

DISCURSOS DOCENTES E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TEACHER DISCOURSES AND SUBJECTIVITY PRODUCTION IN CONTEMPORARY EDUCATION

Simone Padilha¹

<https://orcid.org/0009-0008-8540-8596>

Eduardo Nunes Jacondino²

<https://orcid.org/0000-0003-1083-8934>

Resumo:

Este artigo investiga como os discursos de professores do 5º ano do ensino fundamental produzem sentidos sobre os alunos, regulam condutas e articulam relações entre poder, saber, verdade e processos de subjetivação no contexto escolar. A relevância do estudo reside em compreender como os novos modos de existência e os discursos contemporâneos influenciam a formação de subjetividades escolares. Analisamos de que modo tais discursos operam processos de normalização e, simultaneamente, abrem possibilidades de resistência e reinvenção de si. A pesquisa utilizou a técnica de grupo focal para produção de dados, articulada à análise discursiva. O referencial teórico foi construído, especialmente, nas contribuições de Michel Foucault e em interlocução com Pierre Levy e seus estudos sobre cibercultura. Os resultados sugerem que, embora predominem discursos que tendem a fixar identidades e sustentar padrões sociais, há tensionamentos e brechas que possibilitam a emergência de subjetividades mais plurais. Assim, defendemos uma educação compreendida como prática ética e política, aberta à criação e a outras formas de existência.

Palavras-chave: Subjetivação. Relações de poder. Discurso docente. Resistência.

Abstract:

This article investigates how the discourses of fifth-grade elementary school teachers produce meanings about students, regulate forms of conduct, and articulate relationships among power, knowledge, truth, and processes subjectivation within the school context. The relevance of this study lies in understanding how new modes of existence and contemporary discourses influence the formation of school subjectivities. We analyze how such discourses operate processes of normalization while simultaneously opening possibilities for resistance and self-reinvention. The research employed the focus group technique for data production, articulated with discourse analysis. The theoretical framework was built primarily on the contributions of Michel Foucault in dialogue with Pierre Lévy and his studies on cyberculture. The results suggest that, although

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Professora da Educação Básica, Francisco Beltrão/PR, Brasil.

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Docente efetivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil.

dominant discourses tend to fix identities and reinforce prevailing social norms, tensions and openings remain that allow for the emergence of more plural subjectivities. We therefore argue for an understanding of education as an ethical and political practice, open to creation and to different ways of being.

Keywords: Subjectivation. Power relations. Teacher discourse. Resistance.

INTRODUÇÃO

No campo discursivo da educação contemporânea, têm-se intensificado discussões e debates que buscam ampliar e mesmo desconstruir perspectivas mais tradicionais da educação. No Brasil, as teorias pós-críticas, particularmente, vêm problematizando verdades estabelecidas, reconhecendo a pluralidade de vozes, de experiências, de culturas. Inserido nesse campo de reflexão, este trabalho analisa como os discursos docentes produzem sentidos sobre o sujeito-aluno, na escola, tomando tecnologia e conduta como categorias que atravessam práticas e processos de subjetivação.

A investigação, desenvolvida com docentes do 5º ano do ensino fundamental municipal, no interior do Paraná, discute como seus enunciados refletem expectativas, estratégias e inquietações em um ambiente escolar atravessado por diferenças, que se traduzem em desafios contemporâneos no exercício da docência.

Na escola, a normalização se apresenta por meio de técnicas que sustentam ideais de sucesso/fracasso, ajustando subjetividades a regimes de verdade. Tais discursos, em grande medida, refletem pressupostos históricos e políticos e desconsideram as diferenças culturais, sociais e subjetivas, naturalizando categorias como “excelência escolar”. Entretanto, as mesmas práticas que visam enquadrar podem também abrir espaço para contracondutas, para outras formas de existir e ensinar. Como aponta Foucault (2023), a verdade é uma construção social, produzida e disputada historicamente, por meio de mecanismos de poder e regimes de verdade de cada sociedade, que definem quais discursos são válidos. Reconhecer isso é um convite a não tomar como dado aquilo que parece óbvio e a desnaturalizar as estruturas discursivas que nos constituem como educadores.

Com o desenvolvimento das disciplinas, emergem variadas técnicas de poder³. Para nós, importa aqui a presença dos aparelhos pedagógicos e suas técnicas. Se, por um lado, atribui-se aos professores a tarefa de atender a metas – como as impostas pelos índices de desempenho e aferidas por provas padronizadas – por outro, intensificam-se práticas de vigilância sobre os educandos na tentativa de regular seus desempenhos, seus modos de ser, produzindo efeitos de poder que regimentam as práticas escolares. Na escola, o uso de práticas de vigilância, mais do que regular os sujeitos que ali estão, influencia os discursos, as ações e a compreensão de si mesmos. Técnicas que permitem o ajuste dos sujeitos em conformidade com saberes e aptidões necessárias para determinados fins.

Compreender essas dinâmicas permite problematizar as formas de subjetivação legitimadas e desejadas na escola. Envolve questionar por que certos saberes são privilegiados enquanto outros

³ Cabe salientar que, em Foucault, o poder é compreendido como uma prática que se exerce a partir de relações, permeando todas as camadas da sociedade e que se correlaciona com o saber. Poder não é uma dominação direta, mas relacional.

são excluídos. Reflexões que nos convocam a resistir/questionar as verdades – impostas ou naturalizadas – em um regime pedagógico. Essas questões não estão isoladas das transformações sociais, políticas e tecnológicas do contemporâneo, que vêm introduzindo outras formas de nos relacionarmos com os saberes e com os sujeitos. O conceito de virtualização, desenvolvido por Pierre Lévy (2011), contribui para pensar como processos de desterritorialização e deslocamento afetam a circulação do conhecimento, transformando os regimes de verdade que sustentam as práticas educativas.

A escola, tradicionalmente associada à transmissão de conteúdos e saberes formais, hoje é interpelada por fluxos de informações que extrapolam seus muros. No cenário digital, marcado pela intensificação das redes de comunicação, as tecnologias trazem novas formas de expressão, difusão do conhecimento e cooperação, participando da constituição de verdades sobre os sujeitos e seus modos de existir. Como destaca Lévy (2010, p. 15) os dispositivos computacionais transformaram nossa percepção do mundo, pois “cada vez mais concebemos o social, os seres vivos ou os processos cognitivos através de uma matriz de leitura informática”.

Nesse contexto, ao analisar os discursos docentes, não se trata de apontar falhas ou modelos ideais, mas de rastrear como seus enunciados produzem sentidos sobre o que se espera dos alunos e como os professores se posicionam diante das transformações contemporâneas. Esse exercício analítico e reflexivo torna visíveis os jogos de verdade e possibilita pensar na reinvenção pedagógica.

PODER, VERDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DO BIPODER E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os desafios enfrentados pela docência na contemporaneidade têm sido amplamente tematizados. As configurações das salas de aula e dos sujeitos que as compõem distanciam-se de determinados discursos institucionais que ainda sustentam padrões hegemônicos de aprendizagem. Tais discursos, em parte, desconsideram as diferenças culturais, sociais e subjetivas que atravessam esses ambientes educativos, os quais não emergem de forma isolada ou neutra, mas mobilizam pressupostos históricos e políticos sobre o que seria considerado “sucesso escolar”. Ao definir quais condutas, saberes e corpos são legítimos, esses discursos reforçam noções de normalidade.

Ao analisar a sociedade moderna, o filósofo Michel Foucault (2014a) nos apresenta o conceito de sociedade disciplinar que, em meio aos seus dispositivos e práticas, regula e produz sujeitos conforme critérios de normalidade necessários para uma emergente sociedade capitalista. Dentre esses dispositivos localiza-se a instituição escolar e suas práticas que visam assegurar um modelo hegemônico do social, determinando o que é “normal” e, por sua vez, marginalizando o que foge a esses parâmetros. Para o filósofo, a formação dessa sociedade disciplinar “está ligada a um certo número de amplos processos históricos no interior dos quais ela tem lugar: econômicos, jurídico-políticos, científicos etc” (Foucault, 2014a, p. 210).

Essa forma de regulação de sujeitos se articula ao que Foucault denomina regimes de verdade (Foucault, 2023) – conjuntos de discursos que definem o que pode ser considerado verdadeiro em determinados contextos históricos. Sendo a escola um dos dispositivos

disciplinares, ela também participa da produção de verdades ao estabelecer critérios de normalidade e de conduta. Na atualidade, tais disputas pela verdade se ampliam e se transformam, intensificadas pelas tecnologias digitais que organizam e distribuem o que, quem e em quais condições algo pode ser dito. Ciência, política e educação, por exemplo, passam a dispor de mais este instrumento, que conta com o sistema global de redes interligadas – a internet – na disputa por seus sentidos de verdade.

Nessa dimensão de possibilidades, deslocamos a compreensão de um poder vertical para uma leitura que o situa disseminado em toda trama social. Com essa leitura, não há como identificar uma superestrutura ou um “princípio” do qual emerge todo o poder. Este, como afirma Foucault (2022, p. 101) está “em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”, o que implica dizer que poder “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 2022, p. 101). Ele se manifesta nas interações cotidianas (que incluem as relações entre professor e alunos) e produz efeitos ao mesmo tempo em que se mantém por meio de saberes, discursos e práticas. A escola inscreve-se, assim, como um campo privilegiado de exercício do poder e da produção de subjetividades, que ganha contornos ainda mais complexos diante da crescente digitalização da vida, a qual desfaz fronteiras entre o espaço escolar e o extraescolar.

Se na escola o poder se exerce como rede produtiva de subjetividades e não exclusivamente como instância repressiva, sua força reside justamente nessa capacidade de produção. A esse respeito, nos alerta Foucault:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 2023, p. 45).

Na educação, esse poder atua por meio de uma governamentalidade que combina dispositivos disciplinares e biopolíticos. Currículos, métodos de ensino e avaliações são moldados nessas disputas discursivas, a fim de validar determinada verdade e produzir determinados sujeitos – preferencialmente úteis e produtivos – de acordo com os valores da sociedade capitalista. É nessa articulação saber-poder-verdade que a educação se constitui como um dos mecanismos de exercício do biopoder.

O biopoder, segundo Foucault (2014a, 2022), opera tanto sobre o corpo individual, com a disciplina, quanto sobre a população, com a biopolítica, como uma “grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica” (Foucault, 2022, p. 150). No ambiente escolar, o biopoder, na forma de poder disciplinar, mais do que controlar corpos, atua no âmbito de moldar produtivamente, por meio de técnicas sutis de normalização, um certo tipo de aluno, sobretudo o aluno competente para o mercado de trabalho. Do mesmo modo, torna-se necessário gerir toda uma coletividade de indivíduos que compõem a organização escolar, coletando dados a respeito de rendimento, evasão, desempenho, que classificam e monitoram, a fim de maximizar a eficiência e a produtividade educacional. Sobre o mecanismo disciplinar, assim Foucault descreve como a relação de controle age para produzir efeitos de utilidade:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 2014a, p. 135).

Essa nova faceta do poder, emergente nos séculos XVII e XVIII, instaurou-se pela sutileza de suas ações e pelo imperativo de sujeitos funcionais, ajustados às necessidades sociais e econômicas de seu tempo. Para torná-la possível, a disciplina contou com algumas técnicas que, orientadas por um saber estratégico, visavam suprimir as diferenças, promovendo a normalização da sociedade e neutralizando aquilo que poderia pôr em risco o desenvolvimento social. Para tanto, o poder disciplinar precisava estar difuso e ser exercido por diferentes instituições – como escolas, prisões, hospitais, quartéis, a família, entre outras – mediante procedimentos como hierarquia, vigilância, normalização e exame.

De acordo com Foucault (2014a), a hierarquia garante que o poder possa ser exercido e controlado de forma sistêmica, numa organização que dispõe cada indivíduo ocupando um lugar específico, numa relação de subordinação e autoridade. Junto a ela, age a vigilância constante, que permite observar, sob lentes atentas, como num olhar onipresente – inclusive manifesta nas obras arquitetônicas –, um certo nível de adestramento e autorregulação, permitindo maior controle sobre os sujeitos e assujeitando-os de modo a torná-los socialmente úteis. Os critérios que definem qual tipo de sujeito é necessário e para qual tipo de sociedade ficam adstritos aos padrões de conduta e de desempenho estabelecidos e considerados como desejáveis pela sociedade e/ou pelas instituições, a partir de processos de normalização. Paralelamente, temos o exame, que coleta dados e informações, permitindo observar, medir, comparar os indivíduos, produzindo conhecimento sobre eles. Desse modo, o exame classifica, identifica desvios e orienta correções. Segundo Foucault (2014a, p. 188), “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”. Todas essas técnicas do poder atuam de forma integrada para assegurar o exercício do poder disciplinar e fazem do sujeito tanto efeito quanto objeto do poder e da sua relação com o saber.

Na escola, esse poder se manifesta na regulação de condutas, no controle do tempo (horários fixados e medidos) e em exames de aferição. Ainda, a vigilância se manifesta por mecanismos que envolvem inspeção e monitoramento das atividades. São espaços em que a arquitetura é planejada para facilitar a observação e controle dos sujeitos que ali estão. O quão comum é, por exemplo, encontrarmos ainda hoje portas de salas de aula equipadas com janelas que permitem visualizar o seu interior, mesmo quando fechadas, ou a presença de sistemas de câmeras instalados em variados espaços das instituições escolares. Sem desconsiderar a importância que tais mecanismos assumem no cenário contemporâneo, é possível refletir sobre como produzem efeitos sutis de controle, contribuindo para a internalização de normas, pois ainda que justificados como medidas de proteção e segurança, reforçam a sensação de que todos estão sob constante observação, o que tende a normalizar e reforçar condutas individuais e coletivas.

Somado ao poder disciplinar, focado mais na gestão do corpo individual, Foucault (1999, 2022) nos fala da presença de outra técnica de gestão da vida: a biopolítica, agora operando em

um nível mais amplo e abrangente, gerindo a população. Ao incorporar técnicas disciplinares, essa nova tecnologia de governabilidade busca administrar a vida em sua coletividade e em seus processos biológicos, instaurando novas técnicas de exercício do poder nas sociedades modernas.

Para que esse poder se faça presente e circule por todo o tecido social, novas técnicas passam a ser legitimadas pela instituição familiar, pela escola, mídias, ciência, organizações internacionais, judiciário e, de modo especial, pelas ações do Governo e do Estado, no exercício da biopolítica. É nesse campo de atuação que a intervenção sobre a população é elevada à condição de questão central para o Estado. Esse poder emerge também das necessidades do modo econômico capitalista, afinal, prover a produtividade dos corpos não se restringe apenas ao seu disciplinamento, ao controle do ritmo, da força ou do tempo, mas também à necessidade de gerenciar aspectos como saúde, educação, segurança e a própria reprodução biológica. Nesse contexto, políticas de saúde pública atuam na tentativa de controlar epidemias, promover campanhas de vacinação, aumentar a longevidade, implementar programas de assistência social. Essas estratégias reguladoras, direcionadas ao equilíbrio da população global, assim como apontado por Foucault (1999), visam otimizar a vida como um sistema que busca sua própria homeostase.

O poder disciplinar e a biopolítica foram instrumentos necessários para tornar possível a implantação do sistema capitalista “que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (Foucault, 2022, p. 151-152). Desse modo, tornaram-se formas de poder, uma “nova arte de governar”, com múltiplos procedimentos de investimento no corpo-indivíduo e na população-coletiva, controlando e regulando a vida e, mais que isso, produzindo discursos e práticas que acabaram por ser naturalizados, fazendo com que seus efeitos de verdade parecessem necessários e mesmo desejáveis.

Essas formas de poder, ao se consolidarem historicamente, se estenderam até a escola que ainda hoje opera como um dos espaços de produção de valores, normas e saberes em uma sociedade. Por meio do currículo, por exemplo, determinados saberes e práticas ganham mais ou menos força nas disputas discursivas, inclusive determinando quais áreas do conhecimento são mais úteis para as demandas da sociedade. Os métodos de ensino, por sua vez, reproduzem essas expectativas, ditando técnicas para lidar com o conhecimento.

Por meio de práticas avaliativas, da classificação, da vigilância, de métricas de desempenho, a escola define padrões que acabam reforçando estereótipos, carregados de critérios de normalidade e desvio, que enquadram os sujeitos (professores e alunos) dentro ou fora de padrões hegemônicos: o aluno problemático e desinteressado e o aluno obediente e capaz; o professor de sucesso e o professor fracassado; o aluno descomprometido e preguiçoso e o aluno dedicado, com altos índices de aproveitamento nas avaliações; o professor que cumpre as metas institucionais, resiliente e o professor que não se esforçou o suficiente. Narrativas que são construções sociais e refletem as tensões das disputas de poder no sistema educacional.

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade, mas é também uma realidade fabricada [...]. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da

verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2014a, p. 189).

Essa produção foucaultiana da realidade ganha novos contornos na era digital, com a crescente expansão da internet e seus veículos midiáticos, disseminando e influenciando as esferas do social, tanto local quanto globalmente. Seguindo as análises de Pierre Lévy (1999), o ciberespaço – enquanto um ecossistema de comunicação digital – configura-se como um espaço de agenciamentos coletivos, escapando às estruturas centralizadas do saber. Se, em Foucault, temos o exercício do poder a partir de técnicas de governo, o digital atualiza essas tecnologias e, nesse contexto, a emergência de tecnologias da inteligência (Lévy, 2010) e a virtualização das relações sociais (Lévy, 2011) implicam em novos modos de subjetivação que se articulam com os dispositivos do biopoder.

O espaço cibernético propiciou ao pensamento e à experiência comunicativa diferentes possibilidades de ação, num frenético campo de possibilidades que pode se atualizar de diversas formas. Isso nos indica que “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual” (Lévy, 2011, p. 16), apresentando-se como um conjunto de potenciais transformações, de comunicação e também de controle. A escola não escapa a esse movimento ao incorporar sistemas, plataformas, softwares que contribuem para a experiência educacional.

Do mesmo modo, os efeitos da tecnologia não se limitam à organização do trabalho docente e incidem sobre os modos de existir na contemporaneidade e, de maneira particular, na subjetividade discente. A tecnologia não somente mediatiza as práticas educativas como também participa da constituição de subjetividades cada vez mais conectadas e moduladas pelo virtual. A presença intensa das mídias tem efeitos importantes sobre os modos como os alunos se expressam e se relacionam com o conhecimento e, essas experiências se entrelaçam às expectativas escolares. Nesse cenário virtualizado, os alunos não são meros consumidores de conteúdos, mas também produtores e articuladores de sentidos.

Diferentemente da ideia de saber centralizado e hierárquico, Lévy (1999) destaca as possibilidades que as redes digitais proporcionam ao se constituírem como espaços de construção coletiva de saberes. O autor nos convida a refletir sobre a noção de inteligência coletiva, que permite a produção colaborativa de conhecimento.

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar (Lévy, 2010, p. 8).

A introdução das tecnologias digitais, que traz consigo a lógica em rede, desafia radicalmente a estrutura unidirecional de produção e circulação do conhecimento e, em consequência disso, as formas tradicionais de ensinar e aprender, que incluem a centralidade da fala do professor e o papel passivo do aluno. É nesse sentido que a inteligência coletiva se faz descentralizada, distribuída e construída colaborativamente, dentro e fora dos muros escolares, onde os alunos deixam de ser meros receptores para se tornarem participantes ativos de redes de produção de sentido.

No entanto, esse movimento não se dá em um terreno neutro. Com o virtual e as tecnologias digitais temos diferentes possibilidades de participação e construção do conhecimento atravessadas por relações de poder, definindo mecanismos de acesso a determinados direitos e oportunidades, ao mesmo tempo que constrói e legitima verdades. De forma que, conforme destacado por Foucault, nas sociedades

existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso [...]. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade (Foucault, 2023, p. 279).

Para ser força de resistência nesse cenário, repensar as práticas pedagógicas pode ser um dos caminhos possíveis para problematizar a experiência educativa. Ações que implicam em questionar critérios de avaliação, ampliar e fomentar os espaços de discussão, valorizando os diferentes saberes, de modo a possibilitar a construção de uma escola que reconheça a diversidade que compõe as experiências de vida em sociedade.

ENTRE TELAS E NORMAS: LEITURAS DOCENTES E A POSSIBILIDADE DO CUIDADO DE SI

Como vimos discutindo, a fase genealógica das análises do poder e do saber desenvolvidas por Michel Foucault oferece importantes reflexões sobre os dispositivos de ação que envolvem objetivação e assujeitamento dos sujeitos, destacando entre outros aspectos, a “descoberta do corpo” na época clássica – período influenciado pelos ideais iluministas e pelo fortalecimento do capitalismo – e a constituição da sociedade disciplinar. Ao analisar a relação entre poder, saber e verdade, Foucault (2014a, 2006) evidencia que a realidade é uma construção discursiva sustentada por instituições e práticas sociais que definem o que é reconhecido como verdadeiro.

Durante algumas atividades desenvolvidas com dois grupos focais, compostos ao todo por 28 professores regentes do 5º ano do ensino fundamental de escolas municipais do interior do Paraná, foram produzidos discursos que indicaram orientações sobre condutas esperadas no ambiente escolar e posições docentes diante das tecnologias digitais quanto à constituição da subjetividade discente. Para garantir o anonimato dos participantes, usamos a palavra “Profe” seguida de uma letra alfabética para indicar as falas docentes. A análise desses discursos apontou para tensões, afetos, normas e expectativas que perpassam a prática educativa. Neste trabalho, buscamos discutir as articulações em torno das categorias “conduta” e “tecnologia”, bem como a mobilização de sentidos docentes inscritos em regimes de verdade contemporâneos.

Após a transcrição dos dados produzidos pelos grupos, pudemos perceber que muitos dos discursos se mostraram atravessados por lógicas disciplinares e produtivistas, nas quais o professor é situado como gestor de condutas e mediador do uso da tecnologia no ambiente escolar. Observamos que a categoria “conduta” apareceu como elemento fundamental da ação pedagógica, recorrentemente associada à necessidade de regular as ações dos alunos. A Profe A afirma que “as regras são necessárias, se não nem todos são atingidos” e que sem elas “alguém vai ficar de fora

porque não vai conseguir sobrepor aos demais”. Esses sentidos se articulam àquilo que é nomeado pelos docentes como desinteresse e ausência de limites, resultando em práticas que são compreendidas como indisciplina: “a forma como os alunos estão vendo a escola hoje é um fator importante para a indisciplina, porque ninguém tem receio da escola, que vá acontecer alguma coisa, nem de uma retenção, nem das faltas” (Profe B). Essa percepção foi corroborada por outro professor ao afirmar “que se perdeu essa autoridade do professor” (Profe C). Tais enunciados evidenciam uma leitura de ruptura na autoridade docente e atualizam uma racionalidade disciplinar que, conforme Foucault (2014a), opera pela vigilância, correção e interiorização de normas com vistas à normalização.

Em outro momento uma professora relatou como a reorganização da sala em círculo gerou um “caos”, evidenciando como a disposição tradicional – com carteiras enfileiradas e o professor à frente da turma – funciona como um dispositivo disciplinar internalizado, moldando tanto o espaço como também a conduta:

Eu fiz uma atividade com eles em círculo, foi meio que um caos assim. Só que é o primeiro dia que eu coloquei eles em círculo, eu acho que com o tempo eles vão se organizar [...]. Então eu acredito que [em fila] é uma organização que eles estão acostumados e em círculo aqui eu converso com você, eu converso com você. [...] Eu acredito que com o tempo, nas próximas aulas eu vou conseguir [...fazer] eles aprenderem que é em círculo, mas que continua a mesma ordem. [...] É legal fazer uma aula diferente. Em dupla, em círculo é mais difícil de controlar, mas eu acredito que na próxima experiência eles vão se organizar melhor, porque é uma novidade para eles. Eles estão livres (Profe C).

Do ponto de vista foucaultiano, o espaço em fila integra a “microfísica do poder”, distribuindo, observando e controlando os corpos do aluno. A sensação de perda de controle instaurada pelo círculo, aliada à expectativa que, com o tempo, os alunos se adaptem à nova configuração, demonstra que mudar a forma do espaço (círculo ou fila) não elimina a busca por condutas previsíveis e controláveis.

A categoria “tecnologia” apareceu marcada por ambivalência: ora as tecnologias – nesse caso, as tecnologias digitais – foram reconhecidas como uma possibilidade pedagógica, ora como desafio às experiências de aprendizagem. Nesse contexto, alguns professores apontaram o uso das redes sociais como estratégia de reflexão. Para uma das participantes, por meio do uso da mídia “você consegue trazer também para a sala de aula para eles [os alunos] fazerem análise” (Profe D), demonstrando que esse uso não necessariamente se limita à transmissão de conteúdo, mas indicando “que eles podem se superar dentro do que eles sabem e buscar novas alternativas” (Profe D). Tal posição dialoga com Pierre Lévy (1999), ao considerar as tecnologias como ampliação do acesso ao conhecimento, potencializando a construção de uma inteligência coletiva e colaborativa. Por outro lado, prevalecem falas que enfatizam o uso do material didático e associam o uso excessivo de telas à dispersão, perda de atenção e falta de criatividade. A Profe D observou que “muita coisa tem que ser resgatada em relação a como se trabalha, principalmente nesse excesso de tecnologia”, defendendo que os alunos deveriam “ter mais interesse no livro do que na tela”. Além disso, foi mencionada a importância de o estudante ter “acesso limitado das redes” (Profe E), inclusive em casa, pois essa ação pode contribuir “para que eles consigam ter a concentração na aula” (Profe G).

Essas posturas podem refletir tanto uma tentativa de preservar práticas de ensino legitimadas como eficazes quanto a resistência a integrar as tecnologias de forma crítica e pedagógica. Os efeitos do excesso de telas não são unívocos: enquanto produzem certas limitações, como nos excessos apontados, também abrem espaços para promover processos abertos à experimentação crítica e ressignificação do trabalho escolar.

No quadro a seguir organizamos as principais posições dos professores sobre as categorias conduta e tecnologia.

Quadro 1 – Olhares dos professores sobre Conduta e Tecnologia

Categoria	Principais Posições	Argumentos
CONDUTA	Disciplina e Organização	Sem organização não há aprendizado, o aluno não consegue pensar.
		As regras são necessárias; sem elas, alguém fica de fora.
		O mercado de trabalho não perdoa; quer sempre os melhores e dedicados.
		Eles não sabem cumprir regras, acham que podem tudo.
	Limites e Valores	Sentimento de perda da autoridade do professor e do respeito pela escola e seus sujeitos.
		O aluno precisa de responsabilidade e desenvolver autonomia.
		Valorização da participação dos alunos, mas não das interrupções com assuntos aleatórios.
		O comprometimento e a responsabilidade, aliadas à presença da família, impactam nos resultados de aprendizagem.
	Aluno “Ideal”	Curioso, responsável, educado, participativo, criativo, disciplinado.
Aluno que faz as atividades propostas e respeita os combinados.		
TECNOLOGIA	Impacto Negativo	Excesso de telas causa dispersão, impaciência e ansiedade.
		Não sabem lidar com frustrações devido ao imediatismo oferecido pelas tecnologias.
		Vivem numa bolha, mesmo com acesso à internet.
		Não desenvolvem a criatividade, imaginação e o pensamento crítico.
		Os pais não exigem limites ao uso.
		Jogos digitais desviam o foco e causam desinteresse nas atividades escolares.
	Uso Pedagógico	A tecnologia é útil se direcionada, como para ensinar conteúdos e dinamizar a aula.
		Não dá para ignorar a tecnologia, mas também é preciso usá-la com cautela.

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

As questões apresentadas demonstram um tensionamento entre diferentes regimes de saber e poder. Uma escola que opera em uma temporalidade que se faz sob vários construtos disciplinares, ao mesmo tempo que afetada pelos dispositivos digitais que convocam subjetividades mais fluídas e conectadas. Ao articular as categorias de conduta e tecnologia, podemos perceber uma tentativa, ainda que tímida, de incorporar ferramentas digitais sem romper com a racionalidade de governo, que não se dá apenas pela repressão, mas pela condução de ações

dentro de certos limites considerados aceitáveis. A demanda por “organização” reforça essa lógica produtiva de subjetividades ajustadas – não só para a escola, como para o mercado de trabalho.

A ideia de que o acesso à informação, via internet, não se traduz necessariamente em conhecimento e a visão de que os alunos “estão cada vez mais numa bolha” (Profe B), reforçam a compreensão de que a tecnologia simultaneamente hiperconecta e isola. Essa visão contrasta com a proposta de Lévy (1999) que defende as possibilidades educativas da tecnologia como dispositivos de inteligência coletiva. O desafio, portanto, não está em negar a tecnologia, mas em subverter seus usos, transformando-a em ferramenta crítica, fazendo das telas janelas para diferentes formas de conhecimento – que fomentem a curiosidade, autonomia e a colaboração – e dos jogos, laboratórios de experimentação ética. Como lembra Foucault (2014b), não há exercício de poder sem a possibilidade de resistência. Nesse sentido, a educação, em sua dimensão política, encontra nas tecnologias brechas para a singularização.

As interações entre conduta discente e tecnologia, apresentadas nos discursos dos professores, revelam uma teia complexa de relações de poder, normalização e resistência. Nesse movimento, percebemos tensionada a preservação de uma ordem disciplinar – talvez em crise? – e as, muitas vezes, relutantes negociações com as novas formas de subjetivação trazidas pelo universo digital. É nesse jogo de forças que a escola se constitui como um campo onde se negociam novas formas de existência e conhecimento.

Os discursos analisados refletem uma forte presença de elementos que remetem às tecnologias disciplinares descritas por Foucault (2014a), especialmente no que diz respeito à busca por controle por meio da ação sobre os corpos para que respondam segundo determinadas expectativas escolares. Ao afirmar que “eu preciso alfabetizar, mas também preciso ensinar as outras coisas, escrever no caderno, coordenação motora, se comportar” (Profe H), uma das participantes explicitou a tentativa de produzir corpos previsíveis. O sentimento de perda de autoridade hierárquica, ou o enfraquecimento desta, se mostrou como uma nostalgia que naturaliza hierarquias e fixa certos valores. Uma docente apontou que os sujeitos escolares não se constituem passivamente, mas negociam (até mesmo ignoram) normas em um mundo onde a autoridade é descentralizada: “É uma questão de valores. Se perdeu os valores. Nós tínhamos valores, independente do que fosse, nós tínhamos valores. Hoje, às vezes não tem valor em nada, eles não respeitam ninguém, absolutamente ninguém. Nem a diretora. É o amigo deles” (Profe I). Mais do que uma “crise moral” em que os alunos tratam diretor e professor informalmente, considerado um tom desrespeitoso, estamos diante de uma falha nos mecanismos de interpelação disciplinar, em que a escola já não fixa com a mesma eficácia os lugares que cada sujeito deveria ocupar. As falas docentes demonstram como as relações de poder que sustentavam a hierarquia escolar parecem estar sendo contestadas nas micropolíticas cotidianas.

A ideia de que a escola forma sujeitos úteis à sociedade e a concepção de liberdade como exercício dentro de limites estabelecidos expõe o caráter produtivo do poder na formação de sujeitos sociais. A busca por “condutas apropriadas” se mostra em uma tecnologia política voltada à reprodução das relações sociais em vigência. Tal questão foi expressada quando um professor explica que “eles [os alunos] não sabem que, vai ter uma regra bem fixa, bem estipulada [na sociedade], o mercado de trabalho não vai perdoar” (Profe J), ou quando, ao tratar sobre a questão da liberdade, outra professora indica que “eles precisam entender o que que é a palavra liberdade,

que não é fazer o que eu quero, mas eu ter a liberdade de escolher algumas coisas de fazer, mas assim, dentro do limite, que ele precisa saber isso para a vida” (Profe D). Esses enunciados associam a formação de condutas à expectativa de inserção funcional dos sujeitos no tecido social e nos remetem à produção dos efeitos de verdade manifestados e produzidos no espaço escolar.

O conflito entre o saber escolar e o saber midiático acentua o sentimento de desestabilização na governabilidade dos corpos, sentidos – no grupo pesquisado – como desvios na formação discente. Críticas à superficialidade do pensamento, presente na fala: “eles não têm mais iniciativa, [...] ficam parados por causa disso aqui [celular], eles ficam esperando” (Profe K), bem como à agitação, dispersão e ansiedade, são recorrentes nas falas docentes. Apesar de, em sua maioria, estarem associadas a desafios e problemas no contexto escolar, as tecnologias digitais são reconhecidas como parte indissociável das experiências da vida contemporânea. Como pode ser observado na fala da Profe L: “A tecnologia está aí e o que a gente puder aproveitar pra ser nossa aliada, nós temos que aproveitar. Esses são desafios. Não dá pra fechar os olhos”; e da Profe I:

Enquanto ela estiver, a gente vai ter que usar. Eu não posso passar por cima de uma realidade que eles têm dentro de casa, que eles trazem de casa. Da realidade que estamos vivendo. [...] É uma coisa normal pra eles. A nossa realidade é essa, não adianta e nós não podemos fugir. Eu acho ruim, não gosto. Mas, eu tenho que dar aula com isso. O que eu tenho no momento, agora, é isso. Não tem o que fazer.

Os professores não apenas interpretam os impactos das mídias digitais na formação de subjetividades, mas também revelam tentativas de reorientar essa relação de maneira mais produtiva. Nesse sentido, emergem reflexões críticas sobre a diferença entre ter acesso à informação e ter o conhecimento, apontada pela Profe L, e a busca por estratégias que visam minimizar os efeitos, considerados indesejáveis, do uso tecnológico pelas crianças. Durante os trabalhos no grupo focal, uma das alternativas mencionadas é o redirecionamento do uso das mídias digitais para fins pedagógicos:

Está se perdendo todas essas características positivas [ter iniciativa, ser criativo e participativo], que digamos a gente colocou, em função disso, de ficar muitas vezes assim [nas telas]. Eu tento muito direcionar, tipo a questão de jogos, de colocar links novos, do Instagram, de professores que dão aquelas dicas diferentes. Eu sempre estou tentado, já que eles estão nesse lado, direcionar para [algo bom] (Profe D).

Essas questões nos conduzem às novas formas de conhecimento e subjetivação analisadas por Pierre Lévy (1999, 2011), que desestabilizam as hierarquias tradicionais entre quem ensina e quem aprende, transformando alunos e professores em participantes de um ecossistema cognitivo compartilhado. Nesse contexto de inteligência coletiva e distribuída, de interconexões, a mediação ativa esperada dos professores pode orientar os estudantes para um uso mais ético e socialmente responsável dos recursos digitais. Trata-se de olhar para a tecnologia como ferramenta na constituição de experiências educativas significativas, capazes de captar a atenção dos alunos e promover ações mais comprometidas com o conhecimento e com essa quantidade de informação em circulação.

Essa reconfiguração das relações educativas nos convida a ir além do uso instrumental da tecnologia, explorando seu potencial ético-político. A constituição do sujeito, nesse cenário, não é

observada como algo natural, mas resultado das técnicas de poder e saber que moldam modos de existência. Frente ao “estatuto da verdade” das sociedades modernas e às técnicas de governamentalidade – disciplinar e biopolítica – surge a questão: como “se libertar” dessas grades invisíveis ou resistir aos dispositivos de sujeição e governar a si mesmo? Em que medida se torna possível conduzir a si mesmo em meio a todos esses jogos de verdade? Em um cenário de produção de subjetividades determinadas por estruturas externas ao sujeito, temos em Foucault a problematização de práticas de subjetivação que possibilitam ao sujeito modificar-se e reconhecer-se por meio de técnicas de si, inspiradas nas culturas greco-romana, em que o cuidado de si era um preceito fundamental.

As tecnologias do eu se constituem em práticas que possibilitam ao sujeito se reinventar, se transformar, tornando-se resistência aos mecanismos de controle, como possibilidade de autonomia ao se reconhecer como sujeito de desejos, envolvendo-se nos “jogos de verdade na relação consigo mesmo e a constituição de si próprio como sujeito” (Foucault, 2014b, p. 190). Entre elas, as técnicas do cuidado de si – entendidas por Foucault (2014b) como “arte da existência” – são práticas intencionais que, no trabalho sobre si, permitem ao sujeito se decifrar e a criar a si mesmo. Com o cuidado de si temos novas tecnologias que permitem aos sujeitos se relacionarem consigo mesmo, com os outros e com a verdade e ser um “artesão da beleza de sua própria vida” (Foucault, 2014b, p. 238), constituindo uma “estética da existência”. Trata-se de

práticas racionais [refletidas] e voluntárias pelas quais os homens [os sujeitos] não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (Foucault, 2014b, p. 193).

Isso implica dizer que os sujeitos, mais do que estarem à mercê ou na passividade de sua própria existência, são encorajados a preocupar-se consigo mesmo, não numa perspectiva de ato egoísta ou de estar refém de seus apetites ou desejos, mas como práticas de formação autônoma e ética – por isso refletida – que está relacionada a uma estética da vida. Ou seja, a possibilidade do sujeito se relacionar consigo mesmo, em certo controle sobre si, de maneira a contribuir na sua relação com os outros e com o mundo ao seu redor, buscando uma vida harmoniosa, equilibrada e alinhada aos princípios éticos.

Por ética nos referimos justamente ao conjunto de princípios e normas que o sujeito promove e aplica para si, considerando seus desejos e orientando seu estilo de vida, o que, por sua vez, culmina na estética de sua existência. O voltar-se para si e se conhecer não significa encontrar uma essência primeira dentro do eu, mas refletir sobre as verdades que são tomadas pelo sujeito, e que conduzem seus modos de vida, compreender suas afinidades e desejos. Assim, o sujeito conduz a si mesmo não apenas pelas normas aplicadas sobre ele, como também pela própria ética. Um trabalho de cuidado de si que, primeiramente, envolve um autoconhecimento de suas capacidades e fragilidades para então agir no mundo, na relação com os outros, enquanto sujeito livre.

A maioria das falas docentes analisadas opera numa lógica disciplinar, com foco em regras, hierarquias e controle. Entretanto, há enunciações que deslocam essa lógica, como a da Profe J,

que, ao refletir sobre o papel da escola na transformação da vida e sobre como o professor pode auxiliar o aluno nesse percurso, afirma:

Fazendo ele perceber a si mesmo. Porque não tem como eu falar “faça diferente”, se ele não quer fazer [ele enxergar os seus erros, comenta Profe K]. Se ele não entender a vida dele, as atitudes dele, que as ações dele impactam no todo, ele não vai mudar. Porque, se tanto faz o jeito que ele faz pra todo mundo, qual o sentido? Qual a necessidade dele mudar? Ele tem que entender quem ele é no nosso espaço; quem ele é, onde ele está pertencendo (Profe J).

Esse discurso, ainda que não explicitamente foucaultiano, abre espaço para uma ética da autonomia. A insistência em “perceber a si mesmo” traduz, mesmo que de modo intuitivo, o princípio de que a ética não se reduz à obediência a normas externas, mas se faz de uma relação crítica consigo mesmo – condição para uma relação ética com os outros.

A liberdade, alinhada ao conceito de “práticas de liberdade”, está relacionada a capacidade de agir e transformar as relações de poder e saber, precisamente porque o poder não “é um sistema de dominação que controla tudo e que não deixa nenhum espaço para a liberdade” (Foucault, 2014b, p. 271). É na relação com o poder, e não na sua ausência, que são criadas formas de resistência, possibilitando ao sujeito tornar-se artífice de sua própria existência. O exercício da liberdade, no entanto, envolve muito mais do que a rejeição às normas vigentes ou a tentativa de escapar de um domínio determinista e vertical do Estado, por exemplo. Como demonstra Foucault (2006, 2014b, 2025), trata-se de um jogo muito mais complexo que envolve práticas de liberação, de resistência e novas formas de subjetividade, articuladas nas relações entre poder, saber e verdade. É nesse jogo, permeado por relações de poder, que buscamos a constituição de sujeitos livres e transformadores dessas relações.

Quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando são caracterizadas pelo "governo" dos homens uns pelos outros – no sentido mais amplo dessa palavra –, inclui-se nele um elemento importante: **o da liberdade**. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", e enquanto são "livres" – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se (Foucault, 2025, p. 134, grifo nosso).

Ao problematizar a questão da liberdade, Foucault (2014b) dialoga a respeito da construção de nossa identidade, considerando as técnicas éticas do cuidado de si – desenvolvidas desde a Antiguidade – como práticas para uma ética da existência. Tais práticas que incluíam exercícios de meditação, exame de consciência, escrita pessoal, leitura, correspondência por meio de cartas, mentoria, cuidados físicos com o corpo e com a alimentação, foram gradualmente perdendo espaço na sociedade moderna. As condições históricas impulsionaram esse declínio, deslocando o foco para o domínio do exterior, mediado pela racionalidade e pela ciência. Assim, o controle da natureza e a organização da vida social passam a ser prioridades, orientados pela lógica de otimização do tempo, aumento da produtividade e expansão do consumo – demandas do mercado de trabalho e das necessidades do capital financeiro. Nessa transformação de valores, práticas que envolvem o ocupar-se consigo mesmo passaram a ser vistas como potencialmente disruptivas ao desempenho dos sujeitos, que necessitavam estar engajados em “atividades rentáveis”. Para evitar

o perigo da ociosidade algumas normas e regras disciplinares foram instituídas, passando a administrar a vida em sociedade.

Submersos em modos de subjetivação que tendem a fornecer modelos de conduta generalistas, a tarefa de problematizar diferentes formas de se reinventar, das quais exigem dedicação, tempo e motivação, ocupando-se de si, podem ser um problema e se chocar com perspectivas voltadas ao lucro financeiro e a maximização de resultados, na contemporaneidade. Nesse sentido, destacamos a escola não apenas como um lugar de reprodução e normalização, mas também como um espaço de resistência que pode desafiar estruturas excludentes e promover a diversidade. Destacamos as técnicas de si como promotoras de autonomia e fuga dessas “grades invisíveis” ditadas pelos jogos de poder e saber que impõem tendências homogeneizadoras.

O que estamos discutindo não se refere a uma tentativa de reviver de forma anacrônica todas essas técnicas desenvolvidas na Antiguidade, como se pudessem ser simplesmente transportadas diretamente para a contemporaneidade – gesto que ignoraria as diferenças históricas, sociais e culturais que as constituem. Antes, trata-se de problematizar questões que foram sendo deixadas de lado e refletir sobre o que podemos aprender com elas. Pensar em uma “técnica da vida” diante dos desafios atuais, somados à era da informatização, implica uma atenção aos modos de ser sujeito e um trabalho contínuo de autoconhecimento, pois estamos constantemente sob influências externas e em processo de ressignificação de nós mesmos, reelaborando a própria vida.

Ainda que o olhar do professor traga muitos aspectos alinhados a formas disciplinares tradicionais, também apareceram em seus discursos, movimentos que ressoam com o cuidado de si, especialmente quando valorizam a autonomia, a criatividade e a autopercepção dos alunos. É nesse contexto reflexivo que podemos mobilizar as considerações de Foucault, ao afirmar que o problema

político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos (Foucault, 2025, p 128).

Diante disso, consideramos a educação escolar em seu sentido mais amplo, não limitada à transmissão de conhecimentos científicos necessários para uma dada sociedade, e sim concebida como um processo contínuo de formação e transformação humana, ética e social. Isso implica desnaturalizar uma visão instrumentalista e adotar uma perspectiva que reconheça a pluralidade de saberes, que não priorize somente as similitudes, mas valorize o singular e o diverso, as experiências e modos de vida que integram a sociedade. Debates em torno dessas questões vêm ganhando voz, ainda que seja necessário ampliar espaços de diálogo sobre outras formas de pensar o trabalho educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho exploramos os modos como o poder, o saber e a verdade atravessam a vida social e o cotidiano escolar, sustentando práticas que não apenas classificam e hierarquizam, mas também produzem subjetividades. A escola emerge, assim, tanto como espaço

de normalização quanto como campo de possibilidades de resistência e transformação. A partir das contribuições de Foucault, compreendemos que o poder não se restringe a formas repressivas de dominação direta sobre o outro, mas se constitui como uma rede, disseminada por toda a trama social.

As análises dos discursos docentes sinalizaram como certos discursos presentes no ambiente escolar funcionam como tecnologias de subjetivação. Esses discursos tendem a fixar identidades e a sustentar a sensação de segurança oferecida pelas estratégias de controle. No entanto, mesmo que de forma não hegemônica, os jogos de poder presentes nas reflexões docentes também apontaram para brechas, para espaços de ruptura nos quais outros modos de ser e de agir podem emergir, desestabilizando categorias fixas.

Importa destacar que as discussões que nos propusemos realizar não tiveram o intuito de emitir julgamentos sobre os enunciados dos professores, mas de analisar os sentidos por eles produzidos, refletindo sobre as condições de possibilidade que os sustentam e os efeitos que convocam. Desse modo, as análises desenvolvidas neste trabalho nos convidam a repensar as práticas pedagógicas, problematizando as narrativas institucionais tradicionais, a partir de processos de formação ética e política que envolvem a construção de si mesmo e a relação com o outro. Questões que envolvem a valorização das histórias de vida dos alunos, que considere seus contextos locais e promovam metodologias interseccionais capazes de tornar a escola um espaço de encontro entre singularidades no qual os sujeitos sejam encorajados a se reinventar, a se constituir nas suas emoções, desejos e incertezas.

Ao nos aproximarmos de uma perspectiva ético-política da formação, a escola se abre para a possibilidade de invenção de si. O cuidado de si, enquanto prática da liberdade, torna-se um gesto de resistência frente às formas hegemônicas de governo da vida. Uma prática que, ao reconhecer a pluralidade de experiências e saberes, desloca a escola para um espaço de produção de singularidades, no qual somos convidados a nos reinventar e a construir nossa própria “arte da existência”. Uma existência ética e estética, de diálogo consigo e com os outros, em relação com a verdade, como um processo inacabado.

Neste contexto, a reflexão sobre o papel da tecnologia na formação de subjetividades, proposta por Pierre Lévy, enriquece a compreensão das potencialidades da escola como espaço de criação coletiva de sentidos e conhecimento. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais transformam as formas de interação, comunicação e produção do conhecimento e, justamente por não serem instrumentos neutros, podem ser pensadas como caminhos refletidos para a ampliação da inteligência coletiva na educação institucionalizada.

Portanto, a educação é aqui constituída não como dispositivo de transmissão de verdades universalizantes, mas como prática discursiva que acolhe incertezas, inscreve histórias e promove o encontro com o outro em sua diferença, como um campo de possibilidades que envolve questionar, resistir, criar e recriar modos de nos conduzirmos de outras maneiras.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Coleção Ditos e Escritos IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos e Escritos V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Coleção Ditos e Escritos IX. 1. ed., 2. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

Recebido em: 24 de julho de 2025

Aprovado em: 12 de março de 2026