (REVEL, 2005).

Nesse campo de investigação, o historiador não se identifica com aquele tipo de respeito e de obediência profissional à verdade dos fatos documentados, que é característica do trabalho tradicional da história. Nele, o indivíduo prefere interferir especulativamente sobre as condições políticas em que se chegou a essa verdade.

[...] [A genealogia de Foucault] não busca somente no passado a marca de acontecimentos particulares, mas ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos: ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. (REVEL, 2005, p. 53).

De acordo com Foucault (1979 apud BARROS, A. M. E., 2016, p. 12):

A genealogia [...] articula-se nos pressupostos da possibilidade de falar de coisas sem que necessariamente isso tenha que ser feito por linearidade ou resgates das essências. Por seus pontos de vista, as palavras não guardam seu sentido, o desejo de sua direção nem as ideias têm “dentro de si” a sua lógica, como se esse mundo de coisas ditas e queridas não tivesse conhecido invasões, lutas, rapinas, disfarces, astúcias.

A genealogia apresenta uma relação muito próxima com o pensamento cartográfico no momento em que este também se afasta da ideia de buscar estabelecer um caminho linear para

atingir um fim, como um método que visa acompanhar um processo, investigar um processo de produção, e não representar um objeto. Neste sentido, Revel (2005, p. 53) complementa ao explicar que:

O método genealógico é, portanto, uma tentativa de “dessujeitar” os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de uma luta contra a ordem do discurso. Isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca dos acontecimentos singulares, mas que ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos. Ela deduzirá da contingência que nos fez o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos.

Para Foucault (2002), pode-se entender a arqueologia e a genealogia como partes de um mesmo projeto de insurreição de saberes. A arqueologia seria o método de análise das discursividades locais, e a genealogia seria a própria tática interventora por meio da qual se desprendem os saberes “dessujeitados”.

Outro aspecto é que, os valores, constituintes dessas verdades, são materializados também nas práticas discursivas. Assim, para Foucault (2002), fica evidente que os sujeitos são constituídos pelas e nas práticas sociais nas quais decorrem inúmeras relações de poder, de saber, com diferentes modos de subjetivação.

O sujeito é, pois, fruto das práticas sociais que se dão também por meio das práticas discursivas. Portanto, são nessas práticas, discursivas ou não, que a genealogia atua (FOUCAULT, 2002).

Sobre os postulados de Foucault a respeito dos saberes e das verdades, Barros, A. M. E. (2016, p. 19-20) destaca que “os saberes são [...] construídos pelos e nos processos de interação que vão permitindo emergir as formas de entendermos as verdades sobre as coisas, de as validarmos, a construção de uma essência da verdade, a ‘verdade verdadeira’.”

Para Moruzzi e Abramowicz (2010, p. 176):

Recuperar ou fazer aparecer os saberes “rejeitados” é uma forma de entender e analisar os discursos e as práticas. Da mesma forma, investigar e compreender porque estes saberes “rejeitados” são excluídos é também uma forma de entender e analisar os discursos e as práticas. E, por sua vez, analisar os discursos e as práticas é compreender a maneira pela qual os indivíduos são sujeitados na linguagem e fora dela.

Neste sentido, Foucault (1971, p. 18) afirma que “[...] em relação ao aspecto genealógico, este diz respeito à formação efetiva dos discursos, seja no interior dos limites do controle, seja no exterior deles, seja, o mais das vezes, de um e de outro lado da delimitação.” Referentemente à arqueologia e à genealogia, o autor afirma que:

A bem dizer, estas duas tarefas não são nunca totalmente separáveis; não há, de um

lado, as formas de rejeição, de exclusão, de reagrupamento ou de atribuição; e depois, do outro lado, num nível mais profundo, o brotar espontâneo dos discursos, que, imediatamente antes ou depois da sua manifestação, são submetidos à seleção e ao controle (é o que sucede, por exemplo, quando uma disciplina ganha a forma e o estatuto de discurso científico); e, inversamente, as figuras de controle podem formar-se no interior de uma formação discursiva (como a crítica literária enquanto discurso constitutivo do autor): toda a tarefa crítica, interrogando as instâncias de controle, deve ao mesmo tempo analisar as regularidades discursivas por intermédio das quais aquelas se formam; e toda a descrição genealógica deve ter em conta os limites atuantes nas formações reais. Entre a tarefa crítica e a tarefa genealógica, a diferença não está tanto no objeto ou no domínio, mas no ponto a atacar, na perspectiva e na delimitação. (FOUCAULT, 1971, p. 18).

Por esses breves apontamentos do pensamento de Foucault sobre a genealogia, é possível compreender que tanto arqueologia como a genealogia são instrumentos pelos quais se efetivam as análises discursivas. Compreende-se, assim, que o sujeito é constituído pelas práticas, nas quais se estabelecem inúmeras relações de poder, de saber, que são articuladas, também pelas e nas práticas discursivas.

Portanto, pode-se compreender que fazer genealogia é propor uma metodologia investigativa que observa a descontinuidade, os acasos, os acontecimentos, as experiências, os intempestivos de tal forma que:

- a) investiga os ditos e os não ditos, fazendo emergir saberes soterrados pelas malhas do poder;
- b) busca compreender os motivos pelos quais certos discursos emergem e outros desaparecem, compondo toda trama discursiva de tal forma a compreendê-la dentro das relações de força;
- c) não procura partir em busca de uma origem ou de uma essência dos valores e das verdades proferidas nas práticas discursivas, mas procura compreender suas condições de emergência, suas transformações, suas apropriações naquilo que é dito ou não.

Foucault, no seu estudo genealógico, propõe a articulação entre o poder e o saber, onde as disciplinas estão ligadas aos regimes de verdade, ou seja, as disciplinas “não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como, também, separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é.” (VEIGA-NETO, 2001, p. 26).

Na perspectiva teórica que norteia esta investigação, considera-se que o entendimento genealógico presume verdades construídas que, portanto, não devem ser consideradas em sua totalidade ou em si mesmas, pois nasceram em outro contexto, sob determinadas perspectivas, cujos objetivos eram atender as demandas do Estado, ou seja, é o passado vivo no presente.

Diferentemente de Nietzsche (1844-1900), Foucault (1926-1984) buscou compreender

o modo como o discurso era criado na elaboração da linguagem dispersa dos procedimentos adotados. Nessa perspectiva, a genealogia exerce papel fundamental na perspectiva da descontinuidade, passando de uma epistemologia pautada em conjuntos conceituais elementares para a natureza da sua própria evolução aos aspectos da desconstrução de verdades e de conceitos. Logo, Foucault (1996) aplica à genealogia a questão indispensável do caminho descontínuo. “A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular.” (FOUCAULT, 1996, p. 65).

É possível afirmar, com base no que foi exposto, que a diferença entre a genealogia de Foucault e a genealogia clássica, ou seja, aquela desenvolvida por Nietzsche (1844-1900), se dá pelo fato de Foucault não procurar as origens, mas as descontinuidades históricas. Considerando-se os referenciais teóricos, que também se inspiram nas ideias impulsionadas por Nietzsche (1844-1900), o tema acaba recebendo diferentes denominações, como, por exemplo, perspectivas pós-críticas, perspectivas pós-estruturalistas, filosofia da diferença, perspectivas pós-estruturalistas, entre outras.

Nesta investigação, no entanto, é considerada, como suporte teórico balizador, a perspectiva de pensamento anti-humanista e pós-metafísica de Foucault (1926-1984).

Da Rosa e Barros (2017, p. 14) discorrem sobre o papel da genealogia:

O papel da genealogia é descrever os diversos sistemas que foram possibilitados pelas condições tempo-espaciais e que condicionam a emergência das verdades. É a descrição das colocações da proveniência e das possibilidades do momento, das forças em disputa, das brechas, da construção da verdade e dos discursos que encerram a realidade das coisas.

Independentemente dos termos adotadas, é inegável a importância do conceito de genealogia e da amplitude das obras de Foucault (1926-1984) para a compreensão do conhecimento como elemento para interpretar uma realidade que se modifica constantemente, em especial sua crescente contribuição para as pesquisas relacionadas ao ensino.

1.2 NAVEGANDO PELOS MARES DAS INCERTEZAS: ESTADO DO CONHECIMENTO

Do ponto de vista metodológico, o estado do conhecimento consiste na revisão e na análise de textos, artigos, livros, periódicos e demais materiais pertinentes ao tema a ser desenvolvido neste estudo. Antes de tentar responder a questões da ordem do conhecimento, o

pesquisador deve navegar pelas vastas águas já desbravadas por seus pares e, somente depois, partir para horizontes muitas vezes inexplorados.

A fim de verificar se estão sendo realizados estudos na área de conhecimento delimitada por esta pesquisa e se o tema a ser abordado contribuirá de forma relevante, inicialmente, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD) por pesquisas concluídas em cursos sugeridos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os termos utilizados na busca variaram de acordo com os resultados que foram sendo obtidos. O Quadro 3 mostra detalhadamente os termos utilizados, entre os quais havia o sinal de adição (“+”), o tipo de documento pesquisado (neste caso foram selecionadas teses ou dissertações), o período em que essas teses e dissertações foram publicadas e, por fim, os resultados, que incluem o número de entradas localizadas e os campos de estudo relacionados

Quadro 3 – Resultados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses

Termos da busca	Tipo de documento	Ano	Resultados
Biopolítica Educação Competência Ensino Superior	Teses	2015 a 2018	Foram localizadas 27 teses, cuja área do conhecimento é Ciências Sociais Aplicadas, todas no campo das Ciências da Informação.
Biopolítica Educação Competência Ensino Superior	Dissertações	2015 a 2018	Foram localizadas 36 dissertações, cuja área do conhecimento é Ciências Sociais Aplicadas, sendo que das 36 dissertações encontradas, 35 eram da área das Ciências Humanas (Ensino e Aprendizagem) e 1 era da área de Métodos e Técnicas de Ensino.
Biopolítica Educação Competência	Teses e Dissertações	2015 a 2018	Foram localizadas 36 dissertações e 28 teses, cada uma delas com suas particularidades e com vieses diferentes.
Biopolítica Educação Ensino Superior	Teses e Dissertações	2015 a 2018	Foram encontradas 38 dissertações e 29 teses.
Biopolítica Educação	Teses e Dissertações	2015 a 2018	Foram localizadas 52 dissertações e 50 teses.
Biopolítica	Teses e Dissertações	2015 a 2018	Foram localizadas 179 dissertações e 137 teses.
Biopolítica Educação	Teses e Dissertações	2013 a 2018	Foram localizadas 81 dissertações e 91 teses. Destas, 48 teses eram da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências da Informação e de Ciências Humanas) e 7 eram da área de Educação.
Competências Ensino Superior Administração	Teses e Dissertações	2013 a 2018	Foram localizadas 145 dissertações e 177 teses. Destas, 51 teses eram da área do conhecimento de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências da Informação).
Competências Ensino Superior Administração	Teses e Dissertações	2010 a 2018	Foram localizadas 224 dissertações e 91 teses. Destas, 52 eram da área de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências da Informação) e 10 eram da área de Administração.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Das nove formatações de busca realizadas nesse processo de conhecimento do campo de estudo, apenas quatro coincidiram com o recorte pretendido por esta pesquisa. Cinco buscas trouxeram resultados bastante variados, mas que não agregaram referenciais teóricos ou empíricos para este estudo.

Entre a quinta e a nona busca, foi possível encontrar perspectivas semelhantes ao tema desta pesquisa, o que rendeu, inclusive, referências relevantes, que auxiliaram no caminho a ser traçado desde a organização à redação deste trabalho.

A seguir, são detalhados alguns aspectos relevantes dos quatro estudos, citados na ordem em que foram localizados nas buscas, a serem complementados com a efetivação do projeto proposto:

- a) GONÇALVES, Adalgisa A. O. **A violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- b) LOUZADA, Roberto. **O conceito de competência e o ensino de Administração: um estudo multicasos**. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010.
- c) MANDUCA, Alexandre. **A máquina no biológico: a construção biopolítica do próximo humano**. 2017. 103 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- d) MARANGONI, Fabíola M. S. **Os profissionais de Administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho**. 2014. 349 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Na tese intitulada “A violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação”, a doutora Adalgisa Aparecida de Oliveira Gonçalves busca compreender o fenômeno da violência escolar e seus atravessamentos sociais, históricos e culturais a partir das experiências, dos fatos e dos discursos dos interlocutores e propõe outro olhar que ajude a refletir e a problematizar esse tipo de violência. Para isso, a autora observa e analisa os interstícios, os pontos de fuga, as brechas encontradas na microfísica da violência escolar em relação à violência presente na sociedade, a fim de verificar se a violência escolar é uma

forma de expressão biopolítica e de que forma seus dispositivos atuam no ambiente escolar (GONÇALVES, 2013).

O referencial do estudo está pautado principalmente nos estudos de Michel Foucault e de Giorgio Agamben, sobretudo os que aprofundam as temáticas relacionadas ao biopoder, à biopolítica e à resistência como potência. Já sua metodologia se baseia em técnicas de abordagens que se atravessam, como as correntes antropológica, sociológica, filosófica e educacional. Por sua vez, Gonçalves (2013) realiza uma análise dos discursos, das experiências e dos eventos de violência escolar.

Assim, a reflexão elaborada em contato com os autores pesquisados levou a autora a concluir que a violência escolar é uma forma de expressão biopolítica, mas que precisa ser problematizada, para que se possam distinguir, na multiplicidade de violências dentro do ambiente escolar, aquelas que se caracterizam como expressão biopolítica. A pesquisadora destaca que tanto na escola quanto na sociedade, os dispositivos biopolíticos atuam capturando, orientando, interceptando, controlando os gestos, as atitudes e as condutas dos seres vivos de forma sutil e escamoteada em diferentes práticas (GONÇALVES, 2013).

Na tese intitulada “O conceito de competência e o ensino de Administração: um estudo multicase”, o doutor Roberto Louzada verifica como ocorre a adequação entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento das competências e habilidades nos cursos de graduação em Administração.

Inicialmente, o autor analisa as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração, que estabelecem os conhecimentos, as competências e as habilidades, que devem ser reveladas pelos bacharéis em Administração formados pelo sistema oficial de ensino. Através disso, conclui que o conjunto de Conteúdos de Formação Complementar, que pode representar até 20% da carga horária total do curso, é o espaço projetado pelas autoridades de ensino para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pelo novo marco legal (LOUZADA, 2013).

Com esse entendimento, Louzada (2013) verifica como ocorre a adequação entre a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento das competências e habilidades nos cursos de graduação em Administração a partir de quatro estudos de caso.

Na fundamentação teórica, o autor recupera a história do surgimento desse curso e a sua entrada no sistema de ensino brasileiro e analisa as condições que permitiram a construção do conceito de habilidade na esfera do trabalho e o modo como este migrou para o campo da educação (LOUZADA, 2013).

Os dados sobre os alunos, cursos e professores, coletados nas quatro instituições de

ensino que participaram da pesquisa, foram analisados tendo como referência o conceito de competência, o que permitiu constatar que se trata de um termo ainda desconhecido no âmbito desse curso. Além disso, apesar de os projetos pedagógicos analisados explicitarem claramente as competências ou as habilidades a serem desenvolvidas nos seus alunos, não constam nesses documentos os procedimentos que levam a alcançá-las, como explica Louzada (2013).

Na tese intitulada “A máquina no biológico: a construção biopolítica do próximo humano”, o doutor Alexandre Manduca faz a construção de um novo ser humano por meio da biopolítica e dos discursos do imaginário ciborgue, do corpo-máquina e da máquina no corpo biológico.

Para Manduca (2017), o corpo artificialmente incrementado eleva a vida, enquanto dispositivo biopolítico, a um novo patamar, fruto de um sintoma do imaginário cultural e comunicacional sobre novas possibilidades de gestão do corpo, que permeiam a apropriação, a manipulação e a edição da vida. Além disso, o pesquisador destaca que a biopolítica reforça esse momento de forma conceitual e precisa quando transfere ao humano a administração da própria vida, o que pode ser observado em Michel Foucault, principal norteador do trabalho.

Nesse horizonte, avista-se uma nova jornada do próximo humano, que, por meio do corpo, sofre mutações e é ampliado com enxertos, próteses, *chips* e silício. Estes são potencializados para os deficientes físicos e para as tecnologias assistivas, no fenômeno da bioidentidade, e na qualidade de um corpo estendido a todos os aparatos possíveis, como elemento biopolítico que não deixa de ser biológico (MANDUCA, 2017).

A trajetória dessa tese é a de discutir o humano como um projeto inacabado, não como um corpo híbrido ou ciborgue. Trata-se de um corpo pronto para a inclusão da máquina no humano por meio da interferência no DNA, tornando-se pura informação sem deixar de ser biológico. A máquina no biológico é o corpo estendido, abrindo a possibilidade de adaptar-se aos novos aparatos maquínicos, como defende o autor.

Na tese intitulada “Os profissionais de Administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho”, a doutora Fabíola Maciel Surubbi Marangoni investiga a interação das competências desenvolvidas pelos cursos de Administração em seus estudantes e a demanda do mercado de trabalho.

O estudo analisa os fatores que influenciam no desenvolvimento das competências dos estudantes nos cursos de Administração, determinam quais competências os formandos de administração acreditam ter, reconhece o grau de cada uma das competências que os

estudantes acreditam que foram desenvolvidas durante a graduação de Administração e quais competências os programas de *trainee* exigem dos candidatos em seus processos seletivos, verifica as principais diferenças, em termos de competências, dos administradores e das demais formações universitárias que competem para uma mesma vaga nos programas de *trainee* e, por fim, compara as competências exigidas pelas empresas que possuem programa de *trainee* com as competências que os formandos acreditam ter (MARANGONI, 2017).

Segundo o levantamento da autora, os fatores que os coordenadores consideram importantes no desenvolvimento das competências são: ética, empreendedorismo, características do curso, projeto pedagógico, currículo, competência, carreira, expectativa do mercado, perfil, teoria e prática, estágio, intercâmbio, interdisciplinaridade, professores, estudantes, importância dos coordenadores e autonomia dos estudantes.

Em linhas gerais, de acordo com Marangoni (2017), os estudantes se autoavaliaram bem em todas as competências, e foram identificados 3 *clusters*. Dentre as competências que as empresas relatam que se destacam nos administradores está a visão sistêmica. Além disso, houve consenso em três competências exigidas nos processos seletivos: “possuir iniciativa”, “trabalhar em equipe” e “construir relacionamento e colaboração”. As empresas constituíram 3 *clusters* distintos, com exigências diferentes de competências para ingresso em seus programas de *trainee*.

Destaca-se que competências identificadas na literatura como fundamentais ao administrador figuraram entre as menos valorizadas pelas empresas, como, por exemplo, “pensamento crítico” e “criatividade”, apontando que as competências que as empresas exigem devem ser avaliadas, porém não devem orientar exclusivamente a elaboração e a consecução das Parcerias Público-Privadas (PPPs) nos cursos de Administração (MARANGONI, 2017).

Por fim, as quatro teses selecionadas ao longo da pesquisa no repositório da BDTD foram relevantes especialmente porque auxiliaram na formulação do projeto e igualmente na dissertação deste trabalho, que já tinha seu tema e metodologia definidos desde a sua concepção, mas pôde contar com algumas importantes contribuições de outros estudiosos que já haviam dedicado tempo de pesquisa em temas como ensino, biopolítica, habilidades dos cursos de Administração e a relação entre eles, obtendo resultados satisfatórios e reconhecimento no meio acadêmico com as metodologias utilizadas.

1.3 QUESTÕES DE MÉTODO: METODOLOGIA

O método nada mais é do que o caminho a ser percorrido para que se atinja o objetivo proposto, em função da proposta de trabalho ou da área de concentração da pesquisa (PARRA FILHO; SANTOS, 1998). Esta seção aborda tais caminhos, ou procedimentos metodológicos, utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

1.3.1 Procedimentos metodológicos

As pesquisas, em sua grande maioria, apresentam diferentes particularidades e metodologias como consequência de seus recursos investigativos. A partir da classificação da natureza e da área em que o trabalho se enquadra, faz-se necessário estabelecer a aplicação da metodologia, ou seja, o “meio”, a forma, de proceder para que seja possível alcançar um determinado fim. Nesse sentido, Viegas (1999, p. 141) orienta que: “o pesquisador precisa decidir-se pelos métodos mais adequados ao assunto, identificar o universo, definir e dimensionar a amostra e selecionar as técnicas mais apropriadas para a obtenção dos dados”.

Os autores A. J. S. Barros e Lehfeld (2007, p. 94) dizem que “[...] sem um projeto de pesquisa, os pesquisadores lançam-se a um trabalho inseguro, o que pode gerar desperdícios de esforços e recursos”. O projeto de pesquisa pode ser definido como o planejamento de seu estudo.

Sobre a finalidade do trabalho investigativo, Gil (1999, p. 42) afirma que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. O mesmo autor ressalta que pesquisa é de fato um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 18).

É possível concluir, portanto, que os principais propósitos da pesquisa são explorar o mundo físico, ou seja, estudar a complexidade das coisas para melhor entendê-las nos seus princípios e funcionamentos.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração desta dissertação possuem caráter exploratório e descritivo, que buscam analisar os discursos das competências propostas no Curso Superior de Administração a partir de algumas alternativas oriundas do pensamento de Foucault que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore com o fortalecimento do *homo oeconomicus* no cenário em tempos de biopolítica.

Segundo Gil (2002, p. 42), “a classificação das pesquisas em exploratórias e

descritivas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual”. O autor também destaca que entre as pesquisas descritivas “salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.” (GIL, 2002, p. 42). São inseridas nesse grupo as pesquisas com finalidade de descobrir “opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

A principal diferença entre esses tipos de pesquisa se dá no objetivo final de cada uma delas. A pesquisa exploratória tem como objetivo conhecer as particularidades de um determinado tema, enquanto a pesquisa descritiva busca um maior aprofundamento do tema. Outro aspecto que as diferencia é que a pesquisa exploratória procura explorar um problema, ou seja, descobrir ideias, pensamentos, e, assim, fornecer informações detalhadas para uma investigação mais precisa. Para isso, a pesquisa exploratória vale-se da pesquisa bibliográfica na coleta dos dados. Por outro lado, a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever algo, ou seja, descrever características e funções, e, para isso, demanda uma análise minuciosa e descritiva do objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa não pode ter interferência do pesquisador e é utilizado na coleta e no levantamento de dados qualitativos e quantitativos.

Sobre a finalidade do trabalho investigativo, Gil (1999, p. 42) afirma que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Ademais, o autor ressalta que pesquisa é de fato um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 18).

É possível concluir, portanto, que o principal propósito da pesquisa é explorar o mundo físico, ou seja, estudar a complexidade das coisas para melhor entendê-las nos seus princípios e funcionamentos.

Fundamentada nas concepções arqueológicas e genealógicas da obra “Nascimento da biopolítica” e em outras obras de Michel Foucault (1926-1984) e comentadores, este trabalho pode ser descrito como uma pesquisa qualitativa, quanto à sua abordagem, além de um estudo exploratório e descritivo, quanto a seus objetivos. No que se refere aos procedimentos utilizados, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental.

2 FOUCAULT E O NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA: CONTEXTO HISTÓRICO – COLLÈGE DE FRANCE

Este capítulo elucida o nascimento da biopolítica a partir das aulas ministradas por Foucault no *Collège de France*. Estão descritos o enfoque, as particularidades e a configuração de cada curso ministrado por Foucault, com maior ênfase às temáticas e às particularidades nas aulas ministradas pelo filósofo no ano 1978 e 1979, quando conceitos de biopolítica são abordados.

De acordo com Andréa Daher (1997, p. 7):

Na sessão do dia 30 de novembro de 1969, a Assembleia de Professores do *Collège de France* decide transformar a cadeira de “História do pensamento filosófico”, cujo titular fora Jean Hyppolite (1907-1968), em “História dos sistemas de pensamento”. Michel Foucault é, então, eleito para a cadeira em 12 de abril de 1970, inaugurando em 2 de dezembro seus cursos, que têm fim com sua morte em 25 de junho de 1984.

2.1 OS CURSOS NO COLLÈGE DE FRANCE

O Quadro 4, a seguir, contempla os temas abordados nos cursos ministrados por Foucault, redigidos pelo próprio filósofo para o *Annuaire* do *Collège de France*. Ressalta-se que o quadro não contempla os anos de 1976, 1983 e 1984, no conjunto de quatorze anos de ensino nos quais Foucault fora Professor no *Collège de France*.

Quadro 4 – Cursos do *Collège de France*

Período	Curso / Temas
1970-1971	A vontade de saber
1971-1972	Teorias e instituições penais
1972-1973	A sociedade punitiva
1973-1974	O poder psiquiátrico
1974-1975	Os anormais
1975-1976	“É preciso defender a sociedade”
1976-1977	Os cursos não ocorreram
1977-1978	Segurança, território e população
1978-1979	Nascimento da biopolítica
1979-1980	Do governo dos vivos
1980-1981	Subjetividade e verdade
1981-1982	A hermenêutica do sujeito
1982-1983	O estado de saúde de Foucault não lhe permitiu prepará-los
1983-1984	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

A partir das temáticas apresentadas no Quadro 4, é possível perceber o pensamento de Michel Foucault (1926-1984) em relação à formação do sujeito e aos contextos que estão implicitamente envolvidos nessa formação. Logo, a temática da história ocupa a posição central no projeto de pesquisa do pensador, visto que o termo “história” é recorrente, ou seja, é facilmente encontrado nos seus escritos, direta e indiretamente, inclusive nos títulos de algumas das suas obras, como, por exemplo, “História da Loucura” e “História da Sexualidade”, em seus diversos volumes.

Partindo-se desse pressuposto, é possível dizer que Foucault (1926-1984) não teve como objetivo geral acabar com a história, mas mostrar como a história foi construída, ou seja, produzida. Assim, através das rachaduras encontradas na própria história, visou proporcionar novas formas de ver, ler, entender, escrever e dizer o passado (LOPES, 2011).

Ainda com base na leitura e na análise do quadro, é possível perceber os interesses dos objetos que permeiam a pesquisa de Foucault (1926-1984), contudo, entende-se necessário abordar que, na década de 60, a atenção do autor estava voltada para as estruturas internas do Estado e a formação dos discursos. Na década de 70, as questões do poder apareceram com maior veemência e passaram a se sobressair. Já na década de 80 a atenção do autor estava voltada para o sujeito (LOPES, 2011). Tais perspectivas, entre outras, são apresentadas sucintamente nos quadros do próximo subcapítulo.

2.2 ENFOQUE, PARTICULARIDADES E CONFIGURAÇÕES DAS AULAS DE CADA ANO

Nos quadros a seguir, especificamente do Quadro 5 ao Quadro 15, é possível acompanhar a sequência em que Michel Foucault define, escolhe, estuda e aborda os temas bem como o enfoque, as particularidades e as configurações dos cursos da disciplina “História dos sistemas de pensamento” no *Collège de France*, ministrada por ele (1970-1984).

Foucault (1977 apud DAHER, 1997) elege “A vontade de saber” como o tema de abertura dos seus cursos. O enfoque, as particularidades e as configurações do curso são detalhadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – A vontade de saber

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1970	Enfoque: “O curso do ano de 1970 inaugura uma série de análises que, fragmento por fragmento, procura constituir pouco a pouco uma “morfologia da vontade de saber”. Esse tema da vontade de saber será analisado ora através de pesquisas históricas determinadas, ora por si mesmo e em suas implicações teóricas” (DAHER 1997, p. 11).
Curso: “A vontade de saber”	Configuração: “O seminário deste ano tinha como configuração geral o estudo da penalidade na França no século XIX. Foram tratados os primeiros desenvolvimentos de uma psiquiatria penal na época da Restauração. O material utilizado foi constituído, em grande parte, pelo texto dos pareceres médico-legais feitos pelos contemporâneos e discípulos de Esquirol ¹ ” (DAHER, 1997, p. 16).
Neste curso estão presentes as práticas discursivas. O autor dá início às análises sobre a relação entre o discurso e o poder, ou seja, o discurso da verdade emanado pelo poder. Neste sentido, Foucault (1926-1984) traz as relações de poder para o objeto maior do discurso, mesmo pensando-as de forma negativa, ou seja, de repressão e controle. Traz presentes, também, as questões relacionadas às práticas de distribuição da justiça como um local da verdade, ou seja, um espaço para se analisarem as inter-relações entre o discurso e o poder.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em “A vontade de saber”, Foucault (1970 apud DAHER, 1997) faz um tipo de história inspirado em Nietzsche (1844-1900). O filósofo trabalha com a história genealógica, ou seja, a história dos conceitos, das ideias, de como surgiu uma determinada ideia e de como seu processo de formação se naturalizou em determinado contexto, determinada sociedade, determinado tempo e determinado espaço. É uma tentativa de rastrear e, assim, recuperar o trajeto de formação de certos conceitos.

Em uma de suas obras, o objeto do livro é o que Foucault (1988b) chama de “dispositivo de sexualidade”. O autor busca, através do texto, examinar a origem e o surgimento da construção do dispositivo de sexualidade e, conseqüentemente, entender como esse dispositivo se constituiu e se normalizou. Em Foucault, governar a sexualidade é também um modo de governo das populações.

No ano seguinte, Foucault decide estudar e abordar “Teorias e instituições penais”. O enfoque, as particularidades e as configurações do curso são detalhadas no Quadro 6.

¹ Jean-Etienne Dominique Esquirol (1772-1840) nasceu na cidade de Toulouse e morreu em Paris. Discípulo de Pinel, continuou a obra do mestre, dedicando-se ao estudo e ao trabalho no campo da Psiquiatria. Dedicou a sua vida profissional à construção e organização de asilos, à legislação do campo psiquiátrico e à aprovação da lei que regula a assistência aos doentes mentais. A lei traduziu a subordinação das instituições política, judiciária e familiar à tutela médica. (CENTRO CULTURAL DO MINISTÉRIO DA SAÚDE, [20--?]).

Quadro 6 – Teorias e instituições penais

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1971	Enfoque: “O curso do ano de 1971 deveria servir de preliminar histórica ao estudo das instituições penais (de maneira mais geral, dos controles sociais e dos sistemas punitivos) na sociedade francesa do século XIX. Este estudo inscreve-se em um projeto mais amplo, esboçado no ano anterior: seguir a formação de determinados tipos de saber a partir das matrizes jurídico-políticas que os engendraram e que lhes servem de suporte” (DAHER 1997, p. 19).
Curso: “Teorias e instituições penais”	Configuração: No seminário das segundas-feiras, segue o estudo das práticas e dos conceitos médico-legais no século XIX. Um caso foi levantado para ser analisado de maneira detalhada, visando uma publicação ulterior: Pierre Rivière ² , assassino pouco conhecido do século XIX que, depois de haver sido preso, redigiu um memorando explicativo, submetido então aos juízes e médicos encarregados da perícia psiquiátrica (DAHER, 1997).
No curso “Teorias e instituições penais”, a medida (forma de “poder-saber”) relacionada com a constituição do Estado, a cidade grega, havia sido analisada em aulas anteriores. Naquele ano, o inquérito e a formação do Estado Medieval foram igualmente estudados. No ano seguinte, o tema abordado seria o exame como forma de poder-saber ligado aos controles próprios das sociedades industriais. Pode-se dizer que a medida (estabelecer e restabelecer a ordem), o inquérito (constatar ou restituir os fatos, fixar ou restaurar a norma) e o exame foram, ao longo da história, meios de exercer o poder. Em outras palavras, foram ferramentas utilizadas na utilização do poder e, portanto, regras onde impera e é estabelecido o poder, atualmente ainda praticadas. É possível dizer que o poder e o saber são elementos que se complementam quando relacionados ao exercício do poder, ou seja, ao exercício do controle da população. Por sua vez, as instituições, como as escolas, o exército, os hospitais, as prisões, as indústrias etc., apoderam-se das práticas discursivas como forma de fazer valer a lei, objetivando, assim, o controle dos sujeitos.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em “Teorias e instituições penais”, Foucault (1971 apud DAHER, 1997) pontua que o poder disciplinar é uma forma de organizar os espaços físicos. Trata-se de uma técnica utilizada para separar e dividir e, desse modo, melhor controlar. Esse sistema visa evitar que as pessoas se reúnam e se organizem. É possível, também, dizer que é uma tentativa de neutralizar essas forças. Ao observar as estruturas de quartéis, hospícios e manicômios, hospitais, presídios e escolas, Foucault (1971) percebe que existe, ali, uma universalização, uma padronização dos dispositivos de controle do sujeito. Logo, Foucault (1926-1984) conclui que o ser humano moderno é tratado como objeto, é um projeto recente que está por

² Pierre Rivière nasceu em Courvaudon e habitou em Aunay. Aos vinte anos (1835) assassinou a golpes de foice sua mãe, Marie Anne Victorie, grávida de sete meses, a sua irmã Victorie Rivière de 18 anos e o seu irmão Jules Rivière de sete anos. Um mosaico de interpretações e verdades foi se construindo à margem do texto e do ato do sujeito confesso. O livro intitulado “Moi, Pierre Rivière” (1982) foi produzido pelo trabalho de uma equipe de pesquisadores no *Collège de France*, sob a coordenação de Michel Foucault, em 1973. O livro apresenta um conjunto de notícias de jornais, testemunhos, interrogatórios, laudos médicos e uma gama de diferentes discursos que permitem decifrar às relações de poder, de dominação e de luta dentro das quais os discursos se estabelecem e funcionam (FOUCAULT, 1988a).

se acabar (DAHER, 1997).

Dando continuidade ao estudo das questões penais, Foucault define o estudo de “A sociedade punitiva” no terceiro ano de curso. O Quadro 7 detalha aspectos do curso.

Quadro 7 – A sociedade punitiva

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1972 Curso: “A sociedade punitiva”	Enfoque: O curso do ano de 1972 elucida, analisa e reflete sobre a sociedade punitiva: o corpo e a alma controlados, as disciplinas e a produção da docilidade dos corpos. “No regime penal da idade clássica, podem-se encontrar mescladas quatro grandes formas de tática punitiva, quatro formas que possuem origens históricas diferentes, que desempenharam, cada uma delas, segundo as sociedades e as épocas, um papel se não exclusivo, pelo menos privilegiado: 1) Exilar, rechaçar, banir, expulsar para fora das fronteiras, interditar determinados lugares, destruir o lar, apagar o lugar de nascimento, confiscar os bens e as propriedades; 2) Organizar uma compensação, impor um resgate, converter o dano provocado em dívida a ser paga, converter o delito em obrigação financeira; 3) Expor, marcar, ferir, amputar, fazer uma cicatriz, deixar um sinal no rosto ou no ombro, impor uma diminuição artificial e visível, supliciar, em suma, apoderar-se do corpo e nele inscrever as marcas do poder; 4) Enclausurar” (DAHER, 1997, p. 27). Configuração: O seminário foi dedicado a preparar a publicação do dossiê do caso Pierre Rivière. O século XIX fundou a idade do Panoptismo³. A instituição penal, com a prisão no seu centro, fabrica uma categoria de indivíduos que entram em um circuito junto com ela: a prisão não corrige, ela chama incessantemente os mesmos e ela constitui, pouco a pouco, uma população marginalizada, utilizada para fazer pressão sobre as “irregularidades” ou os “ilegalismos” que não se pode tolerar (DAHER, 1997).
No curso “A sociedade punitiva”, Foucault (1926-1984) apresentou as suas pesquisas em relação às transformações das práticas punitivas que ocorreram desde a Grécia arcaica até o aparecimento da sociedade disciplinar. Para o autor, desde os primórdios da história, toda e qualquer sociedade sempre se valeu da imposição de obrigações, limitações e proibições aos corpos. Contudo, nesse novo contexto, o corpo e a alma passam a ser objetos da intervenção punitiva, dentro de um sistema burocrático e sistematizado, ou seja, regido por um marco regulatório de cunho disciplinar. As formas de penalidade que se vê surgir entre 1760 e 1840 e a transformação da penalidade não dizem respeito unicamente a uma história dos corpos, mas, mais precisamente, a uma história das relações entre o poder político e os corpos, seu controle, sua sujeição, a maneira como esse poder se exerce direta ou indiretamente sobre eles, a maneira como são dobrados, fixados, utilizados pelo poder.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em “A sociedade punitiva”, Foucault (1972 apud DAHER, 1997) enfatiza as questões do poder que passaram a ser fortemente discutidas, não no seu sentido tradicional, mas inseridas nas esferas do Estado ou de outras instituições. O filósofo ressalta que o poder se concentra em todas as instâncias da vida de cada pessoa, ou seja, que ninguém está livre do

³ Estrutura de controle das atitudes dos sujeitos, em que, se sentindo vigiados, acabam por se submeter à disciplina organizacional (FOUCAULT, 1987). “Sistema de construção que permite, de determinado ponto, avistar todo o interior do edifício” (PANÓPTICO, [20--?], não paginado).

poder e de suas consequências. Para Foucault (1987), o poder, além de opressor, é também criador de verdades e de saberes onipresentes, isto é, está presente em todos os lugares ao mesmo tempo na vida nos sujeitos.

Na sociedade moderna, o poder não está representado somente nos governantes; o poder está em todas as relações sociais. Cabe destacar que o poder está presente por meio do discurso que as relações de poder carregam por si só. Por sua vez, os discursos tendem a gerar conflitos entre si, exceto o discurso hegemônico que, em sua grande maioria, se torna um discurso do poder invisível.

No ano seguinte, quarto ano de cursos, motivado pelas descobertas de “A vontade de saber”, “Teorias e instituições penais” e tomado pela realidade de “A sociedade punitiva”, Foucault opta por abordar “O poder psiquiátrico”. O Quadro 8 apresenta os detalhes do curso.

Quadro 8 – O poder psiquiátrico

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1973 Curso: “O poder psiquiátrico”	Enfoques: O curso do ano de 1973 põe em análise que “há, sem dúvida, uma correlação histórica entre dois fatos: antes do século XVIII a loucura não era sistematicamente internada, era essencialmente considerada uma forma do erro ou da ilusão. Ainda no começo da Idade Clássica, a loucura era percebida como pertencente às quimeras do mundo, podia viver no meio delas, e não tinha de ser separada, a não ser quando tomava formas extremas ou perigosas. Compreende-se, nessas condições, que o lugar privilegiado em que a loucura podia e devia explodir na sua verdade não podia ser o espaço artificial do hospital. Os lugares terapêuticos reconhecidos eram, em primeiro lugar, a natureza, já que ela era a forma visível da verdade; tinha em si mesma o poder de dissipar o erro, de fazer desaparecer as quimeras. As prescrições dadas habitualmente pelos médicos eram, assim, a viagem, o repouso, o passeio, o retiro, o corte com o mundo [...]” (DAHER, 1997, p. 47). Configuração: “O seminário foi dedicado a dois temas alternadamente: a história da instituição e da arquitetura hospitalares no século XVIII e o estudo da perícia médico-legal em matéria psiquiátrica desde 1820” (DAHER, 1997, p. 57).
Neste curso, Foucault (1926-1984) evidenciou questões sobre o saber e o poder do médico psiquiatra. A partir do autor, é possível concluir que desde o final do século XIX, o poder do médico psiquiatra passou por grandes abalos. Especificamente no que se refere a seu poder e ao efeito por ele produzido sobre o doente, e muito mais em relação ao seu saber e à verdade daquilo que dizia sobre a doença. “A característica dessas instituições (escola, fábrica, hospital) é uma separação nítida entre aqueles que detêm o poder e aqueles que não o detêm.” Neste sentido, essa relação é nitidamente percebida, pois ela é possível a partir do princípio que o psiquiatra é o responsável por orientar a melhor medicação, ou seja, a dar a mais adequada a cada paciente. Como em outras áreas, na psiquiatria existem inúmeras possibilidades de medicação e tratamento. Uma relação de poder que gira em torno da forma de conhecimento, do pagamento como contrapartida monetária e, principalmente, das “maneiras de impedir que a produção da verdade não se torne um contrapoder e, assim, anule o poder do médico.” (DAHER, 1997, p. 57).	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

A partir de Foucault (1973 apud DAHER, 1997), é possível dizer que os dispositivos de poder são instâncias de produção, local onde emergiram os discursos, ou seja, as práticas discursivas, que foram deslocadas para os dispositivos de poder. Eles estão presentes em todas as esferas ou campos que têm relação com a loucura e, em especial, com o poder psiquiátrico. É possível concluir, também, que “O poder psiquiátrico” é a continuidade de “História da loucura”.

Em relação à loucura, Foucault (1978) não a descreve como um dado biológico, uma doença existente; a loucura existe dentro da história e é um dado cultural, uma construção cultural que está subordinada, portanto, às regras e às relações de poder em um determinado período e contexto com determinados objetivos. “Antes de a loucura ser dominada, por volta da metade do século XVII, antes que se ressuscitem, em seu favor, velhos ritos, ela tinha estado ligada, obstinadamente, a todas as experiências maiores da Renascença” (FOUCAULT, 1978, p. 12).

Logo, a loucura existe, é criada em uma cultura, contudo não há uma continuidade na história da loucura, pois sua visão e seu conceito mudaram consideravelmente ao longo dos tempos. De acordo com o autor:

Os loucos tinham então uma existência facilmente errante. As cidades escoraçavam-nos de seus muros; deixava-se que corresse pelos campos distantes, quando não eram confiados a grupos de mercadores e peregrinos. Esse costume era frequente particularmente na Alemanha: em Nuremberg, durante a primeira metade do século XV, registrou-se a presença de 62 loucos, 31 dos quais foram escoraçados. Nos cinquenta anos que se seguiram, têm-se vestígios ainda de 21 partidas obrigatórias, tratando-se aqui apenas de loucos detidos pelas autoridades municipais. Eram frequentemente confiados a barqueiros [...]. (FOUCAULT, 1978, p. 13).

Na Idade Média, o louco era o andarilho, aquele que vagava, ou seja, aquele que não era subordinado às relações da vida pela subsistência; vagava e, por vagar e por ser andarilho, era portador de um saber diferente, função divina, visionário, tido como digno de respeito. Ele tinha um lugar de destaque no mundo medieval. Assim, o primeiro momento pode ser denominado “Fascínio da Loucura do Século XV”, “pois a loucura dos homens é um espetáculo divino: a loucura não é mais a estranheza familiar do mundo, é apenas um espetáculo bem conhecido pelo espectador estrangeiro; não é mais figura do cosmos, mas traço de caráter do *aevum*⁴.”(FOUCAULT, 1978, p. 31).

Com o Renascimento, na idade Moderna, o louco passa a ser visto como um sujeito com caráter perigoso. O saber do louco, visto até então como divino, passa ser visto como

⁴ Do latim “idade”.

perigoso. O saber do louco passa a ser um saber estranho, exotérico, perigoso demais. De divinos passaram a amaldiçoados. Assim, foram afastados das pessoas, colocados em um navio e jogados às águas, à sua própria sorte. “Na Era Clássica, a razão nasce no espaço da ética. E é isso, sem dúvida, que dá ao renascimento da loucura nessa época seu estilo particular. Toda loucura oculta uma opção, assim como toda razão oculta uma escolha livremente realizada” (FOUCAULT, 1978, p. 159).

Para Foucault (1978), a loucura não é o oposto da razão, isto é, o autor não define a loucura de um jeito e a razão de outro. Todavia, o filósofo busca saber o que é loucura, ou seja, seu conceito e como a loucura foi mudando com o passar dos tempos. Interessa-se por descobrir como surgiram os primeiros loucos e os primeiros hospitais para os portadores da lepra e como esses hospitais foram esvaziados. Com a expulsão dos loucos e dos leprosos, as cidades, bem como os hospitais, ficaram vazias e se transformaram em instituições improdutivas, em um contexto em que os Estados investiram importâncias consideráveis, mas a medida adotada resultou em ambientes vazios.

Novos personagens foram surgindo e, nesse cenário, os portadores das doenças venéreas e de outras doenças decorrentes das doenças venéreas foram reutilizando os espaços. A partir do século XVII, os loucos e os pobres deixaram de serem expulsos e passaram a ser recolhidos, separados da sociedade e colocados nas instituições para serem recuperados. Com a ideia de recuperá-los, a loucura passa a se transformar em um sinônimo de incapacidade e, consequentemente, os loucos passam a ser vistos como sujeitos improdutivos.

Ainda segundo Foucault (1978), a loucura não é algo por si só, mas criada, formada pela sociedade e, portanto, o poder passa a classificar a sociedade. Essas pessoas que formam a categoria dos loucos, doentes, pobres, excluídos, ou seja, os diferentes, que antes eram exterminados, passam a ser compreendidas como “capacidade laborativa”, logo, mão de obra, sujeitos para produzir, sujeitos para corrigir e, por conseguinte, corrigir a sociedade. Os remédios convencionais daquela época eram os castigos, o suplício, os afogamentos etc. A partir do século XVIII, a medicina começa a aparecer juntamente com as internações e as correções forçadas.

A análise de Foucault (1978) está justamente relacionada ao como tratar o desatino e o não produtivo e identificar e saber quem são os loucos. Espera-se, com base nisso, que cada um seja tratado conforme a sua necessidade, pois há características e particularidades diferentes que exigem tratamentos diferentes.

A partir do século XIX, a medicina passa a ganhar força, por si só, como ciência, criando termos específicos e duradouros, logo, que não se podem mudar. Surge o processo de

catalogação através do qual catalogam-se as curas e, como consequência, as figuras nomeadas. Loucura deve-se tratar com tal. Cada tipo de doença e/ou sintoma direciona para um determinado tipo de loucura. “O espaço da classificação abre-se sem problemas para a análise da loucura, e a loucura, por sua vez, de imediato ali encontra seu lugar. Nenhum dos classificadores parece ter-se detido diante dos problemas que ela poderia ter colocado” (FOUCAULT, 1978, p. 212).

“Catalogação” é um termo que incomoda Foucault (1928-1984), pois a doença mental, o desvio da normalidade, passa a ser considerada uma doença e, nesse sentido, na visão da medicina, a loucura tem cura. Isso se torna útil para a sociedade visto que esse desvio de conduta é passível de correção e, conseqüentemente, o sujeito “curado” será capaz de produzir para alguém.

A ciência promoveu e criou a divisão das loucuras nomeando cada categoria: demência, melancolia, repetição, entre outras. Por sua vez, o médico é o bom, o inteligente, o saudável, o detentor da verdade, e é ele quem vai tratar da loucura como “doença” apoiado pelo poder através dos discursos de verdade.

Assim, Foucault elege o tema “Os anormais” para estudar e abordar no ano seguinte. Algumas particularidades do curso podem ser observadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Os anormais

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1974	Enfoque: O curso do ano de 1974 refletiu sobre “a grande família indefinida e confusa dos ‘anormais’, cujo medo obcecou o fim do século XIX. Não marca apenas uma fase de incerteza ou um episódio pouco feliz na história da psicopatologia [...]. O grupo dos ‘anormais’ se formou a partir de três elementos, cuja constituição não foi exatamente sincrônica: o monstro humano, o indivíduo a corrigir, o onanista” (DAHER, 1997, p. 61).
Curso: “Os anormais”	Configuração: “O seminário desse ano foi dedicado à análise das transformações da perícia psiquiátrica em matéria penal desde os grandes casos de monstruosidade criminal (caso princeps: Henriette Cornier) até o diagnóstico dos delinquentes ‘anormais’” (DAHER, 1997, p. 67).
No curso “Os anormais”, houve continuidade de um tema tratado desde 1970: a lenta formação de um saber e de um poder de normalização a partir dos procedimentos jurídicos tradicionais do castigo. O curso do ano 1975-1976 termina esse ciclo com o estudo dos mecanismos através dos quais, desde o fim do século XIX, pretendeu-se “defender a sociedade”. Na verdade, as três figuras (monstro, incorrigível e onanista) não vão exatamente se confundir.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

No curso do ano de 1975 no *Collège de France*, Foucault aborda a temática dos anormais enfatizando a existência de uma diferença no sistema penal e indicando, como exemplo, que o crime não mais será destruído, mas que haverá uma busca pela reestruturação de determinada conduta. A questão que surge, diante disso, é: quem são os anormais e como conceituá-los?

No ano de 1927, as categorias de “anormal” já estavam definidas. Segundo Moraes⁵ (1927, p. 51):

Anormais são as crenças que, por herança degenerativa, ou por outra causa, revelam nível intelectual e moral, muito abaixo do comum patenteados pelos da mesma idade. A anormalidade, quanto aos seus grãos, vai desde a completa idiotia e a imbecilidade até simples fraqueza da inteligência, ou do caráter de certas crenças, que são tidas apenas por estúpidas, permanecendo sempre na retaguarda de todas as classes, nada aproveitando do ensino, por maiores que sejam os esforços dos mestres.

Para Foucault (2008a), existem três figuras que compõem o anormal, e o domínio da anomalia vai se constituir a partir delas: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Tais figuras passam a ser vistas como sujeitos a ser isolados da sociedade do século XVIII.

Já no século XIX, passa-se a absorver essas três figuras que constituem o anormal. Vivencia-se, então, a passagem do anormal para o louco. Como “monstro humano”, por exemplo, eram classificados todos os sujeitos portadores de alguma deficiência física, congênita.

De acordo com Foucault (2008c), o simples fato de nascer “diferente” infringe as leis divinas e humanas. Deus é perfeito, o homem é a imagem e semelhança de Deus, logo, o diferente é “imperfeito”, cometeu uma infração, ou seja, infringiu a lei maior. O normal nasce perfeito.

Desse discurso do por que o normal nasce perfeito vem todo o discurso e vêm todas as concepções jurídicas biológicas. Nessa perspectiva, está nas leis da natureza o porquê do não nascer perfeito.

Nesse sentido, Foucault (1926-1984) busca, através da arqueologia e da genealogia, a origem dessas verdades e, para tanto, passa a estudar as anormalidades: a monstruosidade

⁵ Evaristo de Moraes (1871-1939) foi advogado criminal, bacharel pela Faculdade de Direito de Niterói (Rio de Janeiro), membro atuante da tribuna do Júri durante longo período. Recebeu destaque como criminalista e tribuno judiciário. Foi autor de várias obras, como: “Problemas de direito penal e de psicologia criminal”, “Reminiscências de um rábula criminalista”, “Ensaio de patologia social”, “Criminalidade passional”, “Um erro judiciário: o caso Pontes Visgueliro”. Em 1938 foi nomeado lente de direito penal da Escola de Direito da Universidade do Brasil. Pertenceu à Academia Carioca de Letras e ocupava a presidência da Sociedade Brasileira de Criminologia no momento de sua morte.

humana e a monstrosidade moral. Essa subdivisão identifica, de acordo com o filósofo, a origem do monstro humano (físico) e do monstro moral para que, assim, tente-se modificá-lo e/ou corrigi-lo.

Foucault (1926-1984) mostrou, ao longo do tempo, como as coisas aconteciam, saindo do físico, passando para a moral e, conseqüentemente, trocando os conceitos. Nesse sentido, apresenta-se, como exemplo, a passagem do conceito de ser hermafrodita para ser homossexual.

Anormal é o indivíduo que pode ser corrigido, o que se considerava recorrente. Esse tipo de pessoa surge no contexto da família e causa transtorno em todas as instituições por onde passa. Se infringir as leis, o indivíduo pode ser corrigido. Nesse sentido, a Medicina se junta à Psicologia e, então, ambas se vinculam à Pedagogia com o intuito de corrigir os anormais através da reeducação e a partir das instituições, visto que a família não conseguiu fazer isso.

Todas as instituições utilizadas para corrigir os sujeitos anormais aditavam a disciplina, pois elas partiam do pressuposto de que o sujeito era comparado a uma árvore e, como tal, poderia ser modificado. Por exemplo: uma árvore que nasce torta pode ser endireitada por meio de ações disciplinares, ou seja, bastando ser direcionada com o auxílio de estacas.

A anormalidade poderia variar em grau de fraqueza de inteligência ou de caráter e das questões morais. Foucault (2008c) destaca que existiam locais próprios, as instituições, para se fazerem essas classificações, que incluem termos como “défices”, “idiotia”, “imbecilidade”, “retardo”, entre inúmeras outras. Como resultantes dessas classificações encontravam-se sujeitos que poderiam ser recuperados, corrigidos, remodelados ou concertados.

Dando continuidade, Foucault (1926-1984) decide falar sobre a necessidade de defender a sociedade no curso do ano seguinte. O Quadro 10 apresenta os detalhes desse curso.

Quadro 10 – É preciso defender a sociedade

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1975	Enfoque: “O curso desse ano foi dedicado ao aparecimento dessa forma de análise: como a guerra (e seus diferentes aspectos – invasão, batalha, conquista, vitória, relação dos vencedores aos vencidos, pilhagem e apropriação, sublevações) foi utilizada como um analisador da história e, de um modo geral, das relações sociais?” (DAHER, 1997, p. 76).
Curso: “É preciso defender a sociedade”	Configuração: “O seminário desse ano foi dedicado ao estudo da categoria de “indivíduo perigoso” na Psiquiatria Criminal. Foram comparadas as noções ligadas ao tema da “defesa social” e as noções ligadas às novas teorias da responsabilidade civil, tal como apareceram no final do século XIX” (DAHER, 1997, p. 77).
No curso desse ano, Foucault (1926-1984) propôs refletir sobre as relações de poder e a soberania. O filósofo adverte que, para que seja feita a análise concreta das relações de poder, é preciso abandonar o modelo jurídico da soberania. Esse, de fato, pressupõe o indivíduo como sujeito de direitos naturais ou de poderes primitivos, tem como objetivo dar conta da gênese ideal do Estado e, enfim, faz da lei a manifestação fundamental do poder. Seria preciso tentar estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação, uma vez que é ela que determina os elementos dos quais trata: “mais do que perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder deles mesmos ou de seus poderes para se deixar sujeitar, é preciso procurar saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. [...] Estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam e que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem e tendem a se anular. Enfim, mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera” (DAHER, 1997, p. 71).	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em “É preciso defender a sociedade”, Foucault (2002) procura explicar a diferença entre o sujeito criminoso, o sujeito trabalhador e o vagabundo. Segundo o autor, o sujeito trabalhador se autossustenta (a si e a sua família) a partir do seu esforço, enquanto o sujeito criminoso, utilizando-se da violência, passa a apropriar-se do que foi conseguido pelo trabalhador. Por fim, o vagabundo, além de ser um consumidor potencial, atrapalha os processos de produção. Isso leva, conseqüentemente, a três classes: a classe dos sujeitos de corpos docilizados (obedientes), a classe dos sujeitos contrários (desobedientes) e a classe dos sujeitos vagabundos, vistos como perturbadores.

Além disso, nesse momento Foucault (2002) relaciona a sociedade punitiva com o trabalho, ou seja, com o produzir, partindo do pressuposto que sempre se produz para alguém. Por sua vez, crime é considerado todo e qualquer ato que esteja relacionado como o desvio da produção. Nesse sentido, é considerado criminoso todo o sujeito que atrapalhar o progresso, que não permite a exploração, passando ele a ser visto como uma ameaça para a sociedade.

Nesse contexto encontramos o criminoso, um sujeito a ser rejeitado. É preciso segregá-lo e afastá-lo da sociedade pela sua capacidade de violência, mas, ao mesmo tempo,

há vontade de tentar recuperá-lo e, assim, reintegrá-lo à sociedade como um novo sujeito. Se o sujeito considerado criminoso se afasta dos princípios da civilização, ou seja, da moral e dos bons costumes da sociedade, é função da sociedade encontrar formas e deter os recursos aplicáveis a fim de que o sujeito seja reinserido nessa sociedade.

É a partir do sujeito criminoso que é criada a disciplina que tem como objetivo o assujeitamento e a docilização dos corpos. Foucault (1999) diz que é preciso defender a sociedade dos sujeitos que violam o pacto social ou, em outras palavras, que não se adequam ao contrato de convivência entre sujeitos.

Após concluir sua abordagem referente à necessidade de defender a sociedade, Foucault adentra em questões de “Segurança, território e população”. O Quadro 11 mostra as particularidades desse curso.

Quadro 11 – Segurança, território e população

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1977	Particularidades: “No ano de 1977, o curso tratou da gênese de um saber político que colocaria no centro de suas preocupações a noção de população e os mecanismos suscetíveis de assegurar a sua regulação. Passagem de um ‘Estado territorial’ a um ‘Estado de população’? Sem dúvida não, pois não se tratou de uma substituição, mas de uma nova ênfase e da aparição de novos objetivos, portanto de novos problemas e de novas técnicas. Para seguir essa gênese, toma-se por fio condutor a noção de ‘governo’” (DAHER, 1997, p. 81).
Curso: “Segurança, território e população”	Configuração: “O seminário foi dedicado a alguns dos aspectos daquilo que os alemães chamaram, no século XVIII, a <i>Polizeiwissenschaft</i> - a ciência política”. Trata-se de teoria e da análise de tudo “aquilo que tende a afirmar e a aumentar a potência do Estado, a fazer bom emprego de suas forças, a procurar a felicidade de seus súditos e, principalmente, a manutenção da ordem e da disciplina, os regulamentos que tendem a lhes tornar a vida cômoda e a lhes dar aquilo que necessitam para a subsistência” (DAHER, 1997, p. 85).
No curso “Segurança, território e população” de 1977, procurou-se mostrar quais os problemas a que essa “polícia” devia responder; o quanto o papel que lhe era designado era diferente daquele que seria mais tarde atribuído à instituição policial; e quais os efeitos que se esperava dessa polícia para assegurar o crescimento do Estado, o que era feito com dois objetivos: permitir a marcação e a melhoria de seu lugar no jogo das rivalidades e das concorrências entre Estados europeus e garantir a ordem interna pelo “bem-estar” dos indivíduos.	
Observou-se, nesse período, a formação de uma “governamentalidade” política, ou seja, a maneira como a conduta de um conjunto de indivíduos esteve implicada, de modo cada vez mais marcado, no exercício do poder soberano. Essa transformação importante foi assinalada nas diferentes “artes de governar” que foram redigidas no fim do século XVI e na primeira metade do século XVII e está ligada, sem dúvida, à emergência da “razão de Estado”.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Referentemente ao curso “Segurança, território e população”, tendo-se presente o contexto daquela época, é possível partir do pressuposto que Foucault (2008c) conceitua território como o espaço urbano e a população. Sabe-se, entretanto, que muitas vezes esse conceito parece se restringir à base territorial, ou seja, parece vincular-se apenas ao elemento físico (como o espaço, o chão) sobre o qual a soberania governamental é exercida. Deve-se destacar, com base nisso, que nesse caso a população, considerada o elemento mais importante, não aparece.

Foucault (2008c) aborda a “sociedade de segurança” fundamentada no “poder sobre a vida”, no fazer e no agir do sujeito, ou seja, na ação sobre o homem não como um simples corpo, como era aplicado na sociedade disciplinar. Trata-se de uma visão do homem enquanto espécie, enquanto “população”.

O termo “população”, por sua vez, pode ser considerado polêmico devido ao fato de remeter, em um primeiro momento, à diferença de classes. No entanto, naquele contexto, o termo em questão assumiu uma concepção eminentemente particular, uma vez que se tratava de dar ênfase à nova dimensão do poder, em outras palavras, ao biopoder. Assim sendo, a prioridade do tratamento passou a ser dada a partir da emergência e da necessidade do fenômeno denominado “população”. Por conseguinte, pode-se concluir que o tratamento dado ao sujeito de forma individualizada passou, nesse momento, a ser coletivo.

Naquele contexto temporal, Foucault (2008c) escreveu sobre o direito de morte e sobre o poder sobre a vida. É possível dizer que foi um dos primeiros ensaios do autor sobre um conceito de tamanha importância em sua obra, a biopolítica, abordando as dinâmicas políticas do poder.

O filósofo elegeu, então, o tema “Nascimento da biopolítica” para ser abordado no curso durante o ano seguinte. Os detalhes desse curso são apresentados a seguir, no Quadro 12.

Quadro 12 – Nascimento da biopolítica

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1978	Particularidades: O curso de 1978 foi finalmente dedicado, em sua totalidade, ao que devia constituir apenas a introdução. O tema escolhido foi, portanto, a “biopolítica”, o que o autor entendia “como a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças etc. Sabe-se o lugar crescente que esses problemas ocuparam, desde o século XIX, e as questões políticas e econômicas em que eles se constituíram até os dias de hoje” (DAHER, 1997, p. 89).
Curso: “Nascimento da biopolítica”	Configuração: “O seminário foi dedicado, nesse ano, à crise do pensamento jurídico nos últimos anos do século XIX. Exposições orais foram feitas por François Ewald (sobre o Direito Civil), Catherine Mewel (sobre os Direitos Público e Administrativo), Eliane Allo (sobre o Direito à Vida, na legislação sobre as crianças), Nathalie Coppinger e Pasquale Pacquino (sobre o Direito Penal), Alexandre Fontana (sobre as medidas de segurança), François Delaporte e Anne-Marie Moulin (sobre a polícia e a política de saúde)” (DAHER, 1997, p. 97).
Segundo o curso “Nascimento da biopolítica”, não se podia dissociar esses problemas do quadro de racionalidade e política no interior do qual surgiram e adquiriram sua acuidade, ou seja, o “liberalismo”, já que é em relação a ele que se constituíram como um desafio. Em um sistema preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e à liberdade de iniciativa dos indivíduos, como será que o fenômeno “população”, com seus efeitos e seus problemas específicos, pode ser levado em conta? Em nome de que e segundo quais regras é possível geri-lo? O debate que aconteceu na Inglaterra, em meados do século XIX, sobre a legislação da saúde pública pode servir de exemplo.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Na obra o “Nascimento da biopolítica”, Foucault (2008b) define a biopolítica como a construção em que o Estado vivencia e direciona a vida dos sujeitos, da sociedade. Portanto, o filósofo entende que a vida humana está atrelada à política e que esse atrelamento, ou essa junção, é de caráter político.

Tratando-se de Foucault (1926-1984), o autor defende que a política atenta contra a própria vida dos sujeitos, sendo que com essa política a sociedade se torna produto dos políticos e, conseqüentemente, da política. Nesse contexto, o poder está com o soberano que detém o poder, o que pode levar à alienação, e o Estado, por sua vez, está ligado ao sistema burguês capitalista.

O curso do ano de 1978, “Nascimento da biopolítica”, é o objeto principal deste estudo e tem um subcapítulo específico a partir do Quadro 16 (subcapítulo 2.3).

Em 1979, iniciou o curso “Do governo dos vivos”. Foucault utilizou-se dos aspectos citados a seguir, no Quadro 13, para problematizar o tema.

Quadro 13 – Do governo dos vivos

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1979	Particularidades: “O curso do ano de 1979 apoiou-se nas análises feitas nos anos precedentes sobre a noção de ‘governo’, entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo. No interior desse quadro muito geral, estudou-se o problema do exame de consciência e da confissão” (DAHER, 1997, p. 101).
Curso: “Do governo dos vivos”	Configuração: “O seminário deste ano foi dedicado a alguns aspectos do pensamento liberal do século XIX. Aulas expositivas foram dadas por N. Coppinger sobre o desenvolvimento econômico no final do século XIX, por D. Deleule sobre a escola histórica escocesa, P. Rosanvallon sobre Guizot, F. Ewald sobre Saint-Simon e os Saint-Simon anos, P. Pacquino sobre o lugar de Menger na história do liberalismo, A. Schultz sobre a epistemologia de Menger, e C. Mevel sobre as noções de vontade geral e interesse geral” (DAHER, 1997, p. 105-106).
No curso desse ano, Tommaso de Vio, ao falar do sacramento da penitência, chamava “ato de verdade” a confissão dos pecados. Essa palavra foi mantida com o sentido que Tommaso de Vio Cajetan lhe atribuía. A questão colocada é, então, esta: como é possível que, na cultura ocidental cristã, o governo dos homens exija daqueles que são dirigidos, para além de atos de obediência e de submissão, “atos de verdade” que têm como particularidade o fato de que não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade, mas dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas, seus desejos, seu estado de alma etc.? Como se formou um tipo de governo dos homens em que não é mais exigido simplesmente obedecer, mas manifestar enunciando aquilo que se é?	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em o “Do governo dos vivos”, Foucault (1994) considerou a relação entre sujeito e verdade não com o enfoque no discurso que diz a verdade sobre o sujeito, mas com aquele que privilegia o discurso de verdade que o sujeito diz sobre ele mesmo. O autor tomou, como exemplo, a confissão ou o exame de consciência, com a análise dos discursos verdadeiros que o sujeito faz sobre si.

Nesse contexto, está institucionalizada a confissão. O ato de confessar a verdade supõe a figura do “outro”, logo existe o “outro”, e essas práticas de si tinham um parceiro indispensável, a presença de o outro que escuta. A prática da confissão coloca certo número de problemas independentes de tempo e espaço.

É possível citar o exemplo do cristianismo da cultura moderna e da cultura antiga. No caso do cristianismo, a confissão toma a forma institucional do confessor ou do diretor de consciência. Na cultura moderna, por exemplo, toma a forma de médico, psiquiatra, psicólogo ou psicanalista. Por sua vez, na cultura antiga, essa relação se dá sob diversas e variadas formas: com as questões da política, com a pedagogia, com uma prática médica, com

uma prática ideológica que se manifesta pelo cuidado da alma, com um regime de vida e, nesse sentido, não necessariamente passa somente pela alimentação, mas por todos os seus aspectos.

Foucault (1994) chamou de “aliturgia” o que o cinismo⁶ faz da vida, ou seja, uma manifestação da verdade, tornando visível em seus gestos, em seu corpo, em sua maneira de se vestir, de se conduzir e de viver, a própria verdade. Trata-se de uma aliturgia completamente diferente da que funciona na confissão cristã, mesmo apresentando inúmeros temas e elementos iguais. O interesse de Foucault (1994) pelo cinismo, entretanto, não se limitou ao estudo do passado, mas às ressonâncias que ele produziu e deixou como herança na cultura ocidental.

Por fim, Foucault nomeou esse campo como “estudo das formas aletúrgicas”, contrariando as pesquisas das estruturas epistemológicas. Pode-se dizer, portanto, que a aliturgia, em Foucault, significa a produção da verdade, o ato pelo qual a verdade se manifesta.

Tendo ainda presente o tema “Do governo dos vivos” e, além disso, dada a sua relevância em seus estudos, Foucault definiu o título “Subjetividade e verdade” para o curso a ser ministrado no ano seguinte. Alguns detalhes desse curso podem ser encontrados no Quadro 14.

⁶ Cinismos (do latim *Cynicus*, do grego *Kynikós*: como um cão): trata-se da escola filosófica de Antístenes (discípulo de Sócrates) que recebeu tal nome porque ele ensinava no *Cynosarge* (mausoléu do cão) e se considerava o cão. A doutrina de Antístenes foi retomada por Diógenes, que também se considerava o cão devido a seu estilo de vida, porque desprezava as convenções sociais e as leis existentes e sua filosofia defendia um retorno à vida simples conforme à natureza. Todavia, no sentido moral, o cinismo pode ser compreendido como uma atitude individual “que consiste no desprezo, por palavras ou atos, das convenções, das convivências, da opinião pública, da moral admitida, ironizando todos aqueles que a elas se submetem e adotando, em relação a eles, um certo amoralismo mais ou menos agressivo, mais ou menos debochado.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 36). O cinismo, entendido como um modo de vida, ocupa um lugar importante na última palestra de Michel Foucault no *Collège de France* em 1984. Foucault considera esse movimento como uma filosofia de dizer a verdade, e, uma maneira escandalosa de viver (ALMEIDA, 2014).

Quadro 14 – Subjetividade e verdade

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1980	Particularidades: “O curso do ano de 1980 deverá ser objeto de uma publicação futura. Portanto, será suficiente fornecer, por ora, um rápido sumário. Com o título geral de “Subjetividade e verdade”, inicia-se uma pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si e sobre a sua história: como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável?” (DAHER, 1997, p. 109).
Curso: “Subjetividade e verdade”	Configuração: O seminário desse ano foi pautado no seguinte problema: “como as técnicas de vida, filosóficas e médicas, definiram e regeram, na véspera do desenvolvimento do cristianismo, a prática dos atos sexuais – <i>a chrêsis aphrodisiôn</i> ? Vê-se o quanto se está longe de uma história da sexualidade organizada em torno da boa velha hipótese repressiva e de suas questões habituais (como e por que o desejo é reprimido?). Trata-se dos atos e dos prazeres, e não do desejo. Trata-se da formação de si através das técnicas de vida e não do recalque pelo interdito e pela lei. Trata-se de mostrar não como o sexo foi mantido à distância, mas como se organizou essa grande história que vincula, nas nossas sociedades, o sexo e o sujeito” (DAHER, 1997, p. 111).
O estudo feito nesse ano delimitou esse quadro geral de dois modos. Limitação histórica: foi estudado aquilo que na cultura helênica e romana havia sido desenvolvido como “técnica de vida”, “técnica de existência”, nos filósofos, moralistas e médicos do período, que vai do primeiro século antes de Cristo ao segundo século depois de Cristo. Limitação também de domínio: essas técnicas de vida só foram abordadas na sua aplicação a esse tipo de ato que os gregos chamavam <i>afrodisia</i> , para o qual vê-se bem que a nossa noção de “sexualidade” constitui uma tradução bastante inadequada.	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em “Subjetividade e verdade”, Foucault considera a transformação da maneira de viver contemporânea como resultante, ou seja, como consequência da constituição antiga, partindo do pressuposto que o filósofo apresenta a problematização da subjetividade e a sua relação com a verdade. Subjetividade, aqui, no que diz respeito aos modos de agir, implícitos, e nos demais processos de subjetivação nas mais diferentes formas. Nesse sentido é que também Foucault entende a constituição do sujeito antigo como ultrapassagem de si.

Ao distanciar-se das articulações entre subjetividade e verdade postas pela filosofia tradicional, Foucault aborda as articulações entre subjetividade e verdade pela perspectiva histórica. Assim, os questionamentos mudam totalmente e passam a ser feitos através de perguntas relacionadas à relação que o sujeito estabelece consigo a partir de verdades que culturalmente lhe são atribuídas, a partir de suas experiências, entre outras.

Nesse sentido, ao contrário de analisar as condições e possibilidades da verdade de cada sujeito, Foucault busca saber quais são os efeitos de subjetivação a partir da própria

existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito.

É possível concluir que, em Foucault, o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade não é conhecimento de si, ao contrário, o fio condutor é o cuidado de si. Foucault buscou conhecer a subjetividade ou, em outras palavras, saber por que o ser humano aceita ser dominado.

Ao concluir o curso desse ano, Foucault elegeu o tema “A hermenêutica do sujeito” para estudar e abordar no curso do ano seguinte. Os detalhes desse curso são apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 – A hermenêutica do sujeito

Ano e curso	Enfoque, particularidades e configurações
Ano: 1981	Particularidades: “O curso do ano de 1981 foi dedicado à formação do tema da hermenêutica de si. Tratava-se de estudá-lo não somente em suas formulações teóricas, mas de analisá-lo em relação ao conjunto de práticas que tiveram uma grande importância na Antiguidade clássica ou tardia. Esse princípio de ‘ocupar-se de si’, de ‘cuidar de si mesmo’, é, sem dúvida [...] obscurecido pelo brilho do <i>gnôthi seauton</i> (aforismo do grego antigo para ‘conhece-te a ti mesmo’). Mas é preciso lembrar que a regra de ter de conhecer a si mesmo foi regularmente associada ao tema do cuidado de si” (DAHER, 1997, p. 119).
Curso: “A hermenêutica do sujeito”	Configuração: “‘A hermenêutica do sujeito’ foi o último curso ministrado por Michel Foucault no <i>Collège de France</i> , sendo que o filósofo encerrou os trabalhos no ano de 1982. O tema abordado no curso, o cuidado de si, retoma o que tinha sido tratado no ano anterior, em ‘Subjetividade e verdade’, quando Foucault iniciou uma pesquisa sobre os modos instituídos do conhecimento de si (de como o sujeito se tornou objeto de conhecimento possível), adotando como fio condutor da investigação as ‘técnicas de si’, ou seja, os procedimentos empregados na fixação da identidade do sujeito em função de determinados fins, graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (DAHER, 1997, p. 120).
“Em ‘Tratado da vida contemplativa’, Fílon ⁷ designa uma determinada prática dos terapeutas como uma ‘epiméleia da alma’. Entretanto, não se deve parar por aí. Seria um erro acreditar que o cuidado de si foi uma invenção do pensamento filosófico e que constituiu um preceito próprio à vida filosófica. Era, de fato, um preceito de vida, de um modo geral altamente valorizado na Grécia. Ocupar-se de si é um privilégio, é a marca de uma superioridade social, por oposição àqueles que devem se ocupar dos outros para servi-los ou ainda se ocupar de um ofício para poder viver. A vantagem concedida pela riqueza, pelo <i>status</i> , pelo nascimento se traduz no fato de se ter a possibilidade de se ocupar de si mesmo” (DAHER, 1997, p. 121).	

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Daher (1997).

Em “A hermenêutica do sujeito”, Foucault trata do sujeito em si, ou seja, enfatiza as “técnicas de si” sob duas perspectivas. A primeira delas se refere ao “cuidar de si” e de “conhecer a si mesmo” com o objetivo de governar a cidade. Está relacionado, portanto, a

⁷ Fílon de Alexandria foi um filósofo judeu (20 a.C. - c. 50 d.C.) autor de numerosas obras filosóficas e históricas, nas quais expôs a sua visão platônica do judaísmo. Surge como o primeiro pensador a tentar conciliar o conteúdo bíblico à tradição filosófica ocidental (FÍLON..., 2020).

cuidar de si para cuidar dos outros e, nesse contexto, vincula-se à governamentalidade, ou seja, o cuidar de si como prática destinada à aristocracia. O sentido de cuidar de si é assim expresso por Foucault: “É preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6). Por sua vez, a segunda perspectiva mostra que a meta do “cuidado de si” teve o seu deslocamento para “o eu”, constituindo-se, assim, em uma prática destinada e aplicável a todos os sujeitos, por se tratar, sobretudo, de um modo de vida ou de uma “lei universal”. Dessa forma, “a meta da prática de si é o eu. Somente alguns são capazes de si, muito embora a prática de si seja um princípio dirigido a todos” (FOUCAULT, 2010, p. 114).

Em Foucault (2010), a hermenêutica do sujeito remete de imediato à questão da formação de uma hermenêutica de si, no curso do pensamento ocidental. Portanto, compreende-se, inicialmente, por hermenêutica de si a exigência contínua para o sujeito posto no interior de uma conformação cultural, a qual clama a existência de uma verdade do homem, logo, decifrar-se a si mesmo e ao seu desejo. Assim, cuidar de si é cuidar do outro, ou seja, é preciso cuidar de si para cuidar do outro.

2.3 O CURSO DO ANO DE 1978-1979: NASCIMENTO DA BIOPOLÍTICA

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar o curso do ano de 1978 e 1979, “Nascimento da biopolítica”, tema de pesquisa deste trabalho. Para tanto, o Quadro 16 reúne as datas e as temáticas abordadas nas 12 aulas realizadas no ano de 1978.

Quadro 16 – Aulas do curso “Nascimento da biopolítica”

Aula	Data	Temáticas abordadas
01	10 de janeiro	Questões de Método - Supor que os universais não existem
02	17 de janeiro	O Liberalismo e a adoção de uma nova arte de governar no século XVIII
03	24 de janeiro	As características específicas da arte liberal de governar II
04	31 de janeiro	A fobia do Estado. O Neoliberalismo Alemão I
05	07 de fevereiro	O Neoliberalismo Alemão II
06	14 de fevereiro	O Neoliberalismo Alemão III
07	21 de fevereiro	Política de Sociedade: o problema do direito em uma sociedade regulada segundo o modelo da economia concorrencial de mercado
08	07 de março	O alcance metodológico da análise dos micropoderes
09	14 de março	O Neoliberalismo Americano
10	21 de março	O Neoliberalismo Americano II
11	28 de março	O Modelo de <i>homo oeconomicus</i>
12	04 de abril	Elementos de uma história da nação de <i>homo oeconomicus</i> II

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Foucault (2008b).

Do conjunto das aulas ministradas por Foucault no curso “Nascimento da biopolítica” de 1978 a 1979, foram selecionadas as aulas 1, 2, 3, 11 e 12 para compor este trabalho. O estudo das aulas selecionadas se justifica pela sua relação direta com a biopolítica, objeto desta pesquisa.

As aulas abordam, respectivamente: supor que os universais não existem, o Liberalismo e a adoção de uma nova arte de governar no século XVIII, as características específicas da arte liberal de governar e os elementos de uma história da nação de *homus oeconomicus*.

2.3.1 Aula do dia 10 de janeiro de 1979: “Supor que os universais não existem”

Na primeira aula do ano de 1979, “Supor que os universais não existem”, Foucault apresentou o resumo do curso do ano precedente, cujas temáticas abordadas foram: o objetivo limitado do governo da razão do Estado (política externa) e o estudo sobre a formação do conceito de razão de Estado.

Nessa aula, Foucault retomou citações de Freud⁸ (1856-1939) e Walpole⁹ (1676-1745) e as respectivas maneiras de governar. Dando continuidade, propôs retomar e dar continuidade ao tema iniciado no ano anterior ou, segundo o autor: “reconstruir a história do que poderíamos chamar de arte de governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 3). Destacando “Arte de governar”, o filósofo reforçou que havia entendido um sentido restritivo na palavra governar, desconsiderando todas as outras formas “que existem de guiar os homens, de dirigir sua conduta, de forçar suas ações e reações etc.”, ou seja, no ano precedente, nas aulas no *Collège de France*, não haviam sido abordados outros tipos de governo:

[...] só havia considerado, e este ano também só considerarei, o governo dos homens na medida em que, e somente na medida em que, ele se apresenta como exercício da soberania política. “Governo”, portanto, no sentido estrito, mas “arte” também, “arte de governar” no sentido estrito, pois em “Arte de governar” eu não entendia a maneira como efetivamente os governantes governavam. (FOUCAULT, 2008b, p. 4).

⁸ “Hoje, como revisitar esse ‘impossível’, que interpretação fornece essa piada, associada aos três ofícios: governar, cuidar e educar? Eu gostaria rapidamente de esboçar três aspectos talvez cruciais para o futuro: o poder, a clínica e a ética. Poder: em seu artigo ‘L’art de gouverner’, Eugène Enriquez pergunta: ‘Antes de prosseguir, uma pergunta deve ser feita: por que Freud traçou um paralelo entre as três profissões (educar, psicanalisar, governar)? Por que pode ele pensar que elas deveriam ter o mesmo destino?’. Enriquez vê nisso três razões, cuja primeira seria que ‘são os únicos ofícios que exprimem um poder nu sobre os homens, em outras palavras, um poder sem mediação’.” (CIFALI, 2009, p. 154).

⁹ Robert Walpole, primeiro conde de Oxford (1676-1745) líder do partido, primeiro ministro que governou com pragmatismo, valendo-se da corrupção parlamentar com a finalidade de preservar a tranquilidade política. (WALPOLE, [20--?]).

Nesse contexto, Foucault (2008b, p. 4) também comenta o desejo de realizar “o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” e, assim, buscar entender e compreender a maneira que foi criada e estabelecida a prática de governo e, conseqüentemente, o seu domínio. Porém, isso acaba por implicar certa opção de método. Entende-se por “método” as diferentes formas de governar: democracia, ditadura, presidencialista, fascismo, entre outras.

Portanto, optar por falar da prática governamental ou a partir dela é:

Uma maneira explícita de deixar de lado como objeto primeiro, primitivo, dado, certo número de noções, como, por exemplo, o soberano, a soberania, o povo, os súditos, o Estado, a sociedade civil – todos os universais que a análise sociológica, assim como a análise histórica e a análise da filosofia política, utiliza para explicar efetivamente a prática governamental. (FOUCAULT, 2008b, p. 4).

A partir do autor, pode-se concluir que, ao explicar a prática governamental, supõem-se os universais nas suas diferentes instâncias, ou seja, não são considerados os objetos do governo, os governados. Todavia, Foucault comenta que gostaria de fazer o contrário, isto é, falar das práticas e de como elas se apresentam, como são refletidas e racionalizadas, e a partir dos resultados ver como pode se constituir o estatuto, ao qual será evidentemente necessário se interrogar sobre o que são o Estado e a sociedade, o soberano e os súditos etc.

Ainda referentemente à opção do método e da prática governamental, o autor comenta:

Em outras palavras, em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais como grade de inteligência obrigatória para certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pelas grades dessas práticas. [...] precisamente, em partir desses universais tais como são dados e em ver como a história ou os modula, ou os modifica, ou estabelece finalmente sua não validade. (FOUCAULT, 2008b, p. 5).

Entende-se por “história que modula, modifica e estabelece a não validade dos universais” o historicismo¹⁰, ou seja, é a história no presente, as transformações históricas que ocorrem de acordo com as leis pré-estabelecidas, semelhantes em rigor e fundamentadas em

¹⁰ O historicismo é um “método filosófico que tenta explicar sistematicamente pela história, isto é, pelas circunstâncias da evolução das ideias ou dos costumes ou pelas transformações das estruturas econômicas, todos os acontecimentos do direito, da moral, da religião e de todas as formas de progresso da consciência. De modo geral, teoria segundo a qual o direito, como produto de uma criação coletiva, evoluiu com a comunidade que a criou, só podendo ser compreendido em uma perspectiva histórica. Sob sua aparência liberal, essa teoria é bastante racionária, pois faz do direito a estrutura inconsciente de uma comunidade sacralizada por seu próprio passado. Convém distinguir esse historicismo filosófico e o historicismo epistemológico e metodológico. O primeiro faz da história o fundamento de uma concepção geral do mundo, ou, então, considera que todos os fenômenos sociais só são inteligíveis mediante o recurso da categoria histórica – frequentemente fundada em uma posição radical entre natureza e história. O segundo recusa toda e qualquer concepção do mundo, vendo na história apenas uma das condições de inteligibilidade do real.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 94).

doutrinas que procuram fazer da história o ponto de partida das normas de conduta dos governados.

O historicismo parte do universal e passa-o, de certo modo, pelo ralador da história. “Meu problema é o inverso disso. Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais não existem.” (FOUCAULT, 2008b, p. 5). Nesse sentido, Foucault formula e propõe uma questão à história e aos historiadores: como é possível escrever a história sem admitir, primeiramente, que algo como o Estado, a sociedade, o soberano e o súdito existe?

Como “supor que os universais¹¹ não existem”? O ser humano é um ser histórico, não é dado. Cada história tem o seu local e seu espaço.

Referentemente aos universais, o Dicionário de Filosofia os define como “conceitos”, “concepções do espírito”, “realidades mentais que dão significado aos termos gerais que designam propriedades de classes e objetos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 7). A partir desse conceito, pode-se concluir que por “universais” entendem-se as categorizações, as classes, as instâncias, entre outras denominações, que indicam que em uma classe todos são iguais. Consequentemente, de acordo com Foucault (2008b), “universais”, não existem.

Nesse sentido, pode-se dizer que o que Foucault gostaria de abordar é exatamente o contrário do historicismo, ou seja, não interrogar os “universais” como método crítico na história, mas, a partir da não existência dos mesmos, tentar descobrir a história que se pode fazer.

Dando continuidade à aula, Foucault abordou o objetivo limitado do governo da razão do Estado (política externa). Entende-se por objetivo limitado do governo da razão do Estado fazer com que não haja nenhum Estado que prevaleça sobre os demais, isto é, que não haja nenhum Estado que prevaleça suficientemente sobre o conjunto de Estados vizinhos fazendo reinar sobre eles a sua dominação (FOUCAULT, 2008b), época em que se organiza o Estado de polícia.

Em Foucault, existe uma racionalidade, uma constituição nas instituições de poder.

¹¹ “Na escolástica, a querela dos Universais foi uma das questões mais discutidas durante todo esse período, dando origem a três correntes principais: realismo, conceitualismo e nominalismo. Encontramos aí a pergunta sobre se espécies e gêneros têm existência real ou se são apenas conceitos: se existem, são coisas materiais ou não, se são conceitos, existem apenas na mente ou independente dela? Os realistas platônicos vão defender a posição de que os universais são realidades abstratas, existentes independentemente da mente humana, em si mesmas. Os realistas aristotélicos dizem que os universais, são as formas, existindo apenas nas substâncias individuais, embora possam ser concebidos pela mente separadamente. Para os conceitualistas, os universais são conceitos, entidades mentais. Os nominalistas consideram os universais como entidades linguísticas, simples termos gerais sem nenhuma realidade específica correspondente.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 191).

Todo o poder quer polícia, milícia, segurança para dar segurança ao seu governo. É um governo no qual se espera que, a qualquer momento, o povo se rebele. Assim, é possível concluir que, em Foucault, somos sujeitos normativos que obedecem às regras enquanto, concomitantemente, submetemos essas regras a outros sujeitos.

Nessa discussão, deve-se considerar também o conceito de Estado. De acordo com o Dicionário de Filosofia:

Estado é o conjunto organizado de instituições políticas, jurídicas, policiais, administrativas, econômicas etc. sob um governo autônomo e ocupando um território próprio e independente. É diferente de governar [...], diferente ainda de sociedade civil [...], diferente também da nação [...], o Estado constitui a emanção da sociedade civil e representa a nação. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 67).

A partir da citação, pode-se dizer que o Estado não é algo fixo, pronto, estático. O Estado não é compreendido como um império, mas como uma realidade específica, constantemente em movimento, em permanente construção. “O Estado só existe para si mesmo e em relação a si mesmo, qualquer que seja o sistema de obediência que ele deve a outros sistemas como a natureza ou como Deus” (FOUCAULT, 2008b, p. 7).

Partindo-se do pressuposto de que o Estado existe para organizar o mundo da política, pode-se dizer que a política é precedente ao estado, e é por isto e para isto que o Estado existe, ou seja, o Estado está a serviço da política e para poder exercer o seu papel, cujo objetivo é ser o mediador. Para tanto, o Estado precisa ser soberano, sendo o poder acima do poder dos outros poderes, e, assim, garantir o equilíbrio entre as vontades da população.

Tratando-se de Estado de Direito, é possível dizer que ele traz consigo o Estado de Polícia como suporte, formando, assim, um dueto inseparável, exercendo o poder sancionador de punir por meio do castigo, cujo objetivo é unir forças para o combate das revelias da população e/ou a tomada de espaços por meio da prática do poder. Desse modo, o poder de punir pode ser definido como um ato político.

Ao Estado de Polícia cabe gerar o poder de vigiar, de controlar, de punir e de conformar a realidade da população, e este existe com ou sem a existência do Estado de Direito. Logo, o castigo, que consiste sempre em um mal, uma dor, um sofrimento, existe por si só porque é o produto do Estado de Polícia, o qual já existia antes mesmo da criação dos Estados de Direito contemporâneos. Portanto, pode-se concluir que desde os primórdios da história o castigo e as suas práticas são derivados do Estado de Polícia.

Na mesma aula, Foucault elucidou o estudo sobre a formação do conceito de “razão de

Estado”, uma nova racionalidade governamental¹². Segundo Gonçalves e Da Silva (2011, p. 273), como “conceito fundamental para se compreender o Estado moderno, a razão de Estado, estabelece ao governante o imperativo de uso da força estatal e dos demais meios que forem necessários para a manutenção do poder”. Entende-se por estatal tudo aquilo que está associado ao Estado, como um conjunto de instituições responsáveis por conduzir determinada comunidade em determinado contexto.

Desse modo, entende-se que o poder estatal é exercido de diferentes formas, destacando o poder do Estado pela autoridade, pela influência ou, ainda, pela dominação, cujas finalidades são a manutenção da segurança, a prática da justiça e, em especial, a pacificação nas relações dos povos e o bem-estar social.

O tema em questão também está relacionado ao direito como princípio de limitação externa da razão do Estado. Nesse cenário, o termo “igualdade” supõe diferentes compreensões, ou seja, diferentes acepções. Neste trabalho, o termo será tomado no sentido de igualdade entre os homens, com base no seguinte conceito:

A igualdade jurídica ou civil significa que a lei é a mesma para todos. A igualdade política significa que todos os cidadãos têm acesso a todos os cargos públicos, sendo escolhidos em função de suas competências. A igualdade material significa que todos os homens dispõem dos mesmos recursos. As duas primeiras igualdades, igualdades de princípios, constituem a base da democracia. De fato, as desigualdades materiais geram desigualdades políticas e jurídicas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 100).

O termo “igualdade” também tem destaque na Constituição Federal Brasileira de 1988, que determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, art. 5). Contudo, cabe ressaltar que a mesma constituição indica que só valem as discriminações entre homens e mulheres que tem como objetivo assegurar a igualdade de direitos e obrigações entre ambos. No documento, o artigo 7º, por exemplo, proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil e dispõe sobre a licença à gestante por um tempo superior à licença paternidade. Igualmente, os

¹² “A governamentalidade – ou a arte de governar – caracterizada por um conjunto de saberes constitutivos de uma nova racionalidade é que irá desenhar o Estado moderno”, ou seja, mecanismos da racionalidade reguladora estatal (ZULKE, 2008, p. 72). Para Zulke (2008, p. 72): “Foucault apresenta o conceito de governamentalidade para designar este novo e específico tipo de racionalidade, baseado na organização e controle das condutas que agora têm por alvo a população.” Referentemente à governamentalidade, “no interior dessa racionalidade, o governo direciona suas ações [...] instituindo novas práticas discursivas capazes de garantir as condições de funcionamento do mercado como uma necessidade primordial para as mudanças na máquina estatal.” (ZULKE, 2008, p. 71).

artigos 40 e 201 dão tratamento diferenciando à mulher, referentemente ao tempo de contribuição para se aposentar.

A partir da leitura é possível concluir que, desde a sua criação, para o Estado tudo é possível. Leis são instituídas, institucionalizadas, modificadas, excluídas, por vezes praticadas com exceções, com o intuito de direcionar a população, principalmente os menos favorecidos, como, por exemplo, a classe trabalhadora, por vezes denominada de grande “massa”, termo que remete à biopolítica.

Ao fim da aula o então professor comentou:

Eu tinha pensado em lhes dar neste ano um curso sobre biopolítica. Procurarei lhes mostrar como todos os problemas que procuro identificar atualmente, como todos esses problemas têm como núcleo central, claro, esse algo que se chama população. Por conseguinte, é a partir daí que algo como biopolítica poderá se formar. (FOUCAULT, 2008b, p. 29).

Com essas palavras, o autor novamente traz à tona o seu objeto de estudo, que são os mecanismos adotados pelo Estado em função do controle da vida da população, não mais de forma individualizada, mas de forma coletiva. O filósofo ainda complementa:

Parece-me, contudo, que a análise biopolítica só poderá ser feita quando se compreender o regime geral dessa razão governamental de que lhes falo, esse regime geral que podemos chamar de questão de verdade [...], verdade econômica no interior da razão governamental [...] e, por conseguinte, se se compreender bem o que está em causa nesse regime é o liberalismo, o qual se opõe a razão do Estado, ou antes, a modifica fundamentalmente sem talvez questionar seus fundamentos. (FOUCAULT, 2008b, p. 29).

Assim, Foucault chama a atenção para a importância da compreensão de como funcionam os mecanismos que sustentam a razão governamental, pois só assim é possível entender e analisar o que realmente constitui e, conseqüentemente, passa a ser a biopolítica. Nesse contexto está envolvida a economia e, portanto, o liberalismo econômico.

Segundo Foucault (2008b), o regime governamental chamado Liberalismo precisa ser plenamente entendido para que se compreenda o que é a biopolítica¹³.

O liberalismo econômico pode ser descrito como a não intervenção do Estado na

¹³ “O liberalismo político considera a vontade individual como fundamento das relações sociais, defendendo, portanto, as liberdades individuais – liberdade de pensamento e de opiniões, liberdade de culto etc. – em relação ao poder do Estado que deve ser limitado. Defende, assim, o pluralismo das opiniões e a independência entre os poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – que constituem o Estado. O Liberalismo Econômico, cujo principal teórico foi Adam Smith, considera que existem leis inerentes ao próprio processo econômico – tais como a lei da oferta e procura – que estabelecem o equilíbrio entre a produção, a distribuição e o consumo de bens em uma sociedade. O Estado não deve interferir na economia, mas apenas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção. O Liberalismo Econômico defende assim a chamada ‘economia de mercado’”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 119).

economia, ou seja, a liberdade para a economia e que toda a riqueza provém do trabalho. Ao relacionar o liberalismo econômico à biopolítica, Revel (2005, p. 26) explica o seguinte:

A noção de biopolítica implica uma análise histórica do quadro da racionalidade política no qual ela aparece, isto é, o nascimento do liberalismo. Por liberalismo é preciso entender um exercício do governo que não somente tende a maximizar seus efeitos, reduzindo ao máximo os seus custos, sobre o modelo de produção industrial, mas que afirma arriscar-se sempre a governar demais. Mesmo que a “razão do Estado” tivesse buscado desenvolver o seu poder por meio do crescimento do Estado [...].

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a reflexão liberal não tem como ponto de partida a existência do Estado, isto é, não considera a existência de um Estado encontrando em um governo um meio de atingir essa finalidade que seria para si mesmo, mas, ao contrário, da sociedade que se encontra em uma relação complexa de exterioridade e interioridade com o Estado. “[...] É a razão do Estado mínimo no interior e como princípio organizador da própria razão de Estado ou, então, é a razão do governo mínimo como princípio de organização da própria razão do Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 40).

Por “governo mínimo” entende-se a não intervenção do poder público na economia e na sociedade. Contudo, naquele contexto, a prática de um governo mínimo não permitiria a intervenção do Estado na economia, tendo em vista que o objetivo do Estado é, sem dúvida, o benefício próprio, ou seja, o aumento da tributação, entre outros, o que acaba atrapalhando o desenvolvimento econômico da sociedade. Assim, se o Estado não atrapalhar, os indivíduos ganham e, como resultado, a sociedade como um todo ganha, todos ganham. Essa é a visão individualista.

2.3.2 Aula do dia 17 de janeiro de 1979: “O surgimento do Liberalismo”

Na aula “O surgimento do Liberalismo” do dia 17 de janeiro de 1979, entre outros aspectos Foucault abordou o Liberalismo. De acordo com Foucault (2008b, p. 39), “Liberalismo é a adoção de uma nova arte de governar no século XVIII”, ou seja, as especificidades da arte liberal de governar. Trata-se, ainda segundo o autor, da “constituição do mercado como lugar de formação de verdade e não apenas como domínio e jurisdição” (p. 39). Logo, a arte de governar é uma forma de guiar os sujeitos.

Gostaria de burilar¹⁴ um pouco as teses ou hipóteses que propus na última vez acerca da arte de governar que começou a ser formulada, pensada e desenhada mais ou

¹⁴ A palavra “burilar” pode ser definida como “caprichar”, “retocar”, “esmerar”, “escrever empregando estilo vibrante” e “reter, na memória e no espírito”. (MAGNO, 1995, p. 216).

menos em meados do século XVIII. Essa nova arte de governar se caracteriza essencialmente, creio eu, pela instauração de mecanismos a um só tempo, internos, numerosos e complexos, mas que têm por função não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, o crescimento indefinido do Estado, mas sim, limitar do interior o exercício do poder de governar. (FOUCAULT, 2008b, p. 39).

Nesse contexto, entende-se por “mercado” o elemento “meio” do conjunto formado pelos elementos “Estado”, “mercado” e “sociedade civil”, em que o Estado aparece como o primeiro elemento, o “mercado” se apresenta como segundo elemento e a “sociedade civil” surge como o terceiro elemento do conjunto, tripé que fundamenta e sustenta os discursos de verdade. Essas representatividades demonstram claramente as relações entre os três elementos: o Estado como poder, o mercado como o direito e a sociedade civil como a verdade. É possível concluir, então, que a harmonia entre os elementos é de fundamental importância, assim, dará vida e segurança à aliança ali constituída.

O elemento central da tríade é o mercado, e, naquele contexto, o mercado como o mecanismo regulador da economia, partindo-se do princípio que toda a riqueza vem do trabalho, como proposto por Adam Smith. O mercado, no sentido amplo da palavra, é um ambiente de trocas, tal qual funcionou na Idade Média, que, de acordo com Foucault “[...] era essencialmente um lugar de justiça, em vários sentidos, [...] dotado de uma regulamentação extremamente prolífica e estrita”. (FOUCAULT, 2008b, p. 42).

O termo “regulamentação” remete aos mecanismos de controle em relação aos tipos de produtos e/ou objetos, às suas origens e fabricação, aos direitos a serem pagos, aos procedimentos de venda e aos preços estabelecidos, assim sendo, trata-se de um lugar dotado de regulamentação e de justiça. Foucault (2008b, p. 42) também aponta que o mercado era um lugar de justiça: “[...] no sentido de que o preço justo de venda estabelecido no mercado era considerado um preço justo [...], isto é, um preço que deveria manter certa relação com o trabalho feito, necessidades dos comerciantes e dos consumidores”.

Dando continuidade à temática “mercado”, Foucault ressalta que o mercado deveria ser um lugar privilegiado de justiça e acrescenta a palavra “distributiva” ao termo. A justiça distributiva citada referia-se a determinados produtos fundamentais, ou seja, produtos alimentícios que, amparados pelas regras do mercado, podiam ser arranjos possibilitando sua aquisição também por classes menos favorecidas. “O que devia ser assegurado era a ausência de fraude. Em outras palavras, era a proteção do comprador”. (FOUCAULT, 2008b, p. 43).

Por sua vez, a regulamentação do mercado tinha como objetivo amparar os dois lados: a distribuição o mais justa possível das mercadorias e, igualmente, o impedimento do delito, o

não roubo. Tal regulamentação “[...] fazia, portanto, que o mercado fosse essencialmente e funcionasse realmente como um lugar de justiça, um lugar em que deveria aparecer a troca e se formular nos preços algo que era a justiça. O mercado era um lugar de jurisdição.” (FOUCAULT, 2008b, p. 43).

O autor complementa dizendo que na medida em que o mercado, por meio da troca, consegue ligar os pontos de uma cadeia de produção (a produção, a necessidade, a demanda e a oferta), o valor e, conseqüentemente, o preço entre outras variáveis ali postas, se constitui em um lugar de veridificação para a prática governamental. “Por conseguinte, o mercado é que vai fazer que um bom governo já não seja simplesmente um governo que funcione com base na justiça. [...] O mercado é que vai fazer que o governo, agora, para poder ser um bom governo, funcione com base na verdade.”. (FOUCAULT, 2008b, p. 45).

Ainda de acordo com Foucault (2008b), o mercado, lugar de jurisdição até início do século XVIII, por meio das técnicas relacionadas com a escassez de alimentos (cereais) começa a se transformar no que Foucault denomina como “lugar de veridificação”.

A partir do autor, pode-se dizer que é na relação entre economia e governo que se encontra a formação de um campo de intervenção do governo, que passará a ser o critério de verdade do Estado. Esse campo é o mercado. De acordo com Foucault (2008b, p. 45), “O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental.”

O filósofo relata também sua busca em identificar a conexão entre a prática de governo e o regime de verdade que, desde a Idade Média, predomina nas práticas de governo e no regime governamental. Destaca-se que neles foi constituído um dos objetivos privilegiados da intervenção e, conseqüentemente, da regulamentação governamental, cujo objetivo foi a vigilância, e das intervenções do Estado. “E é esse lugar mesmo, e não a teoria econômica, que a partir do século XVIII vai se tornar um lugar e um mecanismo de formação de verdade. Esse lugar de verdade não é, evidentemente, a cabeça dos economistas, mas o mercado. (FOUCAULT, 2008b, p. 42)”.

Portanto, é a veridificação que assume posição e, de forma secundária, passa a comandar, ditar, prescrever ou não os mecanismos jurisdicionais, sobre os quais deverá se articular (FOUCAULT, 2008b). Entende-se por “verdade”, nesse cenário, aclamar tudo aquilo que um dia foi construído, ou seja, criado por alguém em um determinado contexto e com determinados objetivos, visto que a sociedade força a população a produzir verdades pela necessidade das mesmas, devido ao poder que essas verdades produzem. Logo, se faz necessário dizer a verdade, confessar e/ou procurar a verdade em todos os contextos. Desse modo, o Estado produz a condição de sujeito.

Foucault (1926-1984) comenta que os “discursos de verdade” da sociedade são produções constituídas de poder, direta ou indiretamente, pelo próprio poder, logo, são instrumentos de aprisionamento dos membros da sociedade.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros [...], os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

A partir do autor, tem-se que na relação do sujeito com a verdade existem sobreposições em que uma verdade passa ser considerada verdadeira a partir do momento em que ela é praticada. Assim, passa a constituir-se em uma forma de vida.

Por jurisdição, entende-se ser o poder do Estado, decorrente de sua soberania para criar, editar leis e ministrar a justiça, ou seja, a aplicação da vontade concreta da lei, por poder regularmente constituído – a decisão, a imposição e a aplicação. Nesse contexto, pode-se dizer que o Estado é quem decide, o Estado é quem tem força coercitiva sobre essa decisão que ele mesmo tomou a seu pedido – quebra da inércia – e, ainda, o Estado documenta a decisão e a coerção sobre a mesma decisão – define e aplica as sanções. “Jurisdição é o poder conferido pela lei ao magistrado de conhecer, decidir e poder entre outros” (MAGNO, 1995, p. 530).

Porém, o problema da limitação do exercício do poder do Estado é o direito como princípio de limitação externa da razão do Estado. Partindo-se do princípio que a Administração Pública tem como objetivo geral de sua atuação a busca dos interesses públicos, é possível dizer que, para tal, o Estado vale-se das leis em razão da consecução dos referidos fins. Nesse sentido:

Essa nova arte de governar se caracteriza essencialmente, creio eu, pela instauração de mecanismos a um só tempo internos, numerosos e complexos, mas que têm por função não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, o crescimento indefinido do Estado, mas sim, limitar do interior o exercício do poder de governar. (FOUCAULT, 2008b, p. 39).

Também segundo Foucault (2008b), essa nova arte de governar, o Liberalismo, poderia ser denominada “nova” até determinado ponto por não ser capaz de apagar e abolir algumas práticas de governo predominantes desde os últimos séculos.

Destaca-se aqui a arte de governar entre um máximo e um mínimo, mais para o mínimo do que para o máximo. “É a razão do governo mínimo (segurança e justiça) como princípio de organização da própria razão do Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 40). É possível

dizer que Estado mínimo é a não intervenção do Estado na economia. Nesse contexto, a única regulamentação econômica do Estado mínimo é ditada pelas forças do mercado em regime de livre concorrência.

Ainda referentemente ao Estado mínimo, cabe ressaltar que o antigo código brasileiro de “igualdade” deixou de existir, tendo em vista que seu objetivo era beneficiar os detentores do poder, quem tivesse o poder, ou seja, quem pudesse desfrutar dessa igualdade, visto que o dinheiro comprava a proteção.

O código de “igualdade”, atualmente substituído pelo código de “Isonomia”, pressupõe a valorização da pessoa humana. Nos dias atuais não é mais necessário brigar, sendo que os sujeitos estão protegidos pelo Código do Consumidor, pelas Leis Trabalhistas, no entanto sabe-se que as classes menos favorecidas se encontram em condição mais fragilizada do que aqueles que detêm o poder de proteção e, além disso, não têm condições de comprar a proteção.

No liberalismo tradicional, o Estado mínimo é aquele que tem o monopólio dos princípios básicos da vida, formação e segurança humana, ou seja, da saúde, da segurança, da educação, da justiça e das forças armadas. Logo, por Estado máximo entende-se um governo intervencionista, no qual existe a intervenção total do Estado na economia, ou seja, o Estado interferindo na economia de forma principal. Nesse sentido, Foucault (2008b) utiliza a expressão “um governo frugal”:

Pois bem, creio que, de fato, entra-se nesse momento em uma época que poderíamos chamar de época do governo frugal, o que não deixa, claro, de apresentar certo número de paradoxos, já que é durante esse período do governo frugal, inaugurado nesse século e de que, sem dúvidas ainda não saímos, que vemos desenvolver-se toda uma prática governamental ao mesmo tempo extensiva e intensiva, com os efeitos negativos, com resistências, as revoltas etc., que se sabe, precisamente, contra essas invasões de um governo que, no entanto, se diz e se pretende frugal. (FOUCAULT, 2008b, p. 40).

Por “frugal”, entende-se um governo moderado, sóbrio, simples, e por “frugalidade”, a qualidade do frugal, pensa-se no governo como dotado de sobriedade e de temperança. (MAGNO, 1995, p. 444).

Referentemente ao desenvolvimento extensivo e intensivo, é possível dizer que o governo que se denomina como frugal adota uma prática que esteve e continua presente nas entrelinhas em todos os contextos, ou seja, que continua sendo assediado e perseguido pelos internos e pelos externos. “A questão da frugalidade, se não substituiu, pelo menos duplicou e até certo ponto fez recuar, marginalizar um pouco, outra questão que, ao contrário, rondou a reflexão política dos séculos passados, que era o problema da constituição” (FOUCAULT,

2008b, p. 41). Nesse contexto, as constituições são vulneráveis e, assim, não conseguem evitar a invasão do poder que, por sua vez, faz uso da constituição em favor da autopromoção do governo. Assim sendo, nem sempre constituição é sinônimo de garantia de um bom governo.

Pode-se dizer, por conseguinte, que as formas de governo mudaram, contudo, essas questões não desapareceram e, mais do que isso, perduraram através dos tempos e continuam presentes na contemporaneidade além do que se possa identificar. Logo, a questão da frugalidade do governo é, sem dúvida, o grande o problema, e não necessariamente a constituição do Estado. “A questão da frugalidade do governo é a questão do Liberalismo” (FOUCAULT, 2008b, p. 41).

A definição de “frugalidade” está, em Foucault (1926-1984), associada ao governo frugal, isto é, à prática política do governo mínimo (liberal) como ferramenta contemporânea, biopolítica de poder. Assim, por conseguinte, o Estado produz a condição de sujeito.

Foucault (1979) comenta que os “discursos de verdade” da sociedade são produções constituídas de poder, direta ou indiretamente, pelo próprio poder. Em vista disso, são instrumentos/ferramentas de aprisionamento dos membros da sociedade.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros [...], os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Ainda para o autor, o mercado, “[...] objeto privilegiado pelo Estado nos séculos XVI e XVII sob o regime Mercantilista, que fazia do comércio um dos principais instrumentos de força do Estado, se tornou um lugar de verificação” (FOUCAULT, 2008b, p. 46). Na verdade, para compreender como o mercado se tornou para a prática governamental um lugar de verificação seria necessário estabelecer uma relação poligonal ou poliédrica da situação monetária característica do século XVIII.

Complementando esse conceito, pode-se dizer, de modo geral, que é possível identificar um cruzamento entre a história do mercado jurisdicional, mais tarde veridicional, com a jurisdição e a verificação, que é certamente um dos fenômenos fundamentais na história do ocidente moderno.

Resumindo, as aulas 2 e 3 do ano de 1979, tiveram como temática central as características específicas da arte liberal de governar no século XVIII. Inicialmente, Foucault (1979) apresentou e explicou a relação ou a ligação entre verdade e governamentalidade

liberal, a partir da análise do mercado como um lugar de verificação, e abordou as modalidades de limitação interna como decorrência desse fenômeno. Neste contexto, debateu sobre as duas vias de limitação do Estado, a via axiomática revolucionária (fundar o poder soberano) e a via radical e utilitarista (limite do governo e a dependência dos sujeitos), vias distintas, mas não excludentes, ambas fortalecendo o governo, partindo da população em detrimento da própria população.

Foi a partir do estudo da interação estratégica da história do Liberalismo europeu que Foucault, a partir do ano de 1977, propôs analisar a problematização dos direitos dos governados em relação aos direitos humanos.

2.3.3 Aula do dia 24 de janeiro de 1979: “As características específicas da arte liberal de governar II”

Na terceira aula, “As características específicas da arte liberal de governar II”, no dia 24 de janeiro de 1979, o enfoque foi a Europa e as suas relações com os demais países no contexto da nova razão governamental.

A partir desta análise, Foucault reconsidera a sua decisão de denominar de Liberalismo aquele processo de transição no Estado que se apresenta como um naturalismo no século XVIII. A palavra “Liberalismo” se justifica pelo “papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida sem dúvida, mas também produzida por essa arte, que para alcançar seus fins necessita suscitá-la, mantê-la e enquadrá-la permanentemente” (FOUCAULT, 2008b, p. 444).

O autor defende, ainda, que o Liberalismo é muito diferente do antigo sistema de soberania, visto que não é simplesmente aquele tipo de proteção externa do próprio sujeito que deve ser garantida; nesse novo contexto, o Liberalismo se insere em um mecanismo em que permanentemente terá que decidir sobre a liberdade e a segurança dos sujeitos em torno da noção de perigo. Para ele:

O Liberalismo é uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses, sem ser ao mesmo tempo, gestor dos perigos e dos mecanismos de segurança/liberdade, do jogo segurança/liberdade que deve garantir que os indivíduos ou a coletividade fiquem o menos expostos aos perigos. [...] O lema do Liberalismo é viver perigosamente. [...] Os indivíduos estão postos perpetuamente em situações de perigo, são condicionados a experimentar sua situação, seu futuro, como portadores de perigo. (FOUCAULT, (2008b, p. 90).

A partir dessa declaração, é possível dizer que o Liberalismo traz consigo um risco,

pois nele estão envolvidos os interesses das partes integrantes, ou seja, estão em jogo os interesses individuais de todos, inclusive do Estado. Isso justifica o uso da expressão “viver perigosamente” e implica a criação dos mais variados dispositivos de segurança, cujo objetivo é a segurança das partes envolvidas/interessadas.

Nessa aula, Foucault aborda a segunda consequência desse Liberalismo, dessa nova arte liberal de governar, que o autor define como “a formidável extensão dos procedimentos de controle, de pressão, de coerção” (FOUCAULT, 2008b, p. 91).

Com base no autor, é possível dizer que, de fato, as grandes técnicas disciplinares, cujo campo de atuação é o comportamento dos sujeitos em todas as instâncias e em todos os seus momentos, são extremamente contemporâneas, tanto no seu desenvolvimento, na sua explosão, quanto na sua disseminação na sociedade, em uma era dita como a “era das liberdades”. Trata-se de liberdade econômica e de técnicas disciplinares.

Nesse contexto, o panóptico é apresentado como fórmula do governo. “O panóptico é a própria fórmula de governo liberal, por que no fundo um governo deve ser claro, dar espaço a tudo o que pode ser a mecânica natural tanto dos comportamentos como da produção.” (FOUCAULT, 2008b, p. 91).

Complementando, o autor reforça que sobre os mecanismos de controle não deve haver nenhuma forma de intervenção, a não ser a vigilância. Nesse sentido, é possível dizer que o panoptismo, sob diferentes formas, está presente em todas as instâncias, em todas as esferas na vida da sociedade contemporânea. Ele não é, portanto, uma mecânica que se limita às instituições.

Foucault (2008b, p. 92) aborda, como a terceira consequência, “o aparecimento de mecanismos que têm a função de produzir, insuflar, ampliar as liberdades, introduzir um ‘mais’ de liberdade por um ‘mais’ de controle e intervenção”. Segundo o autor, o controle deixa de ser um caso de panoptismo, o contrapeso da liberdade, e passa a assumir a função de seu próprio motor. Assim, tem-se que essa arte liberal de governar introduz, por si só, ou é vítima do que se pode chamar de crise da governamentalidade, por vezes como consequência do aumento do custo econômico dos exercícios das liberdades. Tais exercícios são exemplificados pela liberdade de mercado e pela legislação antimonopolista: “pode haver a formação de um jugo legislativo que será experimentado pelos parceiros do mercado como um excesso de intervencionismo e um excesso de imposições e de coerções” (FOUCAULT, 2008b, p. 93).

É possível perceber, a partir de Foucault (2008b), que existem processos de saturação que fazem com que os mecanismos produtores de liberdade, os mesmos que foram

convocados para assegurar e fabricar a liberdade, produzam, na verdade, efeitos destrutivos e que prevalecem até mesmo sobre o que produzem.

Nesse sentido, a expressão “liberdade e segurança” pode ser definida como os procedimentos de controle do Estado e a sua intervenção haja vista amenizar as crises de governamentalidade.

Nas duas últimas aulas, a temática abordada foi o nascimento da ideia de *homo economicus*, um único indivíduo sob duas perspectivas, único, contudo distinto. Trata-se de um sujeito duplo – sujeito de interesse e sujeito de direito – no pensamento e no contexto do século XVIII, sob o regime da arte liberal de governar. Com isso, Foucault evidencia a aparente contradição que existe entre a sociedade e o Estado.

Para o autor, a sociedade é o objeto sob o qual o governo liberal se autolimita. Ao mesmo tempo em que a sociedade indaga o governo em relação ao governar demais, também constitui o público-alvo, ou seja, o campo de atuação do governo para produzir, fazer crescer e perpetuar as liberdades que o sistema liberal de governo necessita. “Assim, a sociedade representa ao mesmo tempo o conjunto das condições do menor governo liberal e a superfície de transferência da atividade governamental.” (FOUCAULT, 2008b, p. 446).

2.3.4 Aula do dia 28 de março de 1979, modelo de *homo oeconomicus*: O *homo oeconomicus* de Foucault

Nas aulas do *Collège de France*, Foucault (1970-1984) descreve uma mudança no *homo oeconomicus* da Economia Clássica e do Neoliberalismo, em especial na aula do dia 28 de março de 1979, na qual aborda o modelo de *homo oeconomicus*, sua generalização a toda forma de comportamento no Neoliberalismo Americano. “Esse problema do *homo oeconomicus* e da sua aplicabilidade parece-me interessante, por que, nessa generalização da grade *homo oeconomicus* a áreas que não são imediata e diretamente econômicas, creio que estão em jogo questões importantes.” (FOUCAULT, 2008b, p. 366).

A imagem do homem como um sujeito de necessidades satisfeitas através da troca dá lugar à outra, de empreendedor de si mesmo, ou seja, há o parceiro de troca e a teoria da utilidade com base em uma problemática das necessidades.

“O *homo oeconomicus* é aquele que aceita a realidade”, segundo Foucault (2008b, p. 368). Também pode-se concluir, de acordo com o autor, que o *homo economicus* é dotado de conduta racional, assim, uma conduta sensível a modificações nas variáveis do meio em que responde a elas de forma sistemática, e que a economia, por sua vez, poderá, portanto se

definir como a ciência sistematicamente das respostas às variáveis do ambiente, que obedece ao seu interesse.

O *homo economicus* é aquele cujo interesse é tal que, espontaneamente, vai ao encontro do interesse dos outros e, conseqüentemente, de uma teoria do ponto de vista do governo, aquele que não se deve questionar e/ou mexer. Deixa-se o *homo oeconomicus* fazer. Para Foucault (2008b, p. 369), “o *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável.” Além disso, o autor caracteriza o *homo oeconomicus* das seguintes formas:

O *homo oeconomicus* é, ao meu ver, no século XVIII, uma figura absolutamente heterogênea e não superponível ao que poderíamos chamar de *homo juridicus* ou *homo legalis*, se vocês quiserem, vê-se, portanto, situado no que poderíamos chamar de duplo involuntário: o involuntário dos acidentes que lhe sucedem e o involuntário do ganho que ele produz para os outros sem que o tenha pretendido. (FOUCAULT, 2008b, p. 376).

O *homo oeconomicus* é uma ilha de racionalidade possível no interior de um processo econômico cujo caráter incontrolável não contesta, mas funda, ao contrário, a racionalidade do comportamento atomístico do *homo oeconomicus*. Assim, o mundo econômico é por natureza opaco. (FOUCAULT, 2008b, p. 383).

Conseqüentemente, pode-se afirmar que o *homo oeconomicus* concebe o homem como fundamentalmente orientado e conduzido por preocupações econômicas, assim, reclama duas questões cruciais. Em sua grande maioria, a imagem do homem é definida em contraposição a outras possibilidades, logo, a ideia do homem como fundamentalmente econômico é traçada em contraposição à sua ideia como um ser fundamentalmente afetivo, religioso, ético, moral, social, tribal, entre outros.

Nesse contexto, é possível que a imagem do homem se torne hegemônica, pois ela se configura devido a uma gama de outras possibilidades. Assim, saber que os humanos são motivados e direcionados pela economia, ou seja, são movidos pela economia, já não é suficiente, faz-se necessário saber o que isso exprime em não ser, especialmente, o que foi descartado.

2.3.5 Aula do dia 04 de abril de 1979: “O *homo oeconomicus*”

Na aula do dia 04 de abril de 1979 (12ª aula), Foucault (1978) retomou a temática do *homo oeconomicus*. Com o surgimento do Estado Moderno e, com ele, a biopolítica, o *homo oeconomicus* surge como fruto, isto é, como resultante da relação que se estabeleceu entre o Neoliberalismo e o Estado. É nesse contexto e com base nessa relação que surgem também os conflitos entre o interesse do mercado e os direitos da população. Ademais, passe-se a

questionar a influência desses conflitos na vida da população.

Primeiramente, Foucault (2008b, p. 397) apresenta os elementos para uma história da noção de *homo oeconomicus* (II):

- volta ao problema da limitação do poder soberano pela atividade econômica;
- a emergência de um novo campo, correlativo da arte liberal de governar;
- a sociedade civil;
- *Homo oeconomicus* e sociedade civil;
- elementos indissociáveis da tecnologia governamental liberal;
- as quatro características essenciais da sociedade civil segundo Ferguson;
- aparecimento de um novo sistema de pensamento político;
- as questões da relação entre Estado e Sociedade;
- conclusão geral.

Em seguida, o autor ressalta a diferença entre o *homo oeconomicus* e o sujeito de direito, entidades que não se sobrepõem. O *homo economicus* não se integra, ou seja, não participa do mesmo conjunto do qual faz parte o sujeito de direito. O sujeito de direito parte do princípio da renúncia e da transferência dos direitos em prol dos direitos do outro, ao passo que o *homo oeconomicus* parte da não transferência, do princípio de uma integração da multiplicação espontânea. “Essa diferença, essa irredutibilidade do *homo oeconomicus* ao sujeito de direito acarreta uma modificação importante quanto ao problema do soberano e ao exercício do poder soberano.” (FOUCAULT, 2008b, p. 398).

É possível dizer, então, que ambos se encontram em posições completamente diferentes. O sujeito de direito pode, por exemplo, em determinadas situações, aparecer como o elemento que limita o exercício do soberano; por outro lado, o *homo oeconomicus* por vezes além de limitar, tira o poder do soberano.

Na concepção clássica, o poder soberano que perdurou na Idade Média estava dotado de um poder divino, isto é, acima de qualquer instância estava o poder de Deus, pois, o soberano era visto como o representante de Deus na terra. O *homo economicus* representa uma diferente espécie de desafio. É a partir do *homo economicus* que surge o desafio político e, assim, as concepções tradicional, jurídica e absolutista ou não do soberano. O soberano passa a ter, então, poder para mexer em tudo, até mesmo no mercado (FOUCAULT, 2008b). Nesse cenário, o mercado passa a ser o ponto de partida, ou seja, um espaço livre no espaço geral da soberania.

É possível concluir que o soberano deveria respeitar o mercado, contudo, isso não quer dizer que respeitar seja a não interferência dele no mercado. Ante o mercado o soberano deveria exercer o poder político que era exercido até então, porém não tanto como aquele que detém o poder de decisão em relação à economia e ao mercado.

Conforme Foucault (2008b) em “Nascimento da biopolítica”, a governamentalidade da sociedade, dos indivíduos, abrange a visão destes como sujeitos de direito, que habitam os espaços da soberania. Nesses espaços, os indivíduos vivem mais de um papel. Como homens econômicos, a sua governamentalidade só pode ser efetivamente garantida pela emergência de um novo campo e objeto que, de certo modo, “é o correlativo da arte de governar que está se construindo nesse momento em função desse problema: sujeito de direito - sujeito econômico” (FOUCAULT, 2008b, p. 401).

Ainda, segundo o autor, se faz necessário um novo plano de referência, o qual não será, evidentemente, nem o conjunto de sujeitos de direito, nem a série de comerciantes, ou dos sujeitos econômicos ou dos atores econômicos.

Com base no exposto, esses indivíduos são sempre sujeitos de direito e atores econômicos, contudo, não podem ser “governáveis”, nem a um título nem a outro. Para Foucault (2008b, p. 401), “só são governáveis na medida em que se poderá definir um novo conjunto que os envolverá ao mesmo tempo de sujeitos de direito e de atores econômicos”

Assim, o autor comenta que esse sistema fará aparecer não somente a ligação desses dois elementos, mas uma série de outros elementos em relação aos quais o aspecto sujeito de direito, sujeito ou sujeito econômico constituirá aspectos parciais, integráveis na medida em que fazem parte de um conjunto complexo. “E é esse novo conjunto, que é, a meu ver, característico da arte liberal de governar” (FOUCAULT, 2008b, p. 402).

A partir do pensamento do autor, pode-se concluir que o *homo oeconomicus* é produto de um momento em determinado contexto histórico. Pode-se dizer, portanto, que é fruto de um vínculo político, jurídico e social, em um contexto em que a existência de um vínculo jurídico e político é uma característica da sociedade civil até a data referida e em que é natural do ser humano ser histórico, o que o leva a ser sociável (FOUCAULT, 2008b).

Para tanto, Foucault (2008b, p. 408) conclui que:

Logo, temos o princípio de que a sociedade civil é, assim, uma constante histórico-natural para a humanidade. Segundo, a sociedade civil assegura a síntese espontânea dos indivíduos. Cada elemento da sociedade civil é apreciado pelo bem que vai produzir ou provocar para o todo.

Diante desse fato, o autor reitera que a felicidade dos homens é o objetivo da sociedade civil. Em outras palavras, comenta que a sociedade está diante de um mecanismo de multiplicação momentânea na prática tão somente econômica dos interesses. Ainda sobre a sociedade civil, explica:

A sociedade civil é muito mais que associações dos diferentes sujeitos econômicos, e o que liga os indivíduos na sociedade civil são os interesses desinteressados: é possível dizer que existe um jogo de interesses desinteressadas muito maior e mais amplo do que o próprio egoísmo. (FOUCAULT, 2008b, p. 410).

A sociedade civil não será a humanidade em geral humanitária; será conjunto do mesmo nível ou conjuntos de nível diferente que agruparão os indivíduos em certo nível de grupos. A sociedade civil não é humanitária, é comunitária. E é, de fato, a sociedade civil que aparecerá na família, na aldeia, na corporação etc.

Surge, então, a questão do vínculo econômico, que une os sujeitos na condição de econômicos. Tal processo poderá ser o elemento impulsionador da multiplicação imediata e não da renúncia dos direitos. Assim sendo, a sociedade civil passa a ser um elo econômico. Nesse sentido, não há localização física, territórios ou agrupamentos singulares quando se refere ao mercado.

A partir do autor, é possível dizer que o vínculo econômico na sociedade civil só é possível por meio dela, contudo, o que a une sob determinados aspectos também acaba por desfazê-la por outro lado.

Conclui-se, portanto, a partir dessa aula de Foucault, que essa racionalidade dos governados deve servir como o princípio de regulação para a racionalidade do governo. É isso que caracteriza a racionalidade liberal, ou seja, como regular o governo, a arte de governar, como fundar o princípio da racionalização da nova arte de governar no comportamento racional dos que são governados. Então, o autor comenta: “É esse, parece-me, o ponto de clivagem, é essa a transformação importante que procurei situar, o que não quer dizer, longe disso, que a racionalidade do Estado-indivíduo ou do indivíduo soberano que pode dizer ‘eu o Estado’ esteja abandonada” (FOUCAULT, 2008b, p. 24).

Nesse sentido, pode-se concluir que governo regulado pela verdade não é algo que desapareceu. E é nisso que se pode ver o mundo moderno, o mundo que conhecemos desde o século XIX, no qual uma série de racionalidades governamentais se acavalam, se apoiam, se combatem reciprocamente.

Por fim, Foucault encerra a aula e o curso deixando a seguinte reflexão: “O que é a biopolítica, finalmente, senão ao mesmo tempo senão ao mesmo tempo o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes indexadores e o debate a essas diferentes artes de governar?” (Foucault (2008b, p. 424). É aí que me parece que nasce a biopolítica.

3 BIOPOLÍTICA E COMPETÊNCIAS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UM OLHAR AO OBJETO DE PESQUISA COM OUTRAS LENTES

Este capítulo busca abordar o conceito de biopolítica, tendo como base o pensamento de Foucault pautado na obra “Nascimento da biopolítica”. Neste trabalho acadêmico, o estudo dessa definição encontra-se voltado a compreender sua relação com o Ensino Superior para que se possa, com base no conceito, propor uma análise dos discursos das competências propostas no curso de Administração sob a ótica da biopolítica.

A partir de um compêndio, ou seja, de uma recapitulação de trechos da obra de Foucault sobre a temática do biopoder, conclui-se que os dispositivos biopolíticos agem sobre os corpos, e as marcas e os registros dessa ação vão encontrá-los no corpo biopolítico. Nesse sentido, é possível que a análise dos discursos das competências no Curso de Administração, sob a perspectiva biopolítica, revele outros horizontes para se pensar o processo de formação dos bacharéis em Administração. Uma das categorias importantes para este projeto relaciona-se às questões do biopoder.

3.1 MICHEL FOUCAULT: OS DISPOSITIVOS DISCIPLINARES E AS QUESTÕES DE BIOPODER/BIOPOLÍTICA

Para adentrar no tema específico das competências no Ensino Superior em tempos de biopolítica, é necessário, primeiramente, expandir o entendimento do conceito de biopolítica.

Foucault (1988b) compreende a biopolítica como uma tecnologia de governo que tem como objetivo calcular e mensurar o conjunto dos mecanismos biológicos dos sujeitos, ou seja, trata-se dos dados que passam a se transformar em informações da gestão do poder. Nesse contexto, a “sociedade” como o simples conjunto de sujeitos desaparece, e o espaço passa a se configurar como a “espécie humana” sob a ótica do cenário político.

Essa tecnologia é composta e aplicada por meio de uma série de técnicas e dispositivos chamada por Foucault de “biopoder”, idealizada e criada a partir do saber como poder, que se apresenta como algo com força, invencível, isto é, com poder de operar sobre o espaço e, assim, gerar um regime de poder que tem influência direta nos destinos da vida humana. Isso mostra a “estatização do biológico” (FOUCAULT, 1999, p. 286).

Foucault (1999, p. 289) complementa: “De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? [...] Trata-se de um conjunto de processos, com a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a

fecundidade de uma população etc.” Portanto, esse fenômeno é o que Foucault denomina “biopolítica”, ou seja, biopolítica é o Estado que se apropria da vida dos sujeitos.

A fim de dialogar sobre o nascimento da biopolítica e observar o quanto do autor está presente nesse conceito, a seguir será delineado brevemente o perfil de Foucault.

Nascido na França, no dia 15 de outubro de 1926, Michel Foucault foi um filósofo crítico, que dedicou parte do seu tempo refletindo sobre o sujeito, o conhecimento e o poder. Militante, defensor das classes mais desprotegidas, Foucault se envolveu em campanhas pelas reformas no sistema carcerário e contra os preconceitos, principalmente o racismo, assim, tornou-se uma figura complexa, polêmica e produtiva, autor de diversas obras.

Silvio Gallo¹⁵ contribui com essa definição de Foucault ao escrever, no documentário intitulado “Foucault e a Educação”, que assim como a vida do filósofo, sua filosofia também é bastante controversa.

De fato, algumas pessoas se recusam a admitir que Foucault tenha sido filósofo, no sentido da palavra, pois o pensamento de Foucault é algo que poderíamos chamar de pensamento transversal, ele passa por campos, atravessa campos como o da Filosofia, mas também o da História, do Direito, da Sociologia, da Psicologia, entre outros. (FOUCAULT, 2004 apud GALLO, 2015, 1min03s).

De acordo com Gallo (2015), Foucault foi uma das primeiras vítimas da AIDS, em um momento em que a medicina ainda não estava preparada para o atendimento adequado. Viveu a dor do preconceito, embora ele não tenha escondido sua condição de vida. Foi um filósofo mundialmente conhecido, destacando-se nos meios de comunicação. Após a morte de Jean Paul Sartre (1905-1980), Foucault tornou-se o intelectual francês mais famoso.

Os seus estudos focaram principalmente nos problemas sociais, destacando-se a instituição escolar, a psiquiatria, a psicanálise, o sistema penitenciário e a sexualidade, praticadas de forma tradicional. Para atuar como psicólogo em hospitais e em penitenciárias, estudou Filosofia e Psicologia Patológica. Como professor universitário e como conferencista, trabalhou em vários lugares no mundo.

¹⁵ Silvio Donizetti de Oliveira Gallo é bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 1B. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação (1990), doutorado em Educação (1993) e livre docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, foi Presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação entre 2014 e 2018. É coeditor da Revista Fermentario, publicada pela Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad de la República (Uruguai) e pela Faculdade de Educação da Unicamp. É editor Chefe da Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação. (GALLO, 2020, não paginado).

Com os seus estudos sobre o saber, o poder e o sujeito, Michel Foucault contribui para a compreensão da função das instituições sociais, como escolas, hospícios, hospitais, prisões, entre outros. No Brasil, o filósofo proferiu conferência pela primeira vez na década de cinquenta (FOUCAULT, 2004 apud GALLO, 2015).

A primeira obra escrita por Foucault foi “Doença mental e Psicologia”, no ano de 1954. Após, muitas outras ganharam destaque, entre as quais “Vigiar e punir”, publicada em 1987. Essa obra traz à tona uma reflexão sobre a sociedade moderna e a disciplina e, nesse contexto, Foucault (1987) aprofunda a sua visão e reflexão no que diz respeito aos processos disciplinares nas prisões daquela época, em especial na França. Em suas reflexões, busca entender qual foi o motivo de as torturas darem lugar ao encarceramento, ou seja, às prisões, como forma de correção, quando o poder (absoluto) da monarquia foi substituído pelo poder do governo republicano (FOUCAULT, 1987).

De acordo com autor, era uma forma de disciplinar o indivíduo e exercer sobre ele o castigo do corpo, o que ocorreu até meados do século XIX, a partir do qual, a pena passou a ser substituída pela perda de um bem ou de um direito. A punição física que perdurou através da história não deixou de existir totalmente, e passou-se a enfatizar a privação da liberdade, como expressou Mably (1789 apud FOUCAULT, 1987, p. 20): “[...] que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo”.

É possível concluir que, entre as grandes contribuições de Foucault (1926-1984) para a humanidade, a discussão filosófica em relação a questões como biopoder, governamentalidade e biopolítica são o grande legado teórico por ele deixado.

Segundo Revel (2005, p. 26), na obra de Foucault (1926-1984), “[...] biopolítica é o termo utilizado para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX”. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo, já a biopolítica, por sua vez, tinha como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. Foucault (1926-1984) entende o poder como uma prática social totalmente relacionada a um grupo, ou, mais especificamente, a grupos de elementos e suas relações sociais.

Assim, pode-se dizer que a biopolítica é uma forma de gestão política que visa a promoção e o bem-estar da sociedade através de uma série de programas, destacando-se, entre eles, campanhas de vacinação e conscientização com base em conhecimentos científicos em determinadas regiões dadas as suas respectivas particularidades. A biopolítica é, também, o processo pelo qual as decisões sobre recursos naturais são tomadas, frequentemente com base na opinião pública, ou seja, é a prática de biopoderes locais.

No biopoder, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder. O biopoder está diretamente relacionado aos seres humanos, seres vivos que entram em estratégias políticas. Resumidamente, poderia se dizer que se trata de um poder sobre a vida, o qual poderá ser garantido por meio de tecnologias ou dispositivos com finalidades específicas (FOUCAULT, 2008c).

Na obra “Vigiar e punir”, Foucault (1987) argumenta que a disciplina nada mais é do que o poder que se exerce sobre o corpo do indivíduo, transformando-o em uma máquina de obedecer. Ele também explica como a ontologia (estudo do ser em geral) do presente está marcada pela questão do poder.

Segundo o autor, a disciplina é introjetada, criando, assim, corpos mais passivos e adestrados, sendo também exercida essencialmente por três meios globais sem restrições: o medo, a destruição e o julgamento. Desse modo, são estabelecidas relações de poder que não se limitam apenas ao governo, mas à toda a sociedade por meio de um conjunto de práticas necessárias para sustentar a manutenção do Estado, com o intuito de moldar comportamentos, atitudes e discursos (FOUCAULT, 1987).

A nova sociedade, apresentada por Foucault, é onde é exercida a soberania política por meio de práticas governamentais incidentes sobre a conduta das pessoas com o objetivo de guiá-las, controlá-las e direcionar seus comportamentos e, conseqüentemente, suas condutas.

Foucault (1987) também conceitua as “instituições de sequestro” ou “instituições disciplinares”, que tendem a sequestrar o indivíduo da sociedade e confiná-lo, como: escolas, presídios, hospitais, entre outros. Segundo o autor, por meio dessas práticas surgirão as condições necessárias para se exercer o governo da conduta humana e, então, almejar maior governabilidade de populações, uma governamentalidade biopolítica.

A vasta obra de Foucault em estudo, em especial “Nascimento da biopolítica”, assume posição central na discussão dos mais variados temas, já que o autor contribuiu no sentido de criar ou redefinir conceitos-chave para o pensamento contemporâneo. Na perspectiva foucaultiana, as categorias “biopoder” e “biopolítica”, por vezes utilizadas como sinônimos, não pretendem envolver a complexa questão da normalização biológica dos seres humanos. Foucault (1979, p. 80) adota uma postura categórica ao afirmar que “o corpo é uma realidade biopolítica”.

Segundo Gonçalves (2013, p. 116), a afirmação de Foucault “possibilita novas formas de se compreender as relações entre corpo e diversas realidades: corpo e política, corpo e segurança, corpo e disciplina, corpo e violência, corpo e saúde”. É possível, desse modo, concluir que o corpo sofre as consequências do poder em suas múltiplas facetas, ou seja, “[...]”

é o terreno poroso do conhecimento que se abre para a compreensão da corporeidade no mundo” (GONÇALVES, 2013, p. 116).

Isso significa que os dispositivos disciplinares e biopolíticos se ajustam nas novas técnicas políticas que se fazem necessárias para o governo das massas urbanas com características variadas, ajustando-as à dinâmica da produção e do consumo na sociedade capitalista. Foucault (1995) identifica, então, o momento a partir do qual o “biológico” passa a produzir no “político”, fazendo com que o fato de viver caia no campo de controle do saber enquanto reflexo de intervenção do poder.

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade, e se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder todo um campo de respostas; reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Nesse contexto, o corpo biopolítico é forçadamente submetido ao poder e sofre as consequências desse poder, que age sobre ele, cujo objetivo é o adestramento, seja para torná-lo dócil, seja para abandoná-lo, pois quanto mais dócil o sujeito, mais obediente se apresentará na condição de “recurso” ou simplesmente aceitará a prática quando exercida a função reguladora em seu corpo.

Nessa mesma perspectiva, Agamben (2007, p. 149) utiliza-se do conceito de Foucault ao escrever que o poder soberano na biopolítica moderna “[...] é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal”. Nesse sentido, Revel (2005) conclui:

O termo “biopolítica” designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de certo número de procedimentos disciplinares, mas do conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos poderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida que elas se tornarem preocupações políticas. (REVEL, 2005, p. 26).

Na obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão”, Foucault (1987) afirma que foi nos séculos XVII e XVIII que se desenvolveram tecnologias de um poder disciplinar. Tal poder tinha como objetivo o controle dos corpos, a docilidade e, conseqüentemente, o controle da população.

Destaca-se que o atrelamento entre a biopolítica e o capitalismo é comprovado por meio de controles diversos sobre a vida (como, por exemplo, demografia, higiene pública,

projetos de urbanismo) que transformam os indivíduos em população, produzindo um grande – e produtivo – “corpo mecânico”, segundo Foucault (1987). Para o autor, é possível que os seres humanos sejam conduzidos para agirem como seres organizacionais, “totalmente dependentes das organizações”, partindo-se do pressuposto que nascem, crescem, se desenvolvem e morrem nas organizações.

4 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PERCURSO NO SUBTERRÂNEO EDUCACIONAL

Neste capítulo estão descritos alguns aspectos pontuais da evolução histórica da educação no Brasil. De acordo com Saviani (2010, p. 15), “a historiografia da educação brasileira, de modo geral, considera como ponto de partida da educação escolar no Brasil a data de 1549, marcada pela chegada dos primeiros jesuítas”.

Para traçar a evolução histórica da educação no Brasil, o Quadro 17, a seguir, apresenta as fases, os períodos e os marcos na evolução histórica da educação brasileira cronologicamente.

Quadro 17 – Evolução histórica da educação no Brasil

Fase	Período	Denominação	Política educacional / orientação / instauração
Primeira	1549 a 1759	Educação pública e religiosa	Regimentos de D. João III
Segunda	1759 e 1827	Educação Pública Estatal	Reformas pombalinas da instrução pública
Terceira	1827 e 1890	Organizar a Educação Pública	Lei das Escolas de Primeiras Letras – 15/10/1887
Quarta	1890 e 1931	As escolas Graduadas	Reorganização da Escola Normal e a criação da Escola Modelo
Quinta	1931 e 1961	Regulamentação das Escolas Superiores Secundárias e Primárias	A Reforma Francisco Campos
Sexta	1961 e 2007	Regulamentação da Educação Nacional abrangendo as redes públicas e privadas.	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Fonte: elaborado pelo autor (2019) com base em Saviani (2010).

Delimitando-se o espaço temporal da quinta fase, ou seja, de 1931 a 1961, alguns aspectos significativos devem ser destacados. Segundo Saviani (2010), até 1930 prevaleceu no Brasil uma sociedade cuja economia tinha como base a agricultura centrada na monocultura do café controlada politicamente pela oligarquia, conhecida como “os Barões do Café”.

A Revolução de 1930 pôs fim ao domínio da oligarquia cafeeira e, como consequência, o Brasil deu início ao processo de industrialização, que levou à urbanização, fenômeno da modernização social. No período que antecedeu a Revolução se delineava um projeto claro de hegemonia por parte dos burgueses industriais, o qual se manteve e perdurou após a referida Revolução, destacando-se dentre as suas expressões, para o propósito deste texto, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) no ano de 1931,

cujo “presidente foi Armando de Salles Oliveira¹⁶(1887-1945), que teve como principais dirigentes e colaboradores quatro signatários do Manifesto da Educação Nova: Roberto Mange, Lourenço Filho, Noemy Silveira, Julio de Mesquita Filho e Raul Briquet” (SAVIANI, 2010, p. 33-34).

De acordo com Saviani (2010, p. 34):

A IDORT marcou fortemente a reorganização educacional não apenas no que se refere ao ensino profissional no qual a orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943 das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e das leis orgânicas do Ensino Industrial, Secundário e Comercial.

Com a vitória da revolução em 1930, Getúlio Vargas (1882-1954) assumiu a Presidência da República no mesmo período em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos (1891-1968)¹⁷. Nas palavras de Saviani (2010, p. 35), “já no primeiro semestre de 1931, Campos baixou sete decretos conhecidos como ‘Reforma Francisco Campos’, legislando sobre o Ensino Superior, Secundário e Comercial e restabelecendo o ensino religioso nas escolas públicas”. O autor também relata que Francisco Campos (1891-1968) permaneceu como ministro da Educação até 1932, quando se tornou consultor geral da República e que Gustavo Capanema¹⁸ (1900-1985) foi ministro da Educação a partir de 1934, permanecendo até a queda do Estado Novo em 1945.

É possível perceber que, nesse novo contexto no Brasil, houve uma aceleração nos serviços educacionais, movimento próprio de uma sociedade rural que passa pelo processo de industrialização e urbanização. Vê-se também que esse processo provocou um desenvolvimento correspondente nos índices de escolarização, porém, em ritmo menos acelerado, ou seja, aquém do ideal, resultante da escassez ou falta de investimentos. “Nesse quadro de resistência do Poder Público em investir na educação, dá-se o conflito entre os defensores da escola pública e defensores da escola particular que buscam fazer prevalecer seus interesses na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 2010, p. 37).

¹⁶ Armando de Salles Oliveira foi um engenheiro e político brasileiro, graduado pela Escola Politécnica de São Paulo, interventor federal em São Paulo entre 21 de agosto de 1933 a 11 de abril de 1935 e governador (eleito pela Assembleia Constituinte) de 11 de abril de 1935 a 29 de dezembro de 1936. (OLIVEIRA..., [20--?]).

¹⁷ Francisco Campos foi um advogado, professor, jurista e político brasileiro, responsável, entre outras obras, pela redação da Constituição Brasileira de 1937 e do Ato Institucional n. 1 do golpe de 1964. (ERA..., [20--?]).

¹⁸ Gustavo Capanema foi advogado, professor e político brasileiro. Ministro da Educação que mais tempo ficou no cargo em toda a história do Brasil (1934 a 1945), aproximadamente 11 anos contínuos. (ERA..., [20--?]).

No ano de 1961, o texto aprovado na Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB) trouxe a equiparação das escolas públicas e particulares referentes à concessão de bolsas e também às subversões públicas aos estabelecimentos particulares. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 38) comenta que “além disso, a LDB atribuiu ao Conselho Federal de Educação a prerrogativa de elaborar o Plano de Educação referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior compostos, em partes iguais, por nove décimos dos recursos federais destinados à educação”.

Em seus escritos, o autor comenta que a LDB também atribuiu as responsabilidades que dizem respeito aos critérios de utilização dos recursos financeiros de origem pública destinados à educação bem como à distribuição das bolsas de estudo, que passam a ser do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais.

Passados dois anos da aprovação da primeira LDB (1964), ocorreu o golpe civil militar. “A nova situação política requereu ajustes na educação, o que foi feito pela reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540/68 e pela Lei n. 5.692/71, que reorganizou o ensino do 1º e 2º graus” (SAVIANI, 2010, p. 38). O papel dos Conselhos de Educação, em especial do Conselho Federal de Educação, foi, então, reforçado no que diz respeito às funções de elaboradores e direcionadores da política educacional.

Com base em Saviani (2010), pode-se concluir que, no que diz respeito à educação de nível superior, não houve mudanças significativas, ou seja, nada de novo foi feito, as políticas continuaram as mesmas.

O sistema educacional brasileiro também foi alvo de corrupção, o que levou ao fechamento do Conselho Federal de Educação no ano de 1994, na gestão de ministro da Educação do governo Itamar Franco. A Medida Provisória n. 661, datada de 18 de outubro de 1994, instituiu o Conselho Nacional de Educação em substituição ao Conselho Federal de Educação – órgão, membros e respectivos mandatos foram extintos (SAVIANI, 2010). O Conselho Nacional de Educação foi regulado pela Lei n. 9.131/95, no mandato do ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso¹⁹, em um momento em que a promiscuidade²⁰ entre o público e o privado caminhava a passos largos, ou seja, vinha assumindo novas e diferentes formas que perduram até os dias de hoje.

Nesse contexto, referentemente ao voluntariado, esse apelo teve a sua manifestação

¹⁹ Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, nasceu no Rio de Janeiro em 18 de junho de 1931. Atuou como sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003 (CARDOSO..., [20--?]).

²⁰ “Promiscuidade” significa “característica de promiscuo; confusão; condição de desordenado” (MAGNO, 1995, p. 717).

em um impresso publicitário para a campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola”, lançado em março de 2005, cujo apelo destinava-se aos cidadãos para patrocinarem palestras, seminários, cursos de atualização profissional, desenvolvimento pessoal e aulas de reforço para estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Esse movimento continuou no governo subsequente, intitulado “Todos pela Educação”, e neste, atestada a vigência da promiscuidade público-privada, no ano de 2007, veio a dar nome ao decreto que instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “que sintetiza a principal política educacional em vigor atualmente no Brasil” (SAVIANI, 2010, p. 40).

Pode-se dizer que o Poder Público tem a tendência de transferir a responsabilidade, principalmente no que se refere à manutenção e aos investimentos em educação para a sociedade, como um conjunto de pessoas, empresas, organizações, entre outros. Por outro lado, ele guarda para si os poderes de regulação e avaliação das instituições de ensino e dos resultados do processo educativo. Sobre isso, Saviani (2010, p. 40) indica que o Poder Público “operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação ‘direito de todos e dever do Estado’”. Nesse sentido, evidencia-se de forma clara que, em uma sociedade capitalista, em sua grande maioria, a tendência do público é estar a serviço dos interesses privados.

4.1 DISPOSITIVOS HISTÓRICOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este subcapítulo visa demonstrar de modo sucinto o surgimento e os principais dispositivos do Governo Federal com relação ao Ensino Superior no regime republicano, objeto de estudo deste trabalho. Para isso, é importante retomar que o período entre os anos 1891 e 1920 foi demarcado por diferentes marcos regulatórios. O Quadro 18, apresentado a seguir, aborda cinco decretos que fundamentam marcos importantes na história da Educação Superior.

Quadro 18 – As reformas e o marco regulatório no Ensino Superior

Marco	Descrição
Reforma Benjamin Constant - Decreto n. 1.232, de janeiro de 1891	“Expressa os seguintes movimentos da história da equiparação da Primeira República: limita a equiparação aos cursos jurídicos, permitindo que qualquer pessoa ou instituição privada instale cursos ou estabelecimentos de ensino superior, passando a gozar dos privilégios das instituições públicas, desde que seu funcionamento seja considerado regular e haja a adoção do programa de curso ou faculdade federal.” (SAVIANI, 2010, p. 239).
Código Fernando Lobo – Decreto n. 1159, de dezembro de 1982	“Altera a equiparação Estabelecida pelo Decreto n. 1.232, dispondo que a equiparação poderá estender-se a outros cursos superiores.” (SAVIANI, 2010, p. 240).
Reforma Rivadávia Correia - Decreto n. 8659, de abril de 1911	Lei Orgânica de Ensino Superior e Fundamental na República. O Ensino Superior passou a ser assumido pelo Governo Federal “no que se referia à manutenção de estabelecimentos e à regulamentação das habilidades profissionais. O Conselho Superior de Ensino foi instituído para exercer, tal como no Secundário, supervisão, em substituição à função de fiscal do Estado.” (SAVIANI, 2010, p. 240).
Reforma Carlos Maximiliano - Decreto n. 11.530, de março de 1915	Faz voltar, de forma mais acentuada, as disposições uniformizadoras e fiscalizadoras da educação fixadas no início do regime republicano. “A inspeção precede ao reconhecimento das escolas superiores, cujos diplomas devem ser registrados por órgão federal, e a aprovação do currículo supunha o julgamento sobre a seriação das matérias. Os estabelecimentos não eram obrigados a seguir rigidamente o modelo das escolas federais na distribuição das matérias pelas várias series dos cursos, o que pode ser caracterizado como uma flexibilidade didática.” (SAVIANI, 2010, p. 240).

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de Saviani (2010).

Saviani (2010) explica que na década de 1920 um novo programa caracterizou a atuação do Estado, cujo objetivo foi reforçar a superintendência do Poder Central. Referentemente à criação das universidades no país, percebe-se que a ideia já vinha sendo desenvolvida há algum tempo, a qual ainda no fim do império se apresentou de modo mais intenso, chegando a estruturar-se com a difusão das ideias liberais da República.

O autor também retoma a criação do Decreto n. 14.343, de setembro de 1920, que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, cujo regimento foi aprovado pelo Decreto n. 14.572, de dezembro de 1920. Embora a Universidade do Rio de Janeiro tenha sido a mais importante iniciativa do Governo Federal no campo do Ensino Superior, naquela época o acontecimento passou quase despercebido da comunidade. A própria “exposição de motivos” que acompanhou o Decreto n. 14.343 expressa fragilidade dos argumentos justificadores do

referido ato.

Outro marco citado pelo autor é o Decreto n. 1.232-G (com 19 artigos), que instituiu a criação do Conselho de Instrução Superior na Capital Federal. As instituições pertencentes a esse nível de ensino ficariam sujeitas à direção geral do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Dentre as suas atribuições estão a análise, a proposição e a aprovação dos programas de ensino. Nas palavras de Saviani (2010, p. 241):

Sua composição e responsabilidades constituem o embrião de organizações consultivas do Poder Central que viriam a ser estabelecidas no decorrer da República, a exemplo do Conselho Federal de Educação (CFE), depois modificado para Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda de acordo com Saviani (2010, p. 242), “dentre os fatores promotores da expansão das Escolas Superiores, mencionam-se o predomínio das autonomias estaduais e a vitória das tendências regionalistas”.

Em 1930, considerando-se a política educacional do Estado Novo no que se refere ao Ensino Superior, a temática da educação estava contemplada na Plataforma da Aliança Liberal, que marca o lançamento da candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República. De acordo com Saviani (2010, p. 281), “a educação aparece como um dos instrumentos apropriados para assegurar a ‘valorização do homem’ e melhorar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico” e “ocupa lugar importante nos discursos oficiais”.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No fim da década de 1930, como explica Saviani (2010), o Ensino Superior passou pelo processo de fusão das Instituições de Ensino Superior (IESs).

De acordo com o autor, em julho de 1937 a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada, transformando-se em Universidade do Brasil. Em janeiro de 1939, foi a ela incorporada a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Spínola Teixeira²¹ (1900-1971) em 1935. Em 1939, foi nela organizada a Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto-lei

²¹ Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, intelectual educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. (ANÍSIO..., [20--?]).

n. 1190, de 04/04/1939) e criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Decreto-lei n. 1212, de 17/04/1939).

Nesse contexto, as incorporações se justificam na exposição dos motivos elencados pelo ministro responsável na ocasião, Capanema (1900-1985), encaminhados ao presidente, conforme segue:

O Estado Novo se assenta num princípio essencial, a disciplina. Disciplina significa ordem e clareza; economia e eficiência; simplicidade e rapidez. A disciplina implica um resultado, a saber, o máximo aproveitamento do esforço humano. Num regime de disciplina, e para tal resultado se obtenha a primeira providência a ser tomada é colocar as coisas no seu lugar próprio e adequado. (SAVIANI, 2010, 307).

O mesmo ministro, em nome desse princípio, justifica a transferência dos referidos cursos bem como de IESs da seguinte forma:

Por seu lado, a Prefeitura mantém um serviço que, por definição, transcende os limites do município: é a Universidade do Distrito Federal. Uma Universidade, mesmo que modesta, uma vez que seja de fato uma universidade, é uma instituição nacional, de alcance, de influência de sentidos nacionais. A Universidade do Distrito Federal, mantida pela Prefeitura, ministra cursos de Filosofia, Ciências, Letras, Economia, Política, Pedagogia etc., que são essenciais a qualquer universidade. (SAVIANI, 2010, 307).

A partir do autor, pode-se concluir que esse movimento representa mais uma disputa política, ou seja, uma iniciativa para reduzir a influência de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nos rumos da educação brasileira. Como consequência disso, a Igreja Católica passa a ter parcela ativa nesse processo.

É possível concluir, além do que já foi citado, que desde sua criação e nas mais diversas reformas, houve interesses políticos e também corrupção nos “bastidores” da Educação.

Partindo do pressuposto que “interesse” é algo que trará vantagens ao detentor do interesse e que o interesse é compreendido como algo útil ou relevante, é possível concluir que os interesses dos detentores do poder sempre foram a dominação da população e a obtenção dos recursos monetários, seja através do desvio, da não liberação desses recursos ou da criação das leis direcionadas a determinados fins. São aquelas situações que atingem diretamente a pessoa que detém o interesse. É nesse contexto que se justificam as declarações sobre a necessidade de os interesses pessoais não se sobreporem aos interesses da sociedade, logo, da população, tanto no que diz respeito à gestão pública quanto aos demais ramos da política.

Nos primeiros anos do Estado de Segurança Nacional e Desenvolvimento, a relação do

Estado com o campo educacional foi permeada por conflitos e houve uma “[...] severa repressão ao movimento estudantil, às universidades e aos profissionais da área” (SAVIANI, 2010, p. 327).

Saviani (2010, p. 328) complementa essa ideia relatando que a política educacional imediata, característica da Política Educacional do Regime Militar, “[...] sofreu fortes reflexos daqueles objetivos e metas que o Estado incorporou para a instância econômica. Foi necessário tentar solucionar pendências antigas e traçar as novas referências estruturais e ideológicas para a área da Educação”.

É possível perceber que esses movimentos tiveram a participação externa, ou seja, os acordos, cujo objetivo era atingir em sua plenitude o sistema de ensino, “[...] a ponto de atingirem de alto a baixo todo o sistema de ensino, quanto aos níveis, ramos, funcionamento, administração, planejamento, treinamento do pessoal docente, técnico e controle de conteúdo por meio de livros didáticos” (SAVIANI, 2010, p. 328). Como resultado disso, o país continuou na posição de país periférico, no contexto internacional, do ponto de vista do capitalismo.

Algumas medidas do governo em termos políticos foram tomadas a partir da Lei n. 4.440/64, que instituiu o Estado como captador de recursos para financiar a Educação. O Governo Federal passou, então, a exercer as funções de arrecadador, controlador das aplicações nos Estados e Municípios além de fiscalizador. Com essa ação os estudantes passariam a ser fiscalizados diretamente através de instâncias oficiais da ditadura ou a serviço da ditadura.

Nesse cenário, as décadas de 1960 a 1990, mais especificamente no ano de 1964 e a partir do ano de 1965, foram palco de muitas reformas. Parte dessas reformas estão contempladas no Quadro 19.

Quadro 19 – Aspectos legais

Ano	Marco legal	Objetivo
1965	Reforma universitária	Em 23 de julho de 1965, o Ministério da Educação (MEC) firmou o acordo com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID ²²) para a Reforma universitária. “Para o ministro da Educação, a universidade estava repleta de agitadores, de pequenos ladrões e nelas havia colônias de vírus ameaçando o futuro do país”. (SAVIANI, 2010, p. 329).
1966	Congresso Nacional	Em 1/3/1966, se instalou o Congresso Nacional. A atenção especial seria dada ao Ensino Superior. Considerava-se que, em 1964, o Ensino Superior havia sido saneado e em 1965 se buscava o aperfeiçoamento da vida educacional.
1966	Decreto-lei n. 53/66	Com o Decreto-lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, foram fixadas normas de organização para as universidades federais.
1967	Lei n. 5.250/67	A Lei n. 5.250/67, que regulou a liberdade de manifestação do pensamento e da informação, e o Decreto-lei n. 252, de 28 de fevereiro, deram continuidade à reestruturação do Ensino Superior.
1968	Lei n. 5.540/68	A Lei n. 5.540/68, considerada a Lei da Reforma Universitária, é resultante dos trabalhos apresentados no Relatório Meira Matos ²³ pelo Grupo de Trabalho da Reforma. Tal lei orientou a significativa expansão do Ensino Superior no Brasil e, em 1980, coube “ao sistema particular formar a expressiva maioria dos alunos de graduação do sistema.” (BRAGA; TRAMONTINA, 1984 apud SAVIANI, 2010, p. 365).
1969	Decreto-lei n. 477/69	“O Decreto-lei n. 477, de 26/02/1969, uma espécie de Ato Institucional n. 5 para os docentes, estudantes e quadros administrativos do ensino superior, liquidou com o movimento estudantil.” (SAVIANI, 2010, p. 329-331).
1982	Lei n. 7.044/82	A Lei n. 7.044/82 dá nova resolução à Lei n. 4.024/61, retirando o caráter compulsório da profissionalização.
1983	Emenda Constitucional n. 24/83	A Emenda Constitucional n. 24, de 1º de dezembro de 1983, “recompõe a vinculação de impostos para a Educação”, que havia sido retirada da Constituição Federal do Brasil de 1967. “Tal Emenda foi regulamentada pela Lei n. 7.388/85, denominada Lei Calmon” (SAVIANI, 2010, p. 366).
1986	Lei Maior, destaca-se o Art. 207	No ano de 1986, com a Nova República, o governo cria a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior. A Assembleia Nacional Constituinte, aprovada em 1988, trouxe várias inovações com a Lei Maior. Entre outras, destaca-se o art. 207, “que refere à universidade como já dotada de autonomia” e no qual “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão torna-se essencial” (SAVIANI, 2010, p. 368).

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir de SAVIANI (2010).

²² “Desde a década de 1950, vários acordos foram assinados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos com a finalidade de promover a cooperação cultural entre os países. No entanto, apesar da importância e significação histórica desses acordos, foram aqueles relativos à assessoria para planejamento do sistema de ensino, particularmente do ensino superior, assinados em 1965 e 1967, que representaram o clímax das discussões em torno da colaboração técnica Brasil-Estados Unidos no âmbito da educação”, um acordo entre o MEC, representado pelo ministro Flávio S. Lacerda, e a USAID. (ACORDO..., [20--?], não paginado).

²³ “A comissão especial reuniu-se de 11/1 a 8/4 de 1968. Em seu relatório, apontava os principais problemas do ensino, em especial do superior: a) inadequação estrutural do Ministério da Educação e Cultura; b) crise de autoridade no sistema educacional; c) insuficiente remuneração atribuída aos professores; d) liberdade de cátedra gerando privilégio jurídico; e) ausência de uma política de ampliação de vagas; f) lentidão e desordem na implantação da reforma universitária; g) inexistência de uma liderança estudantil autêntica e democrática; h) ausência de fiscalização da aplicação de recursos públicos. Para a solução desses problemas a comissão propôs, entre outras medidas, a redução dos poderes do Conselho Federal de Educação, a nomeação de diretores de faculdades e reitores das universidades federais pelo Presidente da República, sem levar em conta as listas tríplices dos órgãos colegiados e a limitação da autonomia universitária. O Relatório Meira Matos, entregue oficialmente ao ministro Tarso Dutra em 13 de maio de 1968 e divulgado três meses depois, condicionou as atividades do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, instituído em julho desse ano.” (RELATÓRIO..., [20--?], não paginado).

Segundo Saviani (2010), a década de 1980 significou a tentativa de controle da expansão do Ensino Superior, considerando-se a quase estagnação do setor público federal na graduação.

É possível dizer que o Ensino Superior no Brasil de 1981 ainda estava mantido e fortemente presente e se manteria assim por algum tempo, sem mudanças significativas em outras áreas. Essa realidade pode ser observada pelo impulso do desenvolvimento do Ensino Superior notadamente no campo das Ciências Jurídicas pelas escolas logo disseminadas em todo o país. Nesse contexto, observa-se que, no decorrer das duas primeiras décadas da República, foram criadas oito faculdades de Direito, três faculdades de Engenharia, uma escola politécnica, uma escola de Medicina Veterinária e um instituto de Química, entre outras instituições em outras áreas.

Partindo-se da reflexão sobre os movimentos da Educação Superior e os seus respectivos resultados é possível concluir que o regime de colaboração entre o Estado, na pessoa de seus governantes, nunca esteve e continua não estando claro. Semelhantemente, os recursos financeiros disponibilizados não acompanhavam e ainda não acompanham a evolução dos alunos ingressantes no Ensino Superior; não se incentivava e ainda não se incentiva o ingresso na carreira docente; desmerecia-se e ainda se desmerece, cada vez mais, a dignificação da carreira docente.

4.3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

A Instituição de Ensino Superior (IES) é um lugar privilegiado da produção do conhecimento. Entretanto, é necessário distinguir as funções de ensino, pesquisa e extensão no trabalho universitário, mesmo que os processos de transmissão da ciência e da socialização dos seus produtos não estejam desvinculados do seu processo de geração (SEVERINO, 1998).

A partir de Severino, o que se percebe é que:

Com efeito, a própria extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa enquanto interagem conjuntamente criando um vínculo fecundante entre a universidade e a sociedade no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para a sua transformação. Ao mesmo tempo em que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento. (SEVERINO, 1998, p. 7).

O ensino, a pesquisa e a extensão devem ser entendidos como três alicerces formando a base que dá a sustentação a uma Instituição de Ensino Superior em seus compromissos com

a sociedade. De acordo com o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Superior tem por finalidade:

1º: Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; 2º: Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; 3º: Incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura; 4º: Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônios da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; 5º: Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; 6º: Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; 7º: Promover a extensão aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 2010, p. 16-17).

Para sustentar esse compromisso, de certa maneira pode ser necessário estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar alunos nas mais diversas áreas, aptos para atender as demanda do capitalismo, ou seja, do mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a investigação científica; promover e divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos; fomentar o aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo contemporâneo; promover a participação da população, difundindo as conquistas e os benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela IESs.

4.4 RESPONSABILIDADES INTERNAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As IESs criam e elaboram o seu estatuto para disciplinar a estrutura organizacional. Nesse contexto, cria-se e utiliza-se o regimento geral para organizar a estrutura acadêmica e, conseqüentemente, o funcionamento e, em especial, o bom andamento das funções da Instituição de Ensino.

De acordo com o Ministério de Educação (MEC), no documento intitulado “Estatutos e Regimentos das IESs – adaptação à LDB: recomendações”:

A execução das políticas e a gestão da universidade devem caber a órgãos individuais, em nome da responsabilidade pessoal que legitima a prática de tais atos e da agilidade com que devem ser desempenhados (reitor, vice-reitor, pró-reitores, ou sub-reitores, ou decanos). Os extratos inferiores de fracionamento desse “poder

executivo” podem ser disciplinados no regimento geral da [Instituição Federal de Ensino Superior] IFES, não precisando, portanto, ser sequer mencionados no estatuto. (BRASIL, [20--?], p. 3).

No mesmo documento, o item 4.6 define que “o regimento deve explicitar a organização de seus órgãos acadêmicos, as espécies de cursos ministrados, as regras gerais de seu funcionamento, e as condições de acesso e de avaliação de aproveitamento e transferência” (BRASIL, [20--?], p. 5). O item 4.6.3 complementa que “cabe ao regimento fixar a operacionalidade da elaboração do catálogo e da época e condições em que se tornam disponíveis”, e, por sua vez, o item 4.6.5 estabelece que “o regimento deve dispor sobre tal obrigatoriedade e sobre as sanções para a inobservância” (BRASIL, [20--?], p. 5).

O documento também define os níveis hierárquicos e dita as responsabilidades de cada instância organizacional.

A seção II do Regimento Geral de uma Instituição de Ensino Superior do nordeste do Rio Grande do Sul²⁴, por exemplo, trata da organização administrativa. De acordo com o art. 5º, a administração da IES é exercida por órgãos deliberativos e executivos (RG, 2018). Outros aspectos do documento podem ser observados a seguir:

§ 1º São órgãos deliberativos e normativos da IES
Conselho de Desenvolvimento Institucional.

II. Colegiados de Curso.

§ 2º São órgãos executivos da IES:

I. Diretoria.

II. Coordenações Acadêmica.

III. Coordenação de Ensino.

IV. Secretaria Acadêmica.

V. Órgãos Suplementares e de Apoio.

§ 3º São órgãos suplementares a Biblioteca e os laboratórios, destinados ao apoio técnico às atividades acadêmicas, podendo, mediante autorização do Conselho de Desenvolvimento Institucional e da Mantenedora, serem criados outros órgãos necessários ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. (RG, 2018, p. 5-6).

De acordo com o Regimento Institucional da IES anteriormente citada (RG, 2018, p. 14), compete ao Coordenador de Curso:

Assessorar os colegiados superiores e a Direção e Coordenação de Ensino na formulação e implementação de diretrizes e metas articuladas com as políticas e os objetivos educacionais da Instituição e do curso, estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
Supervisionar a elaboração e a implantação de programas e planos de ensino do curso, buscando assegurar articulação, consistência e atualização da programação didático-pedagógica, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e cronograma de trabalho;

²⁴ Os dados da Instituição de Ensino Superior em questão não serão informados para manter seu anonimato. Logo, o Regimento Geral da instituição será citado apenas como RG, e o Projeto Pedagógico do Curso de Administração da instituição será citado apenas como PPC-ADM.

Gerenciar a execução da programação acadêmica do curso, zelando pelo cumprimento das atividades propostas, dos programas e dos planos de ensino e da respectiva duração e carga horária;
Fazer cumprir as exigências necessárias para a integralização curricular, providenciando, ao fim do curso, a verificação de Histórico Escolar dos concluintes, para fins de expedição dos diplomas, entre outros.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pode ser definido como o instrumento que rege o curso. Trata-se, portanto, do documento que contempla todas as informações de um curso de graduação, desde a sua concepção até a sua execução.

De acordo com o PPC do curso da IES citada anteriormente:

O Curso de Administração tem um papel fundamental para a sociedade, pois procura promover um impacto social, econômico e ambiental que são resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias. Além disso, apresenta como objetivo central desenvolver o empreendedorismo e a compreensão do progresso tecnológico e sua importância na autossustentabilidade das comunidades, formando profissionais que atendam aos avanços do conhecimento e das tecnologias, bem como às atuais exigências do mercado de trabalho. (PPC-ADM, 2019, p. 13-16).

Segundo a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), nos seus art. 2º e 4º, respectivamente: “a organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, [...]” e o Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, determinadas competências e habilidades.

Nesse sentido, o PPC (2019) aborda que o curso Superior de Administração está fundamentado em mecanismos efetivos de interdisciplinaridade e flexibilização curricular que permitem a formação de profissionais com visão inovadora e sistêmica com competências para resolver problemas complexos de gestão. Dessa forma, é solicitado ao acadêmico uma postura empreendedora, capacidade de liderança, fortes valores éticos e de responsabilidade social, visão crítica, sistêmica, inovadora, flexível, intuitiva e analítica.

Para atender a essas premissas é preciso adequar o Curso Superior de Administração aos aspectos legais que norteiam o curso e também definir o campo de atuação do profissional da administração.

4.5 CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ASPECTOS LEGAIS E CAMPO DE ATUAÇÃO

A fim de sustentar a relevância do tema desenvolvido neste estudo, é importante destacar, inicialmente, o que baseia o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), editadas e divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional da Educação (CNE):

O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2004b, p. 2).

A partir da caracterização do Curso de Administração, resta saber o que cada uma das instâncias responsáveis, entre as quais o MEC, a Instituição de Ensino Superior, a Coordenação do Curso e os docentes, aplica para formar profissionais que venha ao encontro da formação humanística e das competências que as DCNs apontam como perfil ideal na contemporaneidade.

Em um cenário de competitividade crescente, as empresas buscam colaboradores com competências específicas para acompanhar os avanços, que ocorrem de forma quase que instantânea. Os profissionais, por sua vez, buscam especialização e conhecimento compatíveis com a demanda para que possam manter-se atualizados em relação ao desenvolvimento da tecnociência.

Por identificar uma questão que pode influenciar na formação de profissionais em um segmento tão relevante e amplo como o da Administração e despertar a discussão, tanto no meio acadêmico quanto profissional, o estudo do tema justifica-se pela sua relevância nos campos científico, profissional e social, descritos no quarto parágrafo do capítulo Introdução. Este estudo pode ser visto, portanto, como uma oportunidade de retomar a discussão sobre o que vem sendo abordado e trabalhado no meio acadêmico e, conseqüentemente, pode motivar a ampliação da investigação por meio de outros trabalhos que venham a ser desenvolvidos nesse sentido.

A pesquisa, que identifica lacunas, sugere soluções e o aprimoramento dos cursos, tem sido um dos caminhos que leva à formação de um profissional de excelência, que encontra espaço no mercado de trabalho e consegue suprir a demanda de forma satisfatória. Sabe-se, nesse cenário, que a formação do profissional não passa somente pela aquisição de técnicas a serem executadas de forma mecânica, mas também pela concepção de um cidadão consciente do seu papel na sociedade, da importância e das consequências da execução responsável de suas tarefas em uma organização.

Por isso, o tema está relacionado com a construção de uma categoria de profissionais

cientes de que não deverão ser uma mera peça no sistema capitalista, mas que podem trazer reflexos positivos na sua relação com a sociedade da qual fazem parte.

Assim, esta proposta busca contribuir criticamente para a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, permitindo constatar se as matrizes curriculares e as práticas adotadas atendem a necessidade atual do mercado de trabalho, da sociedade e da formação humana do indivíduo.

A base legal do curso em estudo encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, que dispõe que as Instituições de Ensino Superior (IESs) devem orientar o planejamento, a organização e a gestão de suas atividades fins, através dos Projetos Pedagógicos de seus Cursos (BRASIL, 2010). Essa perspectiva orientada também pelas DCNs propõe que a IES tenha maior autonomia para o desenvolvimento de cursos com concepções, perfis e objetivos que atendam às exigências das demandas regionais prevendo o mercado de trabalho em que a instituição está inserida.

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, assinada em nome da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências” (BRASIL, 2005, p. 1).

Fundamentado no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n. 9.131, de 25 de novembro de 1995, o projeto pedagógico do curso ampara-se legalmente nos Pareceres CNE/CES n. 776/1997 e 583/2001, bem como considerando o que consta nos Pareceres CNE/CES n. 67/2003, 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005 (PPC-ADM, 2019).

Assim, em consonância com as orientações, abandona a ideia de um currículo fechado e padronizado. Destaca-se também que a Resolução n. 4 aborda e ressalta a autonomia das IESs para a elaboração de um modelo curricular fundamentado no desenvolvimento de competências a serem trabalhadas em cada curso, contemplando conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitando a modernização dos seus projetos pedagógicos, focado na vocação regional à qual a instituição pertence.

Já no que diz respeito ao Projeto Pedagógico do Curso de Administração da IES, ele está alinhado às Diretrizes Curriculares e às premissas estabelecidas na educação superior nacional, através de sua LDB, com fundamentação na perspectiva teórico-prática, buscando a formação de um profissional nas áreas administrativas. A par desse amparo legal, o curso apresenta, ainda, estreita relação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o

Projeto Pedagógico Institucional (PPI), orientando-se pelo Regimento Interno da IES.

O Projeto Pedagógico tem por objetivo nortear as ações de educação e formação profissional no Curso Superior de Administração [...]. Sua elaboração está amparada nos seguintes aspectos legais: Lei n. 9394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Resolução CNE/CES 023/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. (PPC, 2019, p. 4).

Considerando a dinâmica evolutiva dos processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos abordados no curso e da própria sociedade, é importante afirmar que a construção e a avaliação do PPC deve ser um processo contínuo para o seu constante aperfeiçoamento.

O referido documento (PPC-ADM, 2019) está organizado de modo a explicitar o perfil do profissional formado pelo curso e principalmente as ações necessárias para que esse perfil seja atingido. O projeto detalha, a partir de um conjunto de ações, as metodologias de ensino, os recursos materiais e humanos necessários para atingir os objetivos propostos. O Projeto Pedagógico do Curso de Administração norteia as ações da coordenação, homologadas pelo colegiado, para atender aos objetivos estabelecidos.

Assim, no conjunto de ações apresentadas, estão previstos meios para a manutenção, o aperfeiçoamento da qualidade, bem como para a constante atualização das metodologias e dos conteúdos.

O horizonte institucional está projetado para a oferta de cursos de excelência. Nesse contexto, especificamente, o curso superior de Administração, orientado ao mercado de trabalho e à realidade contextual regional, considerando as necessidades e a cultura típica da população local e dos habitantes das cidades vizinhas. O foco da IES e do curso encontra-se na construção do estudante por ele mesmo, como profissional e ser humano, e de novas concepções e práticas profissionais, demonstrando a preocupação em investir constantemente em instrumentos e meios de trabalho que deem suporte ao aperfeiçoamento das diferentes organizações e serviços (PPC-ADM, 2019).

Para tanto, não são apenas os investimentos em recursos materiais que garantem a excelência na gestão de uma educação de qualidade. É necessário sintonizar diferentes aspectos, que envolvem também os agentes educacionais, educadores e estudantes, bem como os profissionais atuantes no mercado de trabalho, constituindo grupos focados em interesses comuns de profissionalização. Por outro lado, atentos às tendências mundiais no campo da Educação e aos avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação, bem como aos efeitos socioculturais, faz-se necessário aperfeiçoar ações voltadas para a apropriação de

ferramentas em meio eletrônico na busca do conhecimento através de mecanismos virtuais, que facilitam a incrementação das atividades do processo de ensino e aprendizagem.

O Curso Superior em Administração traz para o contexto regional uma oferta sólida e diversificada de Educação Superior. Não apenas pretende pensar adequadamente a realidade socioeconômica do seu entorno, como orientar-se em suas práticas ao mercado produtivo, buscando responder às necessidades de profissionais qualificados para dinamizá-lo em consonância com os desafios cotidianos. Nesse sentido, também a sua orientação pedagógica será estratégica, articulando-se em diversas áreas de seus respectivos cursos, possibilitando aos estudantes trabalhadores que cursem suas disciplinas tempo e custos adequados ao seu planejamento.

Agregando-se valores institucionais e humanos ao mundo do trabalho, projetam-se as bases para um perfil profissiográfico dos profissionais da Administração, considerando a essência dos saberes do Século XXI: aprender a aprender, a fazer, a ser, a conviver (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998; RODRIGUES, [20--?]) e, pode-se acrescentar, ainda, a inovar, orientando-se para o mundo do trabalho assim como para o desenvolvimento mais amplo da sociedade como um todo.

Com base no exposto, na proposição do Curso de Administração, este procura aproximar-se do mercado de trabalho com a finalidade de oferecer ao profissional da área não apenas a formação técnica, mas, sobretudo, a compreensão das nuances sobre a articulação e a gestão estratégica comercial.

4.5.1 Objetivos do Curso de Administração

O Curso Superior de Administração encontra-se focado no desenvolvimento do empreendedorismo e da compreensão do progresso tecnológico e de sua importância na autossustentabilidade das comunidades, formando profissionais que atendam os avanços do conhecimento e das tecnologias bem como as atuais exigências provenientes do mercado de trabalho.

De acordo com o PPC-ADM (2019, p. 16), o curso apresenta, como objetivo geral:

Formar o profissional com perfil empreendedor, competência técnica e gerencial, com capacidade de liderança para a atuação em equipes de trabalho e em organizações, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais com visão ética e humanista em atendimento às demandas da

sociedade, de acordo com as DCNs (Res. CNE/CES n. 04, de 13 de julho de 2004).

São objetivos específicos do curso, de acordo com o PPC-ADM (2019, p. 16):

- I. Possibilitar o conhecimento teórico e prático necessário para a concepção, desenvolvimento e gestão de processos organizacionais, incluindo técnicas e ferramentas de tecnologia de gestão;
- II. Desenvolver os diferentes saberes teórico-práticos, onde o ensino, a investigação e a extensão indissociados voltem-se para a formação do administrador, pesquisador de sua própria prática, autônomo e comprometido com uma percepção complexa do homem e do mundo;
- III. Construir um espaço acadêmico baseado na metodologia de observar, criar e projetar, aliando o senso ético à técnica, orientado por uma perscruta crítica das necessidades do ambiente socioeconômico, promovendo competências e habilidades organizacionais e individuais;
- IV. Implementar um currículo voltado à gestão empreendedora, contribuindo para a formação do gestor com qualidade diferencial, interagindo com o mercado e percebendo as suas necessidades, criando com autoria de pensamento e postura inovadora.

A partir dos objetivos geral e específicos é possível perceber que o curso de Administração é dinâmico, visa formar administradores com senso crítico apurado, profissionais dotados de visão sistêmica, visão humanista e ética profissional, assim, um profissional de valores de responsabilidade social, justiça, formação humanística e visão global para compreender o meio cultural, ou seja, o contexto político e socioeconômico onde está atuando.

4.5.2 Estrutura curricular

De acordo com o PPC-ADM (2019, p. 19), “a matriz curricular do Curso de Administração está estruturada de forma a propiciar ao egresso as competências propostas”. A matriz está dividida em componentes obrigatórios e optativos e subdividida em conteúdo de formação Básica, de formação Profissional, de Estudos Quantitativos e de Formação Complementar, como detalha o Quadro 20.

Quadro 20 – Conteúdos de formação

N.	Conteúdos	Descrição
I	Formação Básica	Relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.
II	Formação Profissional	Relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da Administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e <i>marketing</i> , materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.
III	Estudos Quantitativos e suas tecnologias	Abrange pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração.
IV	Formação Complementar	Estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir do PPC-ADM (2019).

A matriz curricular apresentada e proposta no PPC objetiva o desenvolvimento das competências do Curso de Administração com vistas a atender o que está ditado pelas DCNs.

A partir das orientações das DCNs, a IES tem autonomia para o desenvolvimento de cursos em relação a concepções, perfis e objetivos que atendam às exigências das demandas regionais do mercado de trabalho em que a instituição está inserida. Logo, abandona-se a ideia de um currículo fechado e padronizado, o que dá maior autonomia à IES para a elaboração de um modelo curricular contemplando conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitando a modernização dos seus projetos pedagógicos, focado na vocação regional e nas demandas do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho exige dos profissionais da Administração postura empreendedora, capacidade de liderança, fortes valores éticos e de responsabilidade social, visão crítica, sistêmica, inovadora, flexível, intuitiva e analítica, por isso a preocupação do Curso de Administração em oferecer a seus alunos não somente formação técnica, mas, sobretudo, a compreensão, a percepção e a articulação exigidas pelo mercado. Para atender as necessidades levantadas até aqui é preciso contextualizar e entender as competências do Curso de Administração para construir, adaptar ou atualizar o currículo do curso em questão.

Em suma, é por essa linha de raciocínio, com base nos conceitos-chave apresentados, que se pretendeu desenvolver este projeto de pesquisa. Inicialmente, investigou-se como Foucault delineia a nova governamentalidade biopolítica e os discursos sobre uma aparente sensação de liberdade proporcionada pelo novo sistema de governar. Por fim, buscou-se demonstrar possíveis análises que podem ser feitas sobre o discurso de competências

propostas nos Cursos Superiores de Administração a partir de alternativas que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore unilateralmente para o fortalecimento do *homo oeconomicus*. Para tanto, levou-se em consideração o cenário em tempos de biopolítica, partindo-se dos pressupostos que o Curso Superior de Administração contribui para o desenvolvimento das competências, visto que em suas propostas pedagógicas está prevista uma formação humanística que compreenda o homem como ser de direitos e deveres, capaz de agir de forma ética e criativa, e que, no que se refere ao perfil do profissional, a instituição busca formar indivíduos com as competências contempladas no Quadro 21, a seguir.

Quadro 21 – Competências propostas para formar o perfil do profissional da Administração

Tipo	Descrição
Competência de gestão	Permite que o profissional entenda de forma sistêmica o ambiente onde a empresa está inserida, agindo de forma proativa para ampliar a competitividade das organizações.
Competência de liderança	Permite que o profissional atue em equipes multidisciplinares, buscando objetivos comuns entre os integrantes e promovendo um ambiente produtivo, autossustentável e empreendedor.
Competência técnica	Permite uma atuação adequada no desenvolvimento regional, com capacidade crítica para implementar ações que contribuam para a solução dos desafios, tecnológicos, sociais, atendendo à conformidade legal e às necessidades sociais de forma equilibrada e sustentável.

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir do PPC-ADM (2019).

Uma das maiores responsabilidades da Instituição de Ensino Superior é formar profissionais atendendo a um projeto pedagógico e às necessidades do mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais exigente. O mercado de trabalho e a dinâmica organizacional têm compelido as instituições de ensino a atentarem para a questão da empregabilidade, e isso está ligado diretamente à revisão do currículo acadêmico, de forma a adequá-lo às expectativas e necessidades dos empregadores. A grade de competências demandadas pelas empresas tem mudado bastante, passando de habilidades mais técnicas para aquelas de cunho socioemocional. As exigências do mercado também são maiores diante do mundo competitivo e globalizado, exigindo da formação acadêmica uma nova força de trabalho.

5 COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O Curso de Administração tem um papel fundamental para a sociedade, pois procura promover um impacto social, econômico e ambiental resultante da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias.

Atendendo às orientações da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005 (BRASIL, 2005), o Curso de Administração busca formar o profissional administrador com capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observando níveis graduais do processo de tomada de decisão. Além disso, espera-se que o profissional seja capaz de desenvolver o gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos de seu campo de atuação.

Por sua vez, as DCNs ditam e explicitam detalhadamente as habilidades e competências esperadas do curso superior em Administração. As competências propostas pelas DCNs, estão contempladas na síntese a seguir:

- a) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, praticar o processo da tomada de decisão;
- b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional;
- c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção;
- d) desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais;
- e) ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- f) desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho;
- g) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração estratégica e operacional.

Além das características relacionadas, o Curso de Administração em consonância com as DCNs para os Cursos de Graduação em Administração define o perfil específico do

egresso do referido curso. O perfil definido está descrito no Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – Perfil definido do egresso

Ação esperada	Detalhamento
Busca de	Aprimoramento constante de suas habilidades e conhecimentos para o desenvolvimento das atividades.
Capacidade de	Desenvolver projetos e soluções inovadoras por meio de um pensamento crítico-reflexivo.
	Raciocínio lógico, analítico e quantitativo, bem como de desenvolver competências para a gestão de indicadores financeiros;
	De liderança, utilizando a habilidade comunicativa, em todas as suas instâncias, como ferramenta na dinamização das tarefas e no trabalho e desenvolvimento de equipe.
Foco	Na visão sistêmica e estratégica da dinâmica de mercado.
Postura	Ética-profissional na busca em atingir resultados positivos para as organizações.
Possibilidade de	Identificação, nos diferentes ambientes, de oportunidades de atuação por meio da postura investigativa e prospectiva.

Fonte: elaborado pelo autor (2019) a partir das DCNs (BRASIL, 2005).

Este perfil define-se na atuação em uma equipe multiprofissional, ao desenvolver competências de gestão de projetos, gestão de equipes, gestão empresarial sistêmica, ética interpessoal e profissional. Para tanto, esse profissional necessita de habilidades técnica, humana e conceitual. A habilidade técnica consiste em utilizar os conhecimentos, os métodos, as técnicas e os equipamentos necessários para a realização de suas tarefas específicas, valendo-se de sua instrução, experiência e educação. Já a habilidade humana consiste na capacidade e no discernimento para trabalhar com pessoas, equipes, e, assim, compreender suas atitudes e motivações e aplicar uma liderança eficaz. Por sua vez, a habilidade conceitual consiste na habilidade para compreender as complexidades da organização global e o ajustamento do comportamento da pessoa como membro da organização, isto é, dentro da organização. Tal habilidade permite que a pessoa se comporte de acordo com os objetivos da organização como um todo, não apenas de acordo com os objetivos e as necessidades de seu grupo imediato. Salienta-se, por fim, que as habilidades técnica, humana e conceitual, são os três elementos fundamentais da competência.

O enfoque das competências é posto em discurso neste capítulo, partindo-se do pressuposto de que os equívocos entre as concepções de “competência” e “qualificação” – ou “competência” e outros conceitos – surgem a partir de diferentes entendimentos dos respectivos termos. Assim, faz-se necessário, primeiramente, romper os paradigmas conceituais empíricos para refletir a respeito de uma definição atualizada. Dentro desse

contexto, o capítulo a seguir traz uma reflexão com apoio na revisão bibliográfica acerca do assunto.

O termo “qualificação”, por si só remete ao profissionalismo e, segundo Le Boterf (2003, p. 16), “está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho. Não pode haver flexibilidade e reatividade sem uma boa gestão de um capital de competências”.

Nesse sentido, em relação à competência, Le Boterf (2003, p. 12) contribui ao escrever que “as competências produzidas por meio dos recursos convertem-se em atividades e condutas profissionais adaptadas a contextos singulares. O saber agir deve ser distinguido do saber fazer”. Na mesma obra, o autor ressalta a importância da abordagem combinatória e resume que a competência do profissional está no saber combinatório, logo, as ações competentes são o resultado dessa ação combinatória.

Dando continuidade, Le Boterf (2003) explica que existem diferentes maneiras de ser eficaz na resolução de um problema, não um único comportamento a ser adotado e que seja correto. Existem diferentes e possíveis condutas e posturas.

Além disso, de acordo com Le Boterf (2003, p. 12), “[...] a competência é reconhecida por uma estrutura de base análoga, mesmo quando observada no nível de uma competência individual, do profissionalismo de uma pessoa, da competência de uma equipe, de uma competência-chave de determinada organização”. A partir do autor, é possível concluir que quanto mais competente forem os indivíduos, mais competente será uma equipe e, consequentemente, mais competente será a organização.

Ademais, para Le Boterf (2003, p. 12), “as competências geralmente são reconhecidas por meio de saber (conhecimento), saber-fazer (habilidades) e saber ser (atitudes)”. Uma competência é a combinação desses recursos, e na medida em que uma pessoa ou uma unidade conhece, ou seja, sabe e pode combinar esses recursos, maior sua competência.

5.1 POR QUE ABORDAR A TEMÁTICA COMPETÊNCIAS?

Competência é um dos conceitos que mais circula na esfera do mercado de trabalho e está vinculado às exigências da vida profissional dos indivíduos. É na rotina corporativa que as organizações demonstram interesse pelas competências que um profissional pode oferecer, nesses casos, sempre atreladas a questões da capacidade de entregar produtos ou serviços.

Da mesma forma, o conceito de competência está inserido na prática educacional, que, entre outras atribuições, prepara esse profissional para o mercado de trabalho, culminando,

muitas vezes, na etapa da graduação em nível Superior.

Luz (2001 apud MARANGONI, 2014, p. 32), ao retomar as origens do termo “competência”, indica que:

Pode-se observar duas vertentes na introdução do conceito de competências: a escola francesa e a escola inglesa. A primeira – a escola francesa – enfatiza a vinculação entre o trabalho e a educação e considera as competências como o resultado da educação sistemática. Já a segunda – a escola britânica – define competências tomando o mercado de trabalho como referência e enfatiza fatores ligados à descrição de desempenhos requeridos pelas organizações produtivas.

Neste trabalho, o termo “competência” será abordado simultaneamente na esfera da educação (ensino e aprendizagem) e na esfera do mercado de trabalho, nos ambientes corporativos.

A ideia de competência foi eleita no Brasil, com perspectiva pedagógica, para a implementação da reforma educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir dessa lei, outras legislações foram criadas a fim de garantir regulamentação, em linhas gerais, aos objetivos dos cursos. Entre as quais, destacam-se:

- a) Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2002).
- b) Resolução CNE/CNS n. 4, de 13 de julho de 2005: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências (BRASIL, 2005).
- c) Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004: estabelece que os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004a).

Ao analisar a legislação apresentada, percebe-se que o termo “competências” como finalidade do ensino está presente desde a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o que demonstra a relevância do conceito para o planejamento da educação no país, em todos os níveis, o que tem se mantido a cada atualização ou parecer acerca da legislação.

Referentemente à temática competência, Nunes e Ferraz (2005 apud MARANGONI, 2014, p. 30) afirmam que “o modelo de competência tem servido de balizador no campo de formação educacional em vários níveis, apoiando a organização de projetos pedagógicos e

currículos escolares”.

Ainda, segundo Ruas (2003 apud MARANGONI, 2014, p. 30):

Não há dúvida de que a expressão competência tem sido, ao mesmo tempo, uma das mais empregadas e controvertidas no jargão da Administração Contemporânea. Tanto nas empresas quanto no mundo acadêmico, muitos entendem estar tratando da noção de competência, mas, de fato estão recorrendo a outros conceitos, como os de qualificação, atribuições, performance, desempenho e desafios.

No entender de Dutra (2012), atualmente as organizações contemporâneas e o seu novo sistema deixam claro que existem lacunas, rupturas, e com elas a certeza e a previsibilidade dos comportamentos necessários e exigidos pelos funcionários nas organizações. Assim, pode-se concluir que o momento exige uma revisão dos valores procurados pelas organizações, em um contexto em que o “saber ser” toma espaço e se sobrepõe ao “saber-fazer”. Como consequência, cada vez menos o peso do que deve ser ensinado aos estudantes de Administração está pautado apenas em técnicas ligadas ao saber e ao saber fazer.

O autor também explica que nas décadas de 80 e 90 diferentes autores contestaram a definição de competência associada ao estoque de conhecimentos e habilidades das pessoas, procurando associar o conceito às suas realizações e àquilo que elas provêm, produzem ou entregam, ou seja, o resultado, como o produto final.

A fim de esclarecer essa definição, o subcapítulo seguinte traz uma revisão dos conceitos relevantes na resolução de um dos problemas levantados por esta pesquisa: que análise pode ser feita dos discursos das competências propostas no Curso Superior de Administração a partir de alternativas que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore unilateralmente para o fortalecimento do *homo oeconomicus* em tempos de biopolítica? Com isso em mente, visando a compreensão das competências propostas em formação no Curso Superior de Administração, as noções de competências serão explanadas.

5.2 SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O conceito “competência” assume diferentes abordagens de acordo com o contexto em que está inserido no campo profissional e na esfera pessoal. Zarifian (1999 apud MARANGONI, 2014, p. 36) o define da seguinte forma:

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é

passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Segundo Perrenoud (1999), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Para ele, “as competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrente com maior frequência” (PERRENOUD, 1999, p. 29).

Além disso, o autor relaciona a competência com o conhecimento:

Competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, para enfrentar uma situação da melhor maneira possível. [...] por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Com base na perspectiva do autor, é possível concluir que competência pode ser definida como um conjunto de informações e conhecimentos bem como todo o processo cognitivo e a capacidade que um indivíduo acumula ao longo do tempo diante das circunstâncias da vida. Ela se faz necessária à aplicação dos conhecimentos que foram construídos e armazenados pelas experiências e pela formação, pois é através das vivências e experiências que ora permitem ao indivíduo resolver situações-problema e ultrapassar os obstáculos que se apresentam.

Para Perrenoud (1999, p. 10-11), “em sua grande maioria, toda a ação, com maior ou menor grau de profundidade, mobiliza algum tipo de conhecimento, para ser executada. Porém, em muitos casos as competências manifestadas por ações não são em si conhecimentos; elas “utilizam hipóteses ou mobilizam tais conhecimentos” (p. 4).

Nesse sentido, o autor aborda as competências clínicas de um médico como exemplo:

As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpolações, inferências, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo em função tanto do seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação. (PERRENOUD, 1999, p. 8).

A complexidade da noção de competência constitui um desafio nas ciências cognitivas assim como na didática. Como esclarece Perrenoud (1999, p. 8), “alguns pesquisadores preferem ampliar a noção de conhecimento sem apelar para outros conceitos”.

Por essa razão, as ciências têm sentido a necessidade de classificar o conhecimento de acordo com a abordagem. Perrenoud (1999) retoma três tipos principais, conforme apresentado no Quadro 23.

Quadro 23 – Os três tipos de conhecimento segundo Perrenoud (1999)

Conhecimentos	Tipos	Descrição
	Declarativos	Descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades.
	Procedimentais	Descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado. Exemplo: os procedimentos metodológicos.
	Condicionais	Determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais.

Fonte: adaptado pelo autor (2019) a partir de PERRENOUD (1999, p. 8-9).

O autor afirma, ainda, que as categorias procedimentais e condicionais sugerem que qualquer ação pode reduzir-se a conhecimentos e que o operante, provido com esses tipos de conhecimento, deverá julgar a sua pertinência em relação à situação e ao contexto e mobilizá-los com discernimento. Contudo, essa faculdade de julgar não se limita simplesmente a uma regra nem tão pouco a um conhecimento. “Essa arte de execução ativa um conjunto de esquemas lógicos de um alto nível de abstração” (PERRENOUD, 1999, p. 9).

No que se refere à construção de competências, Perrenoud (1999) defende que a formação de esquemas de mobilização de conhecimentos com discernimento em tempo real é inseparável ao serviço de uma ação eficaz, ou seja, os referidos esquemas de mobilização desenvolvem-se e estabilizam-se ao saber da prática. Nessa perspectiva, os esquemas constroem-se por meio de um treinamento eficaz e reflexivo de experiências renovadas e, ao mesmo tempo, estruturantes.

Segundo Perrenoud (1999, p. 10), esse treinamento “[...] só é possível se o indivíduo tiver tempo de viver as experiências e analisá-las”. Conhecimentos e competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridades. Logo, o autor alerta para a importância e a divisão do tempo, considerando-se o tempo para a absorção de conhecimento e tempo para a prática do mesmo.

Os seres humanos têm faculdade ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Contudo nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie. (PERRENOUD, 1999, p. 20).

Referentemente ao conceito de “competência”, Rios *et al.* (2002) o caracterizam como:

A capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. (RIOS *et al.*, 2002, p. 160).

No que diz respeito ao desenvolvimento de competência profissional, as mais diversas situações de trabalho podem demandar uma ou mais competências. Portanto, conforme se entenda a amplitude da atuação profissional de determinada área de atuação, serão elencadas as situações de trabalho que a compõem e, assim, será determinando o conjunto de competências necessárias.

Diante do exposto, é possível definir o conceito de competência como um conjunto de saberes e fazeres com qualidade dos profissionais. Em outras palavras, pode-se dizer que a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever.

A competência se apresenta na ação, pois é na prática profissional que os indivíduos mostram suas capacidades. É no fazer que se evidencia o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, logo, “competência é uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades” (RIOS *et al.*, 2002, p. 166-167).

Os conceitos de competência apresentados pelos autores revisitados para a elaboração deste trabalho de pesquisa estão em consonância com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, que a define como “a soma de conhecimentos ou de habilidades. Indivíduo de grande autoridade no ramo do saber ou do fazer; notabilidade [...] capacidade objetiva de um indivíduo de resolver problemas” (COMPETÊNCIA, 2001, p. 775), contudo as abordagens são diferentes.

Cabe destacar que, ao abordar competências, Perrenoud (1999, p. 43) “leva em conta que elas servem apenas para atender à demanda do mercado de trabalho”. Rios *et al.* (2002), por sua vez, consideram que elas são construídas diariamente no cotidiano de cada sujeito e se propõem como um ideal a ser alcançado. Para os autores, a competência é também socializada e compartilhada por outros sujeitos, visto que a qualidade de um trabalho não depende exclusivamente de uma única pessoa, mas das circunstâncias, da competência profissional e da articulação da referida competência com os demais.

5.3 DIFERENTES CONCEITOS E DIFERENTES TEORIAS

Os conceitos de competência podem variar de acordo com a área de estudo. Quando abordado, por exemplo, o conceito vinculado à área de gestão e negócios, o foco segue um

rumo específico da área. Nesse contexto, mesmo distintos, existem alguns conceitos interessantes que possibilitam que relações sejam estabelecidas.

De um lado, competências e habilidades na Educação; de outro, segundo Perrenoud (1999), um conceito que está vinculado à área de Recursos Humanos. Tal conceito se apresenta de forma igualmente interessante como o “CHA da competência”.

Rabaglio (2008) comenta que a definição de competência está baseada em uma tríade conhecida como CHA, acrônimo formado a partir de três termos: Conhecimento, Habilidade e Atitude. Trata-se, portanto, das competências que um indivíduo deve ter para atender as necessidades de um cargo. Cada cargo necessita de uma combinação específica e completa de CHA, e o colaborador precisa ter compatibilidade com esse perfil para atingir eficácia em resultados.

Considerando-se às competências vinculadas ao CHA, a letra “C” se refere ao conhecimento, ou seja, é a questão de conhecimento teórico e conceitual. Identifica todo o alicerce conceitual que um indivíduo vem construído ao longo da vida e ao longo dos seus estudos, os conceitos teóricos. De acordo com Rabaglio (2008, p. 45):

O conhecimento corresponde a informações que, ao serem reconhecidas e integradas pelo indivíduo em sua memória, causam impacto sobre seu julgamento ou comportamento. Refere-se ao saber que a pessoa acumulou ao longo de sua vida, algo relacionado à lembrança de conceitos, ideias ou fenômenos.

Com isso, é possível afirmar que o conhecimento se refere à necessidade que o cargo tem de formação acadêmica, conhecimentos técnicos e especialidades.

A letra “H”, nesse contexto, representa as habilidades. De acordo com Rabaglio (2008), a habilidade consiste em conseguir transformar o conhecimento teórico e conceitual em algo realizável, isto é, materializar algo, saber fazer. Habilidade é, de fato, construir, conseguir materializar determinada ação a partir do seu conhecimento. É quando o indivíduo põe em prática tudo o que conhece, aproximando-se, nesse caso, do que Perrenoud (1999) chama de experiência.

Assim, a habilidade pode ser definida como a capacidade de realizar a partir dos conhecimentos adquiridos, das informações recebidas, desse processo cognitivo que foi se construindo para se chegar à materialização da resposta de um determinado problema, obstáculo, em determinada situação. Se, por um lado, o conhecimento é o saber, por outro, a habilidade é o fazer. Portanto, o indivíduo tem um saber que se materializa em um fazer (RABAGLIO, 2008).

Por sua vez, a letra “A” significa atitude, que é uma consequência da forma de pensar.

A atitude se refere a “aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho” e diz respeito “a um sentimento ou à predisposição da pessoa, que determina a sua conduta em relação aos outros, ao trabalho ou a situações” (RABAGLIO, 2008, p. 45).

O indivíduo pode ter conhecimento conceitual sobre um determinado tipo de ação e até saber aplicar esse conhecimento teórico, transformando-o, assim, em algo materializável, mas isso ocorre de acordo com a sua atitude, a sua vontade e a sua perspectiva de realizar essa determinada situação (RABAGLIO, 2008).

Dessa forma, pode-se dizer que a atitude representa as emoções, os valores e os sentimentos expressos pelo comportamento humano. Podem ser vinculadas, inclusive, ao ato de procrastinar determinada tarefa, ou seja, ao fato de não se comprometer com aquilo que lhe foi confiado, uma responsabilidade, por exemplo, ou ao descaso com questões éticas dentro de uma situação compreendida como correta e justa em determinada comunidade. As atitudes podem ser percebidas no âmbito empresarial, organizacional e/ou educacional.

Perrenoud (1999) complementa essa proposta ao afirmar que uma competência se constrói com a prática na qual se multiplicam as situações de interação e uma conjugação feliz. Para o autor, “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (PERRENOUD, 1999, p. 23).

Ruas (2001) corrobora tal teoria ao apresentar um exemplo prático da noção de competência e a sua relação com o conceito de capacidade, que pode ser próprio da área de educação. O desenvolvimento da expressão escrita no início da vida escolar constitui o desenvolvimento de uma capacidade. Entretanto, essa capacidade se transformará em competência apenas no momento em que um dos alunos empregá-la em uma atividade específica, como, por exemplo, escrever uma redação acerca de um tema como a independência do Brasil. É através do resultado dessa redação que a capacidade para escrever é reconhecida ou não. Nesse caso, a competência pode ser definida como o exercício efetivo da capacidade de fazer algo, ou seja, de materializar algo, de tornar algo concreto, visível.

Deve-se, porém, partir do pressuposto de que existe uma espécie de lei que protege e garante a propriedade dos discursos. Com isso, somente a alguns sujeitos, a partir da sua propriedade, foi dado o direito de falar com autoridade sobre a sexualidade dos adolescentes e/ou sobre a loucura, por exemplo. Logo, nem todos os sujeitos têm “competência” para compreender os enunciados médicos.

Isso se reflete também nos discursos jurídicos. Novamente, o termo “competência” remete a conhecimentos, saberes, habilidades (saber fazer e/ou compreender) e atitudes (querer saber e querer fazer). Nesse caso, mais uma vez o termo “competência” se apresenta

como um divisor, um elemento classificatório, sendo que o sujeito competente é o sujeito que detém o poder.

Sobre isso, Sacristán *et al.* (2011) abordam o caso da Educação, compreendida como o processo que ajudaria os indivíduos a se tornarem sujeitos conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos e humanistas. Para os autores, a partir do momento em que o enfoque por competências adentrar na esfera da Educação, começar a dominar o discurso educacional e, conseqüentemente, a se transformar em um fim em si mesmo, ela passará a assumir uma importância menos significativa, de menor relevância do que a aquisição das habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

É possível dizer que, neste momento, a inclusão da abordagem das competências começa a tomar uma direção destorcida, com diferentes pontos de vista, conceitos variados e duvidosos. Sacristán *et al.* (2011) enfatizam que a falta de precisão quanto ao significado do termo “competência” deve ser considerada, principalmente, por causa da impossibilidade de se estabelecer algum tipo de relação com uma função dentro da Educação.

No entender dos autores, o problema não estaria em relacionar as competências à Educação, pois a vinculação histórica das competências ao mundo do trabalho, ou seja, ao desempenho das corporações está visível e é de fácil constatação.

Perrenoud (1999) complementa tal compreensão ao afirmar que dependendo do contexto (espaço, campo e temporalidade) onde sejam citadas, as competências terão conceito e definição diferentes. Segundo Perrenoud (1999, p. 19), “não existe uma definição clara e compartilhada” para o termo. Por isso, ideias referentes à utilização eficiente de recursos de ordem teórica, social ou técnica e à experiência são muito comuns em praticamente todas as definições.

O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa define a competência como: “capacidade, suficiência (fundada em aptidão)” (COMPETÊNCIA, 2013). Já a Real Academia Española define “*competencia*” como: “*pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto*”, que pode ser traduzido como “experiência, aptidão, aptidão para fazer algo ou intervir em um assunto” (COMPETÊNCIA, 2012, p. 23, tradução nossa).

Por sua vez, Perrenoud (1999, p. 7) conceitua competência como “uma capacidade de atuar eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Já na perspectiva de Beneitone *et al.* (2007, p. 36), “[...] em outras palavras, competência é: saber, saber fazer na vida e para a vida, saber ser, saber empreender, sem deixar de lado saber viver em comunidade e saber trabalhar em equipe”.

Observa-se, portanto, que as definições apelam à capacidade, à eficácia e à eficiência aplicada a determinado contexto. Com efeito, Beneitone *et al.* (2007) apresentam os conceitos de saber, saber fazer e saber ser, relacionando-os respectivamente aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes e aos valores.

No entanto, Sacristán *et al.* (2011) e Perrenoud (1999) coincidem na seguinte compreensão: torna-se difícil produzir uma definição exata acerca das competências, uma vez que as mesmas são impregnadas pelo que cada indivíduo concebe por conhecimentos, habilidades, assim como, também, pelo seu entorno e suas atitudes. Aponta-se, assim, um conceito confuso/equivocado, ou seja, uma definição imprecisa da prescrição de competências e habilidades.

Todavia, explicita-se, a partir das obras de Perrenoud (1999), Rabaglio (2008), Rios *et al.* (2013) e Sacristán *et al.* (2011), que o conceito se refere ao “saber-fazer” e que os teóricos que trabalham com o conceito de “competência” consideram tal entendimento como o nível mais simples e básico de competência.

A partir disso, buscou-se entender em Rios *et al.* (2013), na obra intitulada “Ética e competências”, o conceito de competência que fundamenta este trabalho, uma vez que se trata de uma expressão que surge na esfera do trabalho e que, posteriormente, migra para o campo da Educação.

Em “Ética e competências”, os autores abordam a filosofia e a compreensão da realidade. Segundo Rios *et al.* (2013), a filosofia sempre será filosofar, pensar, discutir sobre alguma coisa, através de questionamentos sobre o mundo que integra em busca de entendimento e, conseqüentemente, mudanças. Assim, é possível concluir que, enquanto seres humanos, pensantes, os sujeitos se tornam filósofos no momento em que interrogam e questionam o mundo, quando buscam compreendê-lo e, principalmente, quando buscam transformá-lo.

Os autores complementam a ideia dizendo que os seres humanos contribuem com a transformação do mundo a todo o momento por meio das transformações do dia a dia nas construções, nas plantações e/ou nas devastações das florestas etc. Desse modo, sempre que algo é produzido, no momento em que a humanidade fizer algo diferente, algo estará sendo construído e, conseqüentemente, transformando o mundo.

Partindo-se desse pressuposto, pode-se dizer que todos os seres humanos têm a capacidade de transformar o mundo e, por conseguinte, todos possuem essa parte filosófica bastante apurada em si, não somente através da transformação social, cultural, mas em um universo de instâncias.

Tomando que filosofia é sempre filosofia de alguma coisa, Rios *et al.* (2013) versam sobre a filosofia da Educação, que define “educação” como transmissão de cultura. Este é um conceito importante. Educação é transmissão de cultura em um contexto curto para uma amplitude filosófica bastante grande.

Os autores não disseram que educação é transmissão de conhecimentos, disseram que educação é transmissão de cultura, então se faz necessário entender o que é cultura. Cultura, na concepção de Rios *et al.* (2013), é o mundo transformado pelos homens, é tudo aquilo que os seres humanos produzem, promovem, transformam etc., e não somente do ponto de vista simbólico em que se tem a cultura apenas como a dança, a música e os rituais.

Assim, a partir do momento em que o ser humano cria um objeto, de qualquer natureza, isso passa a ser cultura. Logo, esse objeto, essa cultura, na compreensão da autora, é tudo aquilo que os seres humanos produzem.

Mas, então, o que é educação? Segundo Rios *et al.* (2013), educação é a transmissão dessa cultura, ou seja, é mostrar, é disseminar a populações mais jovens, crianças e pequenos o que esses seres humanos descobriram e acumularam ao longo da humanidade. Isso é cultura; isso é educação.

Os autores enfatizam também que desde os primórdios da história da humanidade, todos os seres humanos criam, e suas criações partem de suas necessidades. Como exemplo disso, trazemos o momento em que o ser humano teve a necessidade de alimentar-se, uma tarefa considerada complexa e difícil, pois se constituía da procura de raízes e frutos.

Naquele contexto, em determinado momento, o ser humano começou a domesticar e a criar animais, e o fez pela necessidade de sobrevivência. Pode-se concluir, com base nisso, que em grande maioria a necessidade de sobrevivência está ligada à questão do desejo de sobreviver e de sobreviver bem. Essa relação entre a necessidade e o desejo é o que se entende como cultura.

Ainda, segundo Rios *et al.* (2013), pode-se dizer que não há cultura, não há necessidade, não há desejo sem trabalho, logo, o trabalho é uma categoria central, é a lei da vida. O trabalho nada mais é do que a transformação do mundo pelas mãos humanas, pelo raciocínio, pela cabeça, pelo movimento dos seres humanos. Sem o trabalho é praticamente impossível viver.

Assim, quando o ser humano, com o seu trabalho, transforma o mundo e/ou transforma a natureza, isso é cultura. Ele não transforma o mundo somente pensando, imaginando, raciocinando, mas trabalhando, realizando, executando. Nesse cenário, quando algo é criado, está se produzindo cultura. Portanto, para produzir cultura se faz necessário

trabalhar e o trabalho pode ser considerado importante na criação da cultura.

No entender de Rios *et al.* (2013), a escola é o espaço sistematizado para a transmissão da cultura. Esse espaço, onde os saberes são acumulados historicamente pela sociedade, é posto a serviço da formação dos indivíduos com o objetivo de habilitá-los para que participem como agentes na construção da sociedade, segundo a autora.

Antes dessa discussão filosófica, Rios *et al.* (2013) questionam a instituição, a escola, e define que escola é o espaço de transmissão sistemática de saber historicamente acumulado pela sociedade. Para os autores, a relação que a escola tem com essa filosofia, com esse mundo do trabalho, com esse mundo da cultura, é o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade.

Como explica Veiga-Neto (2001, p. 109),

[...] a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade [...] funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as Instituições de Ensino Superior, assim como o Curso de Administração, especificamente, trazem em seus currículos, em suas práticas pedagógicas, conceitos da autora em estudo, fazendo a relação com outros autores.

Destaca-se, também, que Rios é uma crítica do currículo tradicional, que reflete e discute constantemente o currículo do ponto de vista crítico e que defende que o currículo deve ser voltado para a transformação da realidade social, pois entende que a escola tem como objetivo capacitar os seres humanos a participar como agentes. À vista disso, para a autora, os indivíduos não devem ser vistos como seres passivos, mas como agentes, como aqueles que agem, transformam, mudam, alteram, operam. Devem participar como agentes na construção da sociedade. Assim, tem-se que “agente” é aquele que age, que se transforma, que não se acomoda, que muda e que transforma (RIOS *et al.*, 2013).

Outro aspecto abordado por Rios *et al.* (2013) é que a educação tem duas dimensões: a dimensão técnica e a dimensão política.

Por dimensão técnica entende-se o ensinar, o como fazer e o como ministrar as aulas. São os elementos que fazem parte do planejamento e da operacionalização da aula, os processos, a didática, pesquisar e estudar diferentes formas de didática, uma didática através da qual os alunos se sintam atraídos. A didática, segundo a autora, é uma dimensão técnica, contudo, ao contrário de outros estudiosos da temática “competências”, como Perrenoud (1999), Zaballa (1998) etc., que focam somente na dimensão técnica, a autora aborda também

a dimensão política. Ao mesmo tempo em que Rios *et al.* (2013) reconhecem a importância da dimensão técnica, o saber ministrar uma boa aula, o saber como atrair alunos, defendem que a dimensão técnica não pode estar separada da dimensão política. Mas o que vem a ser essa dimensão política?

Nesse contexto, entende-se por dimensão política a direção dada para a aula, ou seja, a relação política da aula é o objetivo da aula. Logo, é a resposta para perguntas como: “Para que?”, “Para quem?”, “Por que este conteúdo?”, “Por que esta aula?”, “O que se deseja que o aluno aprenda?”. Ao responder essas questões se está praticando uma discussão política, o que, segundo a autora, é uma discussão muito importante. Os conteúdos e técnicas não são absolutamente elementos neutros, na verdade são selecionados, transmitidos e transformados em função de determinados interesses existentes na sociedade.

Não existe neutralidade. O conteúdo trabalhando na sala de aula vem carregado de intenção, e é essa intenção que a autora quer desvendar. Além disso, Rios *et al.* (2013) orientam que cada professor entenda esse processo e desvende essa questão técnica fazendo uma análise política da situação. Espera-se que, com isso, o profissional compreenda a razão de determinado conteúdo, a razão de determinado currículo que está sendo trabalhando naquele momento.

Nesse contexto, cabe refletir sobre a dimensão das competências do educador. O que significa ser educador na sociedade brasileira na contemporaneidade? O que é necessário para desempenhar o papel de educador? O que compete ao educador? Competência, para Rios *et al.* (2013), é “saber fazer bem”, simples assim. No entanto, ela é filosofa, e por trás dessas três palavrinhas existe um mar, um universo de compreensão filosófica.

O que significa “saber fazer bem”? Segundo a autora, “saber fazer bem” implica atender as duas dimensões, a dimensão técnica e a dimensão política. A partir da autora, é plausível dizer que é possível ministrar uma excelente aula, mas para que isso realmente ocorra se faz necessário ter uma dimensão técnica, que é o conhecimento sobre didática, sobre a organização da sala de aula. É importante ter esse conhecimento técnico, mas, ao mesmo tempo, para saber fazer bem é necessário ter uma dimensão política em mente, ou seja, compreender o que o cerca, o que está no centro da discussão, o porquê das relações, o porquê de trabalhar um determinado conteúdo e não outro etc.

Essa relação entre técnica e política deve sempre ser mediada pela ética. A ética, portanto, é que deve mediar essa relação entre técnica e política.

Diferentemente de Perrenoud (1999), que discute somente a questão técnica, a autora

discute a questão técnica e a questão política. Para ela, o que mediará essas questões é a ética. Ainda, é a ética que dará o equilíbrio e a sensação de estar fazendo bem determinado trabalho. Portanto, sendo competente no meu trabalho, esse meu trabalho deve ser regado pela ética, pela mediação da ética.

Neste subcapítulo buscou-se entender o significado das competências através do estudo bibliográfico de alguns autores. Acredita-se que para a compreensão das competências é preciso aprofundar o estudo e o entendimento da filosofia como uma ferramenta de transformação social, cultural, em um universo de instâncias. Com base nessa perspectiva da filosofia, a educação é transmissão de cultura através das necessidades de desejos humanos a partir do trabalho, da criação e da execução para transformar o mundo.

A técnica é conceituada como o modo de ensinar (didática), ou seja, como o modo de ministrar uma aula. No entanto, o sucesso da dimensão técnica depende do bom entendimento da dimensão política através da compreensão do universo que se quer ministrar. Logo, para o bom andamento das duas dimensões é preciso ter ética.

A partir do exposto, é possível visualizar como as competências se constituem e se fazem presentes nos mais diferentes locais e contextos. Cabe destacar que em ambientes onde existem interações sociais, por exemplo, na sociedade, nas organizações, em especial nos ambientes corporativos, nas empresas, na escola e até mesmo na própria família, as competências estão explícitas e simultaneamente implícitas nos discursos. Por vezes são rejeitadas, em determinadas circunstâncias são aceitas e, em outras, são percebidas.

5.4 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA A PARTIR DE FOUCAULT

No contexto da biopolítica, competência pode ser entendida como uma forma de “adestramento”, “assujeitamento” ou, ainda, como uma forma de docilização dos corpos, partindo-se do pressuposto que a produtividade dos sujeitos está diretamente associada a um nível maior ou menor de competência. É um conjunto de técnicas, regras e treinamentos cujo objetivo é atender a um sistema disciplinar, ou seja, ao poder, tendo como resultante a docilização dos corpos.

Nesse sentido, competência pode ser entendida como sinônimo de obediência, servidão e troca. Logo, quanto mais competente for o sujeito, mais adestrado e dócil ele se apresentará ao poder dominante.

De acordo com Revel (2005), o objetivo do estudo de Foucault não foi o de produzir a história, ou seja, de criar a história da reclusão e do enclausuramento, das instituições como os

manicômios e dos asilos, mas do discurso que constitui os loucos como objetivos do saber. O filósofo examinou, de fato, a estranha relação entre a razão e a desrazão, em um contexto em que se atribui à razão o poder de produzir o discurso de saber sobre a considerada desrazão.

A busca de Foucault é por fazer o estudo da história de um poder antes de qualquer coisa:

[...] o que estava implicado, antes de tudo, nessas relações de poder era o direito absoluto da não-loucura sobre a loucura. Direito transcrito em termos de competência, exercendo-se sobre a ignorância, de bom senso, de acaso à realidade corrigindo os erros (ilusões, alucinações e fantasmas) da normalidade impondo-se à desordem e ao desvio. (REVEL, 2005, p. 62).

A partir da citação, pode-se dizer que a palavra “competência” é um termo que remete à superioridade, ao poder. É a separação, a classificação, entre o saber e o não saber e, nesse contexto, saber é poder. É possível concluir que, no entender de Foucault, o termo “competência” está associado diretamente ao domínio, o que consequentemente resulta em dominação.

Dando continuidade à temática do poder, Revel (2005, p. 63) escreveu:

Esse triplo poder constitui a loucura como objeto do conhecimento, e é por essa razão que é preciso então fazer a história das modificações dos discursos sobre a loucura: do grande enclausuramento – invenção de um lugar inclusivo da exclusão – à aparição de uma ciência médica da loucura – (da “doença mental” à psiquiatria contemporânea), Foucault faz, na verdade, a genealogia de uma das faces possíveis dessa forma singular de poder-saber que é o conhecimento.

A autora retoma a questão dos discursos do saber e do poder que constitui a loucura, ou seja, que cria a loucura como fruto do conhecimento. Nesse sentido, é possível compreender por que o discurso de Foucault foi rapidamente introduzido e associado na antipsiquiatria aos discursos que criticam a ligação entre conhecimento/assujeitamento na prática psiquiátrica. Com base nisso, Revel (2005, p. 63) propõe a seguinte reflexão: “É possível que a produção da verdade da loucura possa se efetuar em formas que não sejam as de relação de conhecimento?”

De acordo com Foucault (1987), o poder, em todas as sociedades, está fundamentalmente ligado ao corpo, uma vez que é sobre ele que se impõem sanções, como obrigações, limitações e proibições. “É dócil o corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 183).

No livro “A arqueologia do saber”, Foucault (2008a) aborda a questão da dominação, da internalização das estruturas do poder pelo ser humano, através do discurso. Na obra, o autor trabalha uma das questões fundamentais para entender as relações humanas, que podem

ser traduzidas como as relações de poder.

Nos estudos sobre o saber, o poder e o sujeito, o filósofo contribui no debate sobre a função das instituições sociais, como escolas, hospícios, hospitais, prisões, entre outros. Aqui, é possível identificar a função da IESs que, através dos cursos de Ensino Superior, oferecem os seus serviços para as empresas. Logo, o discurso metanarrativo: os clientes da IESs não são os profissionais da Administração, mas as empresas, ou seja, o mercado de trabalho – o capitalismo. Portanto, a função da IES é criar e oferecer cursos de qualificação que propiciem disciplinamento, obediência, conhecimento, desenvolvimento de habilidades e adestramento de atitudes em diferentes áreas de atuação organizacional.

O livro “Vigiar e punir”, de autoria de Foucault (1987), faz uma reflexão sobre a sociedade moderna e a disciplina. Na obra, o filósofo aprofunda sua visão e reflexão no que diz respeito aos processos disciplinares nas prisões daquela época, especialmente na França.

O conceito de “disciplina” também foi estudado pelo autor com o significado de controle dos corpos no tempo e no espaço, reportando-se às práticas e às regras sobre o comportamento das pessoas. Subentende-se como disciplinado o sujeito de bom comportamento, ou seja, aquele que observa e cumpre rigorosamente as regras da sociedade e, principalmente, das organizações, o que o leva a ser visto como um sujeito competente. Em contrapartida, ao infringir as regras o dominado assume a condição de um sujeito indisciplinado e, conseqüentemente, merecedor de punição aplicada pelo poder dominante.

A pretensão de docilizar os corpos foi aos poucos se tornando uma forma de dominação. Mas o que se entende por “dominação”? Dominação pressupõe poder de um sobre outro, ou seja, do dominante sobre o dominado. Esses processos acontecem nas relações entre os sujeitos em todos os contextos. O processo de dominação acontece de muitas formas e processos, em várias circunstâncias. Neste trabalho o poder é compreendido como um fator dominante.

É possível concluir que, na perspectiva foucaultiana, através da biopolítica a competência está, de certa forma, voltada ao mercado de trabalho como forma de docilização dos corpos através do exercício do poder. A perspectiva foucaultiana é aqui adotada porque falar de competências é tratar da relação poder/saber. Foucault (1987) entende competência como disciplinarização, mas o que é exatamente disciplina e disciplinarização? E qual é a relação disso com as instituições? Cabe ressaltar, nesse debate, que a IES é um importante local de produção de territórios existenciais.

De acordo com Foucault (2004 apud GALLO, 2015), disciplina é uma tecnologia de poder e uma forma de executar o poder. Disciplina é um poder individualizante porque ele se

exerce sobre o corpo de cada indivíduo, isto é, disciplinar uma pessoa é construí-la como indivíduo pela ação do poder sobre o corpo dela.

Portanto, onde há saber, há poder. Ao explicar a relação poder/conhecimento, Foucault (1979, p. 52) afirma que:

[...] o exercício do poder por si mesmo cria e faz emergir um novo objeto do conhecimento e acumular um novo corpo de informação [...]. O exercício do poder continuamente gera conhecimentos e, por sua vez, o conhecimento constantemente induz a efeitos de poder [...]. Não é possível que o poder seja exercido sem o conhecimento, ou seja, é impossível que o conhecimento não engendre relações de poder.

Sobre o disciplinamento do indivíduo, Foucault (1979) afirma que a tecnologia disciplinar é uma tecnologia de docilizarão dos corpos. Assim, o poder disciplinar precisa agir sobre cada um dos corpos, que precisam ser confinados nas instituições (FOUCAULT, 1979 apud GALLO, 2015).

Para Veiga-Neto (2001, p. 29), “enquanto o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica, a violência faz de uma punição, uma ação cuja racionalidade é de outra ordem e que, não raro, beira a irracionalidade”.

Segundo Foucault (1979 apud GALLO, 2015), o biopoder é a terceira forma de poder, cujo surgimento é reportado entre o fim do século XVIII e o início do século XIX. Para o filósofo, consiste em uma tecnologia de poder complementar da tecnologia disciplinar, porque se a tecnologia disciplinar age sobre o indivíduo, o biopoder é um poder que age sobre grandes populações. Desse modo, enquanto a disciplina age sobre o corpo de cada indivíduo, o biopoder age sobre os grandes corpos populacionais, de onde surge a ideia de biopoder como um poder sobre a vida.

A competência, por sua vez, em uma perspectiva foucaultiana, perpassa por outros horizontes, adentrando a esfera da formação do sujeito como um ser humano, um ser histórico.

Desse modo, Foucault (2004 apud GALLO, 2015) alerta para a importância de fazer da vida uma obra para ser trabalhada com arte, ou seja, fazer da vida uma obra de arte, fundamentada nas práticas da ética e da estética. Segundo o autor, construir a vida como obra de arte é construir uma prática de vida não fascista, uma prática de vida em que o sujeito cuida de si, mas também cuida do outro.

A autor também destaca que esse tema é resgatado de Nietzsche (1844-1900), que defende a ética como a estética da existência. Logo, dois campos filosóficos que parecem absolutamente separados, o campo da ética e o campo da estética, são postos de forma

articulada.

Diante do exposto, é possível concluir que, na perspectiva foucaultiana, competência é a soma de conhecimentos (os saberes), que devem ser transformados em habilidades (o saber fazer) e em atitudes (o querer fazer), que um sujeito deve adotar para o cuidar de sua obra, o cuidar de si, como ser humano integral, o corpo, a mente e o espírito. A competência é, então, a soma dos elementos fundamentais para se ter uma vida digna, livre.

Em uma perspectiva foucaultiana, a competência é vista como um aporte fundamental na construção do sujeito, conceito central, portanto, no pensamento de Foucault (GALLO, 2015). Ressalta-se que o conceito de sujeito, que é predominante no campo da Educação, não é exatamente o conceito de sujeito tal qual trabalhado por Foucault. Na Educação, parte-se do clássico que compreende o sujeito como algo dado e algo que pode e precisa ser educado, então a educação será pensada justamente como as ferramentas a lapidar e educar esse sujeito, com o intuito de torná-lo competente. Todavia, para Foucault, o sujeito é uma construção histórica (FOUCAULT, 1979 apud GALLO, 2015).

Para Foucault (1979 apud GALLO, 2015), está em vias de desaparecimento o conceito moderno de sujeito, que compreende o ser humano como universal, como se ele sempre tivesse existido com essas mesmas características, como se ele não passasse por transformações históricas. Segundo o autor, o sujeito é uma entidade que surge em um determinado momento, que se constitui historicamente e que, portanto, não está sempre presente em qualquer época em qualquer lugar.

Embora haja divergências quanto à relevância do conceito de competência, é notável a consonância entre os teóricos de diferentes áreas no que se refere ao caráter de conhecimento, atitude e habilidade embutidos na definição de competência. Logo, é possível que haja uma ideia transversal que tenha sua convergência justamente na obra de Foucault, que para isso volta à discussão da conceituação de sujeito enquanto ser que desenvolve e adquire a competência em condições históricas favoráveis.

É possível dizer que por trás dessa operacionalização existe um mecanismo que faz a lógica das competências acontecer e, ao mesmo tempo, classificar os discursos, permitindo ou não a circulação de determinados discursos de verdades. Michel Foucault denominou “governamentalidade” esse conjunto de organizações, processos, estratégias e práticas.

O filósofo definiu a governamentalidade como uma ferramenta fundamental para a sua pesquisa acerca da constituição do sujeito. Esse instrumento contribuiu na problematização em relação aos conceitos de população e de governo e, conseqüentemente, de governo de si, de governo dos outros e de governo pelos outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de estabelecer as considerações finais deste trabalho, é importante retornar à sua questão norteadora, ou seja, à pergunta inicial, que deu base para essa dissertação: “Que análise pode ser feita do discurso das competências propostas no Curso Superior de Administração a partir de alternativas que questionem o assujeitamento em uma perspectiva que não corrobore unilateralmente para o fortalecimento do *homo oeconomicus* em tempos de biopolítica?”

Responder a essa questão não foi uma tarefa fácil tendo em vista que foi preciso considerar um tripé composto pelos elementos de estudo, que são: as competências da complexa natureza do ser humano, o Curso Superior de Administração com seus marcos regulatórios e a complexidade das IESs e, também, a biopolítica e seus dispositivos de controle e sua relação com o capitalismo.

Adentrar no âmbito da biopolítica e no campo da Educação Superior representou, para o pesquisador, o desafio de mergulhar em um universo frequentemente estudado por pesquisadores de diferentes áreas, como Política, Filosofia, Sociologia, Educação, entre outros, em particular no contexto educacional, buscando-se especificamente a direção a um espaço até então pouco visitado e que carece de mais estudos na pesquisa: “competências do Curso Superior de Administração em tempos de biopolítica”. Para tanto, as obras pesquisadas estão voltadas para a biopolítica, a história e o contexto do capitalismo, as competências no contexto da biopolítica e os marcos regulatórios do ensino superior.

O fenômeno das competências e sua relação com o assujeitamento e o fortalecimento do *homo oeconomicus* é obscuro e um tanto confuso, assim, necessita ser mais aprofundado e problematizado nos diferentes pontos de vista. Com isso seria possível transcender a sua fenomenologia e, como resultado, realmente se concentrar nas causas.

Com base nas teorias estudadas e a partir deste trabalho de pesquisa percebeu-se que é possível analisar as competências e sua relação com o assujeitamento e o fortalecimento do *homo oeconomicus* no contexto da biopolítica. Isso oportuniza outras leituras possíveis, porém ainda embrionárias, de projetos mais extensos.

Entretanto, destaca-se que não se pode desconsiderar o contexto atual histórico, econômico, político e social que se encontra inserido o Curso Superior de Administração.

Portanto, este trabalho não pretende única e exclusivamente fazer uma análise de uma biopolítica negativa, ao passo que poderá oferecer elementos de uma biopolítica positiva que amplie outros horizontes possíveis no aperfeiçoamento do Curso Superior de Administração.

Há nas IESs muita preocupação com o desenvolvimento das competências, sobretudo em uma perspectiva mercadológica. Assim, podem-se questionar outras possibilidades em termos de competências face às peculiaridades do mundo contemporâneo, o que nos leva ao seguinte questionamento, levando em conta a preocupação em conceituar o funcionamento das organizações: atualmente, como acontece o funcionamento das organizações?

Partindo-se do pressuposto que a organização é um sistema aberto, com entradas e processamento de materiais, saídas de produtos e serviços e a retroalimentação de informações, é possível concluir que a organização mantém um intercâmbio com a autorregulação na perspectiva da governamentalidade, apesar de a matéria e a energia que a integram se renovarem constantemente. A organização é um sistema criado pelo homem e mantém uma interação dinâmica com o seu meio ambiente.

Nesse contexto, a Teoria de Sistemas baseia-se no conceito do “homem funcional”, que se comporta em um papel dentro dessas organizações, inter-relacionando-se com os demais indivíduos como um sistema aberto. A abordagem sistêmica influenciou e continua influenciando e provocando profundas repercussões na teoria administrativa. Como exemplo da abordagem sistêmica segue a afirmação de que se objetiva um comportamento probabilístico e não determinístico das organizações partindo-se do pressuposto de que o comportamento humano nem sempre é previsível.

Todo o processo produtivo e inventivo acontece nas organizações. Uma organização são as pessoas que dela fazem parte. Entende-se, pela perspectiva de Foucault acerca do assujeitamento, que as pessoas são totalmente dependentes das organizações, logo, as competências são criadas visando a atender e manter essa dependência.

As pessoas são complexas, respondendo a muitas variáveis, que não são totalmente compreensíveis. Por essas razões, a Administração não pode esperar que consumidores, fornecedores, agências reguladoras e outros tenham um comportamento previsível.

Percebe-se que, nesse contexto, estão envolvidos os seguintes elementos, as organizações, as pessoas, as competências definidas e regulamentadas pelas DCNs. Contudo, nesse âmbito, os objetivos de cada elemento são diferentes. Nas organizações, o objetivo primordial é remunerar o capital investido, a mais valia e a perpetuação da organização. Já para as pessoas, os objetivos são a compensação, a remuneração e o crescimento profissional. Nesse cenário, as IESs têm como finalidade de suas operações a formação profissional e humana, o que acaba por resultar em um grande dilema.

A pesquisa na formação profissional tem relação com as competências. Na obra “Nascimento da Biopolítica”, Foucault (2008b) possibilitou a análise de que os seres humanos

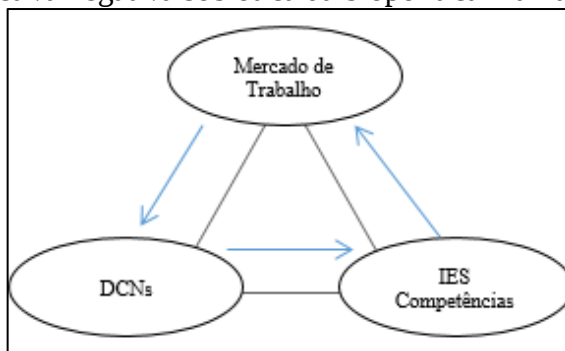
foram conduzidos para agirem como seres organizacionais, “totalmente dependentes das organizações”, partindo do pressuposto que nascem, crescem, se desenvolvem e morrem nas organizações, a partir de critérios de verdade construídos historicamente.

Considerando-se como funções do administrador “planejar, organizar, dirigir e controlar”, é possível concluir que as competências previstas no Curso Superior de Administração foram criadas pelas DCNs para atender a essas demandas, direcionando e conduzindo por meio do dispositivo das DCNs a construção desses sujeitos, assujeitados. Encontra-se ali uma regulação posta pelo Ministério da Educação, que dita as regras.

As figuras a seguir retratam o tripé dos objetos deste estudo, ou seja, competências/ser humano, DCNs/regulações/IESs/Surso Superior de Administração e mercado de trabalho/capitalismo sob duas perspectivas: a biopolítica negativa e a biopolítica positiva.

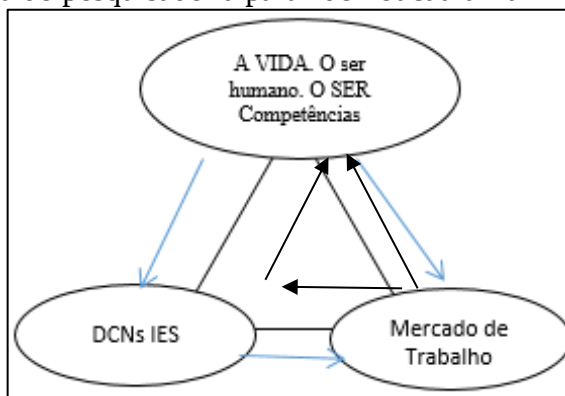
A Figura 1 demonstra a perspectiva negativa sob ótica da biopolítica, e a Figura 2 ilustra a perspectiva positiva do pesquisador a partir da análise de Foucault.

Figura 1 – Perspectiva negativa sob ótica da biopolítica – uma visão de “recurso”



Fonte: elaborada pelo autor (2019).

Figura 2 – Perspectiva do pesquisador a partir de Foucault – uma visão de “ser humano”



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A IES desempenha o papel de transformadora do sujeito e, em vista disso, traça e dita o caminho a ser percorrido para a obtenção do objetivo, que pode ser resumido como entregar

o profissional da administração de acordo com o perfil estipulado, atendendo às demandas do mercado de trabalho, fundamentado nos regimentos internos.

Pode-se realizar uma análise considerando-se a visão de “recurso”, com base na Figura 1, que ilustra um sistema mecanístico na perspectiva da biopolítica negativa. Nesse caso, o sujeito (assujeitado) se transforma em um recurso, sendo considerado e respondendo simplesmente como tal. Fala-se em “recurso” devido ao objetivo de se obter algo dado de acordo com a previsibilidade. Portanto, é o sistema com a sua regulação quem direciona.

Por outro lado, na visão de “ser humano”, a partir da Figura 2, tem-se um sistema orgânico, na perspectiva de Foucault da biopolítica positiva. Nesse caso, tem-se uma visão de ser pensante, ou seja, o indivíduo é uma pessoa. Ao tratar a pessoa como pessoa, as suas respostas serão diversas, diferentes do que se espera na visão de “recursos”, pois a pessoa se apresenta como uma fonte de muitos recursos e, conseqüentemente, os objetivos apresentar-se-ão positivamente muito além do previsível.

Na perspectiva da biopolítica no cenário contemporâneo, o curso estipula as metas e define a operacionalização com vistas a desenvolver o perfil do egresso ditado pelas DCNs e, por fim, disponibilizá-lo ao mercado de trabalho.

Essa “normalização” está contemplada nos PPCs do curso que, em sua grande maioria, trazem, em outras palavras: um egresso com formação humanística (acima de tudo), com competência técnica (saber fazer – conhecimento); com competência de liderança (saber trabalhar no grupo e com o grupo – habilidade) e com competência de gestão (tomada de decisão – atitude). Assim, competência é a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). O momento atual das empresas e do mercado de trabalho exige dos colaboradores as competências necessárias, ou seja, buscam-se profissionais competentes: que saibam fazer, que saibam ser, que saibam agir, que estejam dispostos a aprender e a desaprender para aprender a aprender.

Em termos de mundo empresarial, isso pode nos levar a algumas preocupações. Embora na perspectiva foucaultiana seja apresentada essa realidade, o próprio Foucault traz outras questões para se pensar, dentre elas uma preocupação com o cuidado de si, ou seja, com a saúde física e mental do profissional.

Cabe ressaltar, também, que a regulação tem como objetivo apoiar possibilitando a definição de metodologias na elaboração de currículos a partir de competências profissionais. Desse modo, cada IES tem a autonomia de elaborar o currículo do seu curso de Administração.

A regulação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional de Nível Técnico, por exemplo, traz o termo “competências para a laborabilidade²⁵” e apresenta a noção de competência como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2).

Nesse sentido, a regulação dita que o Curso Superior em Administração deve ensinar, como perfil desejado do “formado”, a capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas de produção, gerenciamento, tomada de decisão, gerenciamento qualitativo e adequado, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Diante do exposto até então em relação às práticas observadas e às influências de uma biopolítica negativa, considera-se que as competências previstas nas DCNs servem para a articulação dos conteúdos curriculares deixando lacunas em relação à formação de um profissional na perspectiva do cuidado de si.

Os números têm vida. A liberdade sucumbiu como consequência da evolução tecnológica e da velocidade das mudanças. O mundo mudou, as pessoas mudaram, a economia mudou, os regulamentos e os dispositivos de controle estão postos cada vez com mais frequência nos mais diversos ambientes e contextos.

A dívida como um dispositivo biopolítico produz impacto na produção dos sujeitos a partir do momento que explora a frágil condição do trabalhador, pagador de juros e endividado, submetendo-o a um sacrifício formatado pelas regras do capitalismo financeiro.

A dívida funciona como algo que catalisa e impulsiona a riqueza, não mais como um elemento que se opõe a riqueza. Portanto, dívida e riqueza deixam de ser excludentes para compor uma aliança no sistema capitalista e, nessa conexão, são constituídos os sujeitos e seus modos de vida.

É possível concluir, ainda, que a dívida é um dispositivo biopolítico do governo da vida humana em que a precariedade opera como técnica de governo e a dívida atua como instrumento de submissão e sacrifício, não permitindo ao sujeito o próprio cuidado de si.

Contudo, o Ensino Superior e, por consequência, a IES continuam sendo necessários atendendo uma biopolítica positiva, cuja responsabilidade consiste em despertar para que as competências postas não sejam a prioridade, mas que o ser humano esteja em primeiro lugar. No contexto atual, em especial no campo profissional, deve-se desenvolver a competência do

²⁵ Laborabilidade: termo não encontrado no Dicionário da Língua Portuguesa. Porém, por laborabilidade entende-se “estar habilitado para as situações presentes nos ambientes de trabalho.” (BRASIL, 2005, p. 2).

ser.

As competências deveriam ser “meios”, não dispositivos de controle. Com isso, a noção de competência que surge desse processo caracteriza-se pela sua combinação, o que permitiu a sua utilização por diferentes concepções do Ensino Superior no Curso de Administração. No entanto, procurou-se na descrição das competências profissionais caracterizá-las a partir de elementos que pudessem se constituir em uma unidade teórica.

A partir de uma biopolítica positiva, pode-se arriscar a refletir sobre outras concepções de competência. Pode-se entendê-la, por exemplo, como o saber agir, não se limitando ao saber fazer, pois a competência se revela mais no saber agir do que no saber fazer. Saber agir é também saber interpretar e compreender e, assim, saber tomar decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos e, conseqüentemente, assumir responsabilidades, ou seja, o saber agir com pertinência supõe saber julgar, isto é, fazer o julgamento de uma determinada demanda e/ou situação, independentemente da iniciativa e, portanto, dos riscos.

Por competência, entende-se saber mobilizar saberes e conhecimentos acompanhados por atitudes. Na esfera profissional, a competência não se expressa pela ação, mas se concretiza na ação. Não há competência senão na ação. O ato é o palco da competência, assim esta, de certa forma, não poderá funcionar isolada de qualquer ato, que não se limita a expressá-la, mas que ali a faz existir. Competência também é saber associar e/ou juntar diferentes saberes. O profissional deverá selecionar os elementos necessários no seu conjunto de recursos, arquitetura cognitiva particular, organizá-los e empregá-los nas práticas de sua atividade profissional e, indispensavelmente, na resolução de problemas. Logo, nem tudo que o profissional sabe é útil a todo o momento. Conclui-se que competência é, portanto, uma estruturação e uma reestruturação dos saberes e do saber-fazer.

Competência é saber transpor, o que supõe uma capacidade de aprender e adaptar. Nesse sentido, acredita-se que o profissional possa ter condições de resolver diferentes problemas e enfrentar diferentes situações. Assim, uma competência profissional é um guia para agir em diferentes contextos e que receberá ajustes cada vez que for solicitada.

Trata-se de saber aprender e aprender a aprender. O profissional competente poderá ser formado com base nas lições da experiência, ou seja, transformar sua ação em experiência e não se dar por satisfeito em fazer e agir. É necessário fazer da prática uma oportunidade de criação de saber, isto é, fazer do tempo um tempo de aprendizagem.

O profissional competente saberá envolver-se, de certa forma, tomará a iniciativa e fará propostas, sem se esconder atrás de normalizações, instruções e procedimentos. Nesse sentido, a competência profissional deixa de ser uma questão de inteligência, e, assim, toda a

sua personalidade e sua ética serão colocadas sob suspeita. O envolvimento profissional depende de seu envolvimento e da sua implicação afetiva na situação.

Ao realizar uma análise sintetizada dos tripés, com base nas Figura 1 e 2, que envolvem competências/sujeito, DCNs/regulação/IESs e mercado de trabalho/contexto da biopolítica, vemos na Figura 1 a perspectiva negativa sob a ótica da biopolítica que perdura atualmente. Nesse caso, no topo está o mercado de trabalho, que é atendido pelas DCNs, cuja tarefa é das IESs que, para tal, se valem do Curso de Administração para formar o sujeito para o mercado. Já na Figura 2, está a perspectiva de biopolítica positiva a partir de Foucault. Nesse cenário, a vida, o ser humano, está no topo, contudo, para desenvolver suas competências o indivíduo se vale das DCNs, que criam os marcos de regulação e das IESs, na condição de operacionalizadoras, como sistematização do compartilhamento da cultura objetivando atender a demanda do mercado de trabalho. A Figura 2 ilustra, portanto, a biopolítica no cuidado de si.

Foucault (2010), em “A hermenêutica do sujeito”, se preocupou com “a ética do eu”. Moral é conduta, competências são condutas. O autor questiona, então, aquilo que foi posto como normalidade.

Atualmente a sociedade passou a ser dirigida pela tecnologia, da qual o Estado se ocupa para aplicar os dispositivos disciplinares. Competência técnica é o conhecimento, o saber, o conhecer, logo, o sujeito sabe. Competência comportamental é a adequação, a obediência, se conhece, logo, o sujeito sabe se portar. Competência política, regida por princípios, regras, condutas, é a cultura que diz que é assim que deverá ser.

Quando um sujeito efetua uma ação sem considerar o que foi dito, ou seja, sem considerar a ideologia organizacional, as premissas, entra no campo da “ética”. Ao não cumprir essas premissas, ele adentra no campo da antiética, o que o faz ser visto como não competente. Para a humanidade, é a competência ética que vale.

Na hipótese foucaultiana, o desenvolvimento da governamentalidade compreende, portanto, o desenvolvimento de técnicas de governo e o acoplamento do modo de condução, “controle, servidão, docilização e assujeitamento” da política moderna. Esses fatores se mantêm como um terreno fértil para a proliferação do governo em todas as instâncias da vida humana, de homem indivíduo a homem espécie.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para estimular e ampliar as discussões que foram apresentadas, cujos temas, entendem-se, são de grande valor acadêmico, e que possa vir a se constituir em um material útil para futuras pesquisas. Ele não encerra aqui; ao contrário, é um alimento de sobrevivência e sustentação.

A humanidade vivencia a era do dinheiro de plástico. O ser humano possui, mesmo que de forma indireta, espólio da política da dívida, logo, somos herdeiros da política da dívida. Segundo Lazzarato (2017), existe somente uma classe, aquela que se forma para atender ao poder do crédito e do dinheiro destituindo a classe trabalhadora como classe política. Contudo, esses sujeitos não constituem mais uma classe política nem jamais voltarão a constituir, sendo que possuem, na verdade, uma existência sociológica e econômica que forma “o capital variável dessa nova acumulação capitalista”. (LAZZARATO, 2017, p. 12).

Tais questões podem servir de base para a continuidade da pesquisa de doutorado.

REFERÊNCIAS

- ACORDO MEC-USAID. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, [20--?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- ALMEIDA, J. R. Cinismo e estética da existência em Foucault: a interpelação dos antigos à instituição escolar. In: VIII SEMANA DE ORIENTAÇÃO FILOSÓFICA E ACADÊMICA, 2014, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Blucher, 2014.
- ANÍSIO Teixeira. In: CITAÇÕES e frases famosas. [S. l.: s. n.], [20--?]. Disponível em: <https://citacoes.in/autores/anisio-teixeira/>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ASENSI, F. D. O rosto que se desvanece na areia da praia: homem, conhecimento e direito em Michel Foucault. **Revista Urutágua**, Maringá. n. 9. p. 1-8, 2018. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/009/09asensi.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BARROS, A. M. E. **Efeitos do poder e subjetivação dos discursos de evasão dos cursos de licenciatura em Matemática do IFRS**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2016.
- BARROS, J. P. P. Biopolítica e educação: relações a partir das discursividades sobre saúde na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 361-381, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/19.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.
- BENEITONE, P. *et al.* **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina**: Relatório Final - Projeto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 jun. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em 13 jun. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta artigos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de fevereiro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. **Estatutos e Regimentos das IESs – adaptação à LDB:** recomendações. [S. l.]: MEC, [20--?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/eries.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CARDOSO Fernando Henrique. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, [20--?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cardoso-fernando-henrique>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CIFALI, M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, 2009.

COMPETENCIA. In: DICCIONARIO de la lengua española. [S.l.]: Real Academia Española, 2012. Disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>. Acesso em: 02 ago. 2019.

COMPETÊNCIA. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/COMPETENCIA>. Acesso em: 13 jun. 2019.

COMPETÊNCIA. In: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DA ROSA, G. A.; BARROS, A. M. E. **Educação e genealogia:** discursos de evasão. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

DAHER, A. **Michel Foucault:** resumo dos cursos do Collège de France - 1970-1982. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DUTRA, J. S. **Competências:** conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2012.

ERA Vargas: dos anos 20 a 1945. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, [20--?]. Disponível em:

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos. Acesso em: 12 ago. 2019.

ESQUIROL. In: CENTRO Cultural do Ministério da Saúde. Rio de Janeiro: CCMS, [20--?]. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/hospicio/text/bio-esquirol.php>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FÍLON de Alexandria (10 a.C - 50 d.C). In: MARCONATTO, A. L. **Só Filosofia**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=39. Acesso em: 10 nov. 2019.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Paris: Éditions Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão...** Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France - 1970-1982**. Rio de Janeiro: ZAHA, 1994.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. D. O. **Foucault e a Educação**. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (54:28min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=3eQgOy5Ibg. Acesso em: 30 jan. 2019.

GALLO, S. D. O. *In*: CURRÍCULO do sistema currículo Lattes: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. [Brasília, DF]: CNPq, 2020. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7050356573487910>. Acesso em: 24 set. 2010.

GENEALOGIA - Michel Foucault. *In*: MORAES, M. V. M. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. A. O. **A violência escolar no contexto da relação entre biopolítica e educação**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, E. M.; DA SILVA, R. R. Estudo sobre a formação do conceito de razão de estado. *In*: XIX CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP. 2011, Campinas. **Resumo**. Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xixcongresso/cdrom/pibic/cadernosderesumos/LivroIC.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAZZARATO, M. **Governo do homem endividado**. São Paulo: UFSCar, 2017.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOPES, L. G. H. **A prática histórica de Michel Foucault na cátedra história dos sistemas de pensamento no Collège de France de 1970 a 1975**. 2011. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Bacharelado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

LOUZADA, R. **O conceito de competência e o ensino de Administração**: um estudo multicasos. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2010.

MAGNO, R. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: EDIPAR, 1995.

MANDUCA, A. **A máquina no biológico**: a construção “biopolítica” do próximo humano. 2017. 103 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

MARANGONI, F. M. S. **Os profissionais de administração: entre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação e as competências requeridas pelo mundo do trabalho.** 2014. 349 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MORAES, E. **Criminalidade da infância e da adolescência.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927.

MORUZZI, A. B.; ABRAMOWICZ, A. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 168-181, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635498/3291>. Acesso em: 2 nov. 2018.

OLIVEIRA Armando Salles de. In: DICIONÁRIO Político. [S. l.: s. n.], [20--?]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/o/oliveira_armando_salles.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir. Acesso em: 2 out. 2018.

PANÓPTICO. In: DICIO: Dicionário Online de Português. [S. l.]: DICIO, [20--?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/panoptico>. Acesso em: 2 out. 2018.

PARRA FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Futura, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABAGLIO, M. O. **Gestão por competências: ferramentas para atração e captação de talentos humanos.** Rio de Janeiro: QualityMark, 2008.

RELATÓRIO Meira Matos. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, [20--?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/relatorio-meira-matos>. Acesso em: 12 ago. 2019.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIOS, T. A. (Org.) *et al.* **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIOS, T. A. (Org.) *et al.* **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2013.

RODRIGUES, Z. B. Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica. **Articulistas**, [s. n.], [20--?]. Disponível em: https://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056. Acesso em: 1 nov. 2019.

RUAS, R. **Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da**

aprendizagem organizacional. São Paulo: Atlas, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAVIANI, D. **Estudo e políticas educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-91, 1998.

STRATHERN, P. **Foucault (1926-1984) em 90 minutos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In:* LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 105-118.

VIEGAS, W. **Fundamentos de metodologia científica.** 2. ed. Brasília: UnB, 1999.

WALPOLE Sir Robert. *In:* ÁLVAREZ, B. G. **La web de las biografías.** [20--?]. Disponível em: <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=walpole-sir-robert-conde-de-oxford>. Acesso em: 23 jun. 2019.

ZABALLA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZULKE, M. I. U. A racionalidade governamental contemporânea, a educação profissional e a produção dos novos sujeitos. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 9, n. 12, p. 67-81, 2008.