

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTROLE, VIGILÂNCIA E PUNIÇÃO À LUZ DE MICHEL FOUCAULT

Large-scale evaluation policy: control, surveillance and punishment in the light of Michel Foucault

Daniella Couto Lôbo
Centro Universitário Mais

RESUMO

Este artigo analisa a política de avaliação em larga escala da educação brasileira tendo como referencial teórico os estudos foucaultianos, a partir da noção de disciplina, de governamentalidade e do neoliberalismo. Apresenta a influência das agências internacionais como o Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na formulação e implementação das políticas educacionais e, conseqüentemente, mediante a imposição das métricas de desempenho tanto para os sistemas de avaliação da educação básica quanto para educação superior. Traz, de uma forma breve, aspectos sócio-históricos acerca das políticas de avaliação dos sistemas educacionais implementadas a partir de 1990. Dialoga com os mecanismos de controle, de vigilância e de punição impostos pelo neoliberalismo na educação. Conclui-se, por fim, que se trata de um governo de condutas que visam à proposição de perspectivas que trazem implicações para a educação, porquanto esta passa a ter como objetivo principal a formação do homem para o mercado com base na lógica dos processos avaliativos.

Palavras-chaves: avaliação em larga escala; governamentalidade; neoliberalismo.

ABSTRACT

This article analyzes the large-scale assessment policy of Brazilian education, using Foucaultian studies as a theoretical framework, based on the notion of discipline, governmentality and neoliberalism. It presents the influence of international agencies such as the World Bank and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in the formulation and implementation of educational policies and, consequently, through the imposition of performance metrics for both basic and higher education assessment systems. It briefly presents socio-historical aspects of the assessment policies of educational systems implemented since 1990. It discusses the mechanisms of control, surveillance and punishment imposed by neoliberalism in education. Finally, it concludes that this is a government of conducts that aim to propose perspectives that have implications for education, since its main objective is to train people for the market based on the logic of assessment processes.

Keywords: large-scale assessment; governmentality; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O capitalismo deixou de ser um problema e se tornou a solução universal (Dardot; Laval, 2016, p. 209).

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito de poder, como efeito e objeto de saber (Foucault, 2013, p. 183).

Tomando-se essas duas epígrafes como referências, este artigo busca compreender os impactos trazidos pelas políticas de avaliação em larga escala no contexto brasileiro, tendo como base os estudos genealógicos foucaultianos, que refletem sobre a sociedade disciplinar, a docilização, o adestramento, o poder e a vigilância do indivíduo, bem como a biopolítica e a governamentalidade.

Com efeito, as políticas públicas a partir 1990 adotaram os princípios neoliberais em todas as dimensões institucionais, isto é, políticas, econômicas, culturais, conseqüentemente, na dimensão educacional. Nesse sentido, as reformas educacionais foram conduzidas pelo receituário ditado pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM). Por meio desses organismos, são aplicadas/adotadas medidas de desempenho tendo como pressupostos a eficiência e a eficácia, fazendo com o processo de avaliação, se torne o centro do processo de aprendizagem no modelo *Accountability*, isto é, prestação de contas, que se transforma em responsabilização.

Conforme já se pontuou acima, no Brasil, a avaliação em larga escala torna-se protagonista na educação básica e superior. O desempenho dos estudantes nas avaliações das instituições é expresso em índices conduzidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, por fim, no ensino superior avalia-se o desempenho pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A implementação de tais princípios neoliberais buscam levar a educação a adotar a mesma lógica do mercado. O ranqueamento dos índices de desempenho das unidades escolares provoca competitividade, meritocracia e a responsabilização dos professores e gestores. Diante desse cenário, então, questiona-se: por que Michel Foucault contribui para que se desvele o poder subjacente ao processo de avaliação em larga escala?

A educação sob a lógica do processo da avaliação: visão panorâmica

O contexto contemporâneo encontra-se, segundo a perspectiva desta pesquisadora, eivado de muitos desafios, principalmente, no campo da educação, a qual atrelou-se a uma visão que, ao invés de primar pela formação dos sujeitos para o exercício da liberdade, pelo contrário, tem buscado formá-los para atender a lógica empresarial, lógica esta

denominada de neoliberalismo, que, segundo Freitas¹ (2018, p. 31), age da seguinte forma:

O neoliberalismo olha a educação a partir de sua concepção de uma sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência [...]. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social.

Consoante já se vem apontando, o discurso da meritocracia faz parte do ideário neoliberal/empresarial como também os termos eficiência e eficácia. Dessa forma, vê-se que as reformas na educação e as avaliações em larga escala têm orientado as políticas educacionais a partir desta lógica, conseqüentemente, arregimentando as avaliações de desempenho dos alunos, das instituições e do corpo docente, que, por intermédio das tecnologias da informação, passam a comparar os resultados com outros países.

Tais considerações leva a buscar-se na história alguns aspectos que fizeram emergir o neoliberalismo e, na sua esteira, as políticas de avaliação em larga escala. Nas décadas de 1970 e 1980, com a decadência do modelo econômico keynesiano, o qual vigorou até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), instaurou-se uma crise que levou à estagnação da economia, culminando com inflação e baixa taxa crescimento econômico nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)². Os países em desenvolvimento como o Brasil sofreram os impactos dessa paralisação, ocorrendo o endividamento, inflação descontrolada, diminuição do crescimento, etc.

As conseqüências decorrentes de tal crise econômica viabilizou a implementação do neoliberalismo em escala mundial a partir de 1990, portanto, não deixando de fora o Brasil, tornando-se, assim, um fenômeno sem precedentes. Conforme Anderson (1995, p. 23), o neoliberalismo configura-se em uma “doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar o mundo à sua imagem, em sua ambição e extensão internacional”.

No tocante ao contexto brasileiro, salienta-se que na década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), seguindo as orientações neoliberais, compromete-se com a diminuição dos gastos nas empresas e nas indústrias estatais a partir do processo de privatização. Essas medidas objetivam minimizar a crise econômica vivenciada pelo Brasil. Além disso, foram realizados empréstimos em agências internacionais, com base em relatórios e avaliações prévias acerca da situação brasileira, sendo imposto, como mecanismo troca dos empréstimos um pacote de medidas para o setor social, econômico, educacional e outros.

1 Embora Freitas seja um autor dialético neste artigo será privilegiado a perspectiva teórica e metodológica foucaultiana.

2 “A OCDE é um fórum intergovernamental para o desenvolvimento econômico, por meio de sua capacidade homogeneizadora dos padrões de administração pública e das relações no comércio mundial” (Observatório de Regionalismo, 2023).

Em decorrência disso, a década de 1990, foi considerada a década da educação havendo, assim, reformas na educação, orientadas pelo Banco Mundial (BM) e outros organismos internacionais como, por exemplo, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO). A criação do SAEB³ em 1980 e sua reformulação a partir de 1990 sofreram a influência dos organismos internacionais. Os empréstimos do BM para a área da educação somente eram aprovados se estivessem com correspondência a política do BM, isto é, uma educação para o mercado de trabalho, que, conseqüentemente, desencadeava a formulação de políticas de avaliação (desempenho e resultados).

Os processos avaliativos propostos nas reformas educacionais tornaram-se naturalizados, estandardizados e necessários, haja vista os documentos que direcionaram o aprimoramento dos testes, dos exames⁴, com vistas à ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Avaliação Nacional de Alfabetização e Letramento, em 2005.

É possível verificar por meio de documentos, do aprimoramento e da criação de testes nos últimos anos [...] o uso de avaliações em larga escala é tomado como um dado, não sendo cogitado pensar que elas possam não existir (Lima; Gandin, 2019, p.1).

No primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 -2006) pela primeira vez é instituído, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (DPE) - um Plano de Metas que se refere ao Compromisso Todos Pela Educação, conteúdo, um indicador que “[...] seria capaz de ‘ aferir’ a ‘ qualidade’ da educação básica através de instrumentos de avaliação em larga escala” (Mélo; Aragão, 2017, p. 4).

Seguindo essa lógica, em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse mesmo ano ocorreu a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que visava acompanhar a qualidade da educação através dos resultados dos exames e dos processos de aprendizagem. A “criação do IDEB e a divulgação e do IDEB por escola [...] uma vez que as pressões sobre gestores e professores por melhoria dos resultados tornou- se maior” (Rosistolato;

3 O SAEB “[...] que teve sua criação vinculada a uma condicionalidade do banco, que exigia a criação de um sistema nacional de avaliação para que o empréstimo destinado ao Projeto Nordeste fosse efetivado (Lima; Gandin, 2019, p. 6).

4 O “[...] ENCCEJA foi instituído pela Portaria MEC n. 3.415, de 21 de outubro de 2004. Esse processo é composto por uma avaliação voluntária e gratuita ofertada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar. Como o ENEM, o ENCCEJA também sofreu mudanças em 2009. A certificação de competências e habilidades de jovens e adultos para o ensino médio passou a constituir um dos objetivos do ENEM. Portanto, a partir de 2009, o ENCCEJA tem função social de certificar as competências e habilidades apenas no ensino fundamental” (Sudbrack; Cocco, 2014, p. 359).

Cerqueira, 2023, p. 31). A Prova Brasil⁵ passa a fazer parte das avaliações da Educação Básica. No contexto da política de avaliação de desempenho, a Prova Brasil, antes aplicada por amostra, passa a ser censitária o seu índice varia entre 0 e 10. A Provinha Brasil que foi implementada em 2008, consiste em um teste diagnóstico para avaliar o nível de alfabetização das crianças que estão no segundo ano da Educação Básica em escolas públicas do Brasil.

Dessa maneira, o Brasil foi consolidando o seu compromisso com o ideário neoliberal, a partir da instituição e utilização de mecanismos de controle e medição. Veja por exemplo, o que diz Correia (2017, p. 42) a seguir:

Signatário das políticas mundiais o governo brasileiro publica o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), ratificando a adesão nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO em Dakar, Senegal. O decreto traz no seu conteúdo a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011) os processos de avaliação passaram por mudanças substanciais. Em 2009, o desempenho dos alunos do Ensino Médio começou a ser aferido pelo Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), sendo a nota utilizada para o ingresso no ensino superior. Tais mudanças visavam o aumento de vagas nas instituições privadas e confessionais.

Foram implementadas mudanças no Exame que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por IFES, para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (Sudbrack; Cocco, 2014, p. 360).

As medidas implantadas no primeiro mandato continuam a vigorar. Quanto ao Saeb, trata-se de um modelo de avaliação padronizado que não leva em consideração a pluralidade cultural brasileira.

No mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), passou-se vigorar a política de *Accountability*, com uso de testes padronizados. Já avaliação de desempenho para prestação de contas, passou por mudanças. Nesse período iniciou-se a implementação das vinte metas do Plano Nacional de Educação - PNE, que vigorou por dez anos (2014-2024). Entrou em vigor a avaliação para os diferentes níveis da Educação Básica, dentre elas a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁶, que passou a

5 A Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de desempenho escolar (ANRESC) deram origem a Prova Brasil (nota da pesquisadora).

6 A ANA deixou de ser aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental. Isso porque, a lei estabeleceu que a alfabetização deve ocorrer no 2º ano do Ensino Fundamental, conforme dispõe artigo 12 da CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 [...]. Ainda em 2019, em obediência à Resolução CNE n.º 2/2017, a avaliação em larga escala passou a incluir a Educação Infantil como público escolar a ser avaliado por meio de um projeto-piloto (Moura, 2023, p.78).

avaliar os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas quanto aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013).

Após o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff, assume o vice-presidente Michel Temer. A reforma do Novo Ensino Médio, conforme a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), que tem início em 2016, propôs mudanças no seu currículo, uma delas foi a padronização dos conteúdos, que ficam atrelados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As avaliações de desempenho passam, então, a serem formuladas a conforme BNCC. Embora essas mudanças tenham causado insatisfação no campo da educação, elas se seguiram, redundando no seguinte:

A reforma do Ensino Médio termina sua tramitação ao ser publicada em Diário Oficial como Lei nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017. Entre as principais mudanças, estão o currículo dividido em itinerários formativos, o aumento da carga horária anual e total, a padronização dos conteúdos estabelecida por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da ampliação dos canais de parceria público-privado (Delgado; Nascimento; Silva, 2020, p. 351).

É importante reitera-se que a constituição do Estado avaliador assim como as reformas educacionais são parte da agenda do BM, um pacote de ações para serem desenvolvidas na educação básica e superior. O BM “incentiva a criação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e monitorar a qualidade da educação”. (Oliveira; Garcia, s/d, p.4). Daí a padronização dos testes e avaliações estandardizadas, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), que trata das ações de controle da educação (aplicado a cada três anos). O desempenho dessa avaliação possibilita o ranqueamento dos resultados de outros países.

No período compreendido entre 1990-2024, que foi descrito neste estudo, ocorreram outras avaliações que deixaram de ser aqui apresentadas, porquanto o objetivo do percurso exposto teve como pretensão apenas pôr em evidência os mecanismos de avaliação criados em cada mandato, de maneira geral, visando esclarecer que as reformas ocorridas a partir das políticas educacionais mencionadas foram determinadas pelos Organismos Internacionais como o BM e a UNESCO. A padronização dos exames e a projeção dos resultados levam à culpabilização das escolas, da gestão e dos professores sem considerar as condições estruturais, o acesso à internet, a pluralidade cultural e social do Brasil. Em cada mandato presidencial, são propostas políticas de governo em detrimento de políticas de Estado. A educação como direito universal, nesse sentido, permanece à deriva.

No governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) ocorreu a epidemia mundial causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. No campo da educação, houve a suspensão das aulas presenciais como uma das medidas para evitar a contaminação, o que interferiu no calendário de aplicação

das provas. As aulas presenciais foram transferidas para o ensino remoto⁷ foram afetadas pela baixa qualidade da conexão e pela pouca quantidade de dispositivos tecnológicos disponíveis. Nesse sentido, a pandemia aprofundou as desigualdades econômicas e educacionais. A Unesco, em 2020, divulgou uma nota permitindo que as avaliações fossem adiadas (Paula *et al.*, 2021). Foi um período marcado por corte de verbas na educação, por dois anos foi suspensa a avaliação da alfabetização para que as redes de ensino tivessem tempo para se organizarem a partir da BNCC. Muitos estados deixaram de aplicar as provas. As instituições de educação superior públicas também sofreram cortes de verbas.

Na atual legislatura, sob a presidência novamente de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), foi instituída a política pública denominada de Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a qual tem como meta que a alfabetização ocorra até o segundo ano do ensino fundamental. Os sistemas de ensino estaduais e municipais estão responsáveis por avaliar e informar os dados para o INEP. Os dados de 2023 apontaram que 56% das crianças encontram-se alfabetizadas. Na Educação Básica, as avaliações seguem o calendário do INEP. No corrente ano serão aplicados o Exame Nacional (ENADE), o SAEB e as avaliações das redes estaduais de ensino.

A avaliação em larga escala, após várias edições e inúmeras alterações, tornou-se um mecanismo considerado útil para a coleta de informações essenciais à promoção de políticas públicas educacionais. Posto isso, a legislação brasileira normatizou a aplicação dessas avaliações para atender aos interesses de organismos internacionais (Moura, 2023, p. 87).

Em face disso, interroga-se qual seria o entendimento de educação de qualidade? O slogan todos pela educação entende que a aprendizagem dos alunos, individual, passa por uma métrica padronizada e gera índices que apresentam a média do desempenho. Convém salientar, no entanto, que essa perspectiva não leva em conta as desigualdades sociais nas avaliações, contribuindo para a exclusão e a segregação do direito universal da educação.

Como se pode ver, a educação se torna um importante dispositivo, mecanismo para a retomada do “interesse” pela educação. Diante disso, crescem os discursos sobre a necessidade de “investimento” nessa área em escala mundial. Retomando a história, salienta-se que uma das medidas tomadas foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, documento este que entre seus princípios continha a promoção do acesso universal à Educação Básica. Entretanto, tal Declaração “[...] parece ser substituída pela ‘educação para poucos’, ou seja, para aqueles que conseguissem alcançar as metas estabelecidas nas avaliações em larga escala” (Aragão; Melo, 2017, p. 1154).

Assim, a avaliação da educação brasileira torna-se um dos itens do receituário pertencentes aos sistemas de avaliação da educação

7 No Brasil em 2019, 29% do total de domicílios não tinham acesso à internet, ou seja, 20 milhões de brasileiros. O estudo também mostra, que 51% dos domicílios da zona rural têm internet, enquanto as residências da zona urbana chegam a 75% (Paula *et al.*, 2021, p. 07).

orientados, pelo Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Reitera-se que foi por isso que, no ano 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma das condições impostas para recebimento dos recursos do BM.

Em decorrência desse processo, a formação humana modifica-se, tendendo a formação para o mercado com a implementação das políticas educacionais nessa mesma medida. Dardot e Laval (2016, p. 30) apresentam a extensão do projeto neoliberal em escala mundial da seguinte maneira:

O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais [...]. Ele estende a lógica de mercado em muito além das fronteiras estritas ao mercado, em especial, **produzindo subjetividades** “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. **Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação do ensino público** (grifos da pesquisadora).

Conduto, os tentáculos do neoliberalismo não são somente esses. Conforme já se vem expondo, a educação passou a adotar os princípios da competitividade, da eficiência e do controle, que, na avaliação em larga escala, buscam medir o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos professores e das instituições. A educação, dessa forma, tornou-se refém da lógica neoliberal, com a responsabilidade de formar profissionais adestrados, aptos, úteis e dóceis para atuarem no mercado. Trata-se, metaforicamente, da formação do homem máquina conforme *La Mettrie* interpretado por Foucault (2013). Tal visão implica a constituição de subjetividades afetadas pela racionalidade empresarial.

Consoante a argumentação efetuada até aqui, observa-se que os instrumentos de verificação produzem dados quantitativos e “qualitativos” a respeito do ensino, mas não comprovam, de fato, o desempenho na educação, permanecendo por isso, apenas no nível da prestação de contas (*accountability*). Neste tocante, os dados resultantes apresentam limites, transformando os resultados em apenas os parâmetros para avaliação os sistemas de ensino em sua eficácia, eficiência e meritocracia. Os indicadores, por seguinte, são utilizados na proposição de políticas públicas e educacionais. Segundo a visão de Tolentino-neto; Amestoy (2023, p. 18), os “resultados de avaliações externas estão associados a pagamentos de bonificações e de premiações a escolas e professores por desempenho são cada vez mais presente.”

Na concepção de Freitas (2018), as reformas na educação, sob a lógica empresarial, procuram eliminar da educação o controle dos currículos, da avaliação e do cotidiano escolar. As avaliações standardizadas que o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), possibilitam o ranqueamento tanto dos estados e municípios como a escola individualmente. Assim, os “[...] resultados da avaliação passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas” (Freitas, 2018, p.82). E é exatamente isso que se percebe nas palavras de Gomes (2024, p. 3), a seguir:

A reforma do sistema público de Educação, em particular os sistemas e programas de avaliação, tem trazido várias consequências, tais como o estreitamento do currículo, no qual os professores são induzidos a focar apenas nas disciplinas e conteúdos abordados nas avaliações; a indução à competição por melhores resultados, o que reduz a cooperação entre docentes; e a pressão para que os profissionais apresentem bons resultados, levando-os a afastar estudantes com dificuldades de aprendizagem de suas classes.

Quanto à avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação, esta ocorre a partir da década de 1980 e 1990. O primeiro exame para avaliação dos cursos foi o PROVÃO, criado em 1995 e com vigência até 2003. Em 2004 entra em vigor, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como objetivo

melhorar a qualidade da Educação Superior, orientar a expansão de sua oferta, promover o aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social da Educação Superior e aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das IES (Gomes, 2024, p. 5).

O Enade passa a fazer parte das avaliações do ensino superior junto com a avaliação dos cursos e avaliação institucional. Como se pode observar, as avaliações de larga escala possuem um caráter regulatório que visa examinar, vigiar e punir. A sociedade moderna busca mecanismos de vigilância para manter as suas relações de poder governando as instituições por meio da divulgação dos índices que são acompanhados pelos organismos internacionais, conforme já demonstrado. É assim que o neoliberalismo estende suas teias mantendo sob seu domínio todas as instituições sociais.

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria 'organização empresarial', tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das 'instituições' e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. (Freitas, 2018, p. 49; grifos do autor).

As consequências desse poder alardeado, principalmente, nas instituições educacionais será objeto de discussão, a seguir, a partir de Michel Foucault.

Michel Foucault e a educação na perspectiva do controle, da vigilância e da punição

Na obra *Vigiar e Punir*, publicada em 1975, Foucault apresenta suas pesquisas genealógicas, em torno das penalidades e dos sistemas punitivos desde século XVII, a qual foi organizada em quatro partes e a terceira é nomeada de Disciplina. Nessa parte o filósofo mostra que não é primeira vez que o corpo se torna objeto de limitações, proibições e obrigações. “Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos e nas oficinas também” (Foucault, 2013, p. 133).

No século XVII, as instituições educativas⁸ eram controladas por regimentos detalhados que prescreviam como deveria ser a rotina. Eram técnicas minuciosas, inspeções e controle dos indivíduos com o objetivo de disciplinar, adestrar e docilizar os seus corpos. “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos do mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício” (Foucault, 2013, p.165; grifo do autor). O poder disciplinar baseia-se nos seguintes instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Esses instrumentos fazem parte das formas de domínio característicos da sociedade disciplinar. A vigilância hierárquica é uma forma de controle contínuo pela observação constante do indivíduo e, enquanto tecnologia de poder, visa ao disciplinamento e à vigilância. Quanto à sanção normalizadora, trata-se de um mecanismo que sutilmente controla desvios de comportamento e de normas preestabelecidas. Neste texto dar-se-á, especial atenção ao dispositivo do exame como um dos mecanismos do poder disciplinar extremamente ritualizado. O exame constitui-se em um certificado do saber e do poder, tornando-se, assim, um dispositivo do poder disciplinar (Foucault, 2013).

Nesta mesma obra, Foucault (2013) apresenta os recursos da sociedade disciplinar para docilizar/adestrar os indivíduos. No capítulo, intitulado de “Os recursos do bom adestramento”, em específico, que o exame é objeto de análise pelo autor. Nesse capítulo, o filósofo traz a superfície os testemunhos do século XVIII, isto é, os membros da escola cristã, que faziam parte das avaliações diárias e das avaliações mensais, que tinham como propósito medir e sancionar. “A escola se torna uma espécie de aparelho do exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” (Foucault, 2013, p. 178). É dessa maneira que a sociedade disciplinar funciona, ou seja, por meio do poder disciplinar, com vistas à disciplina o corpo para a obtenção do indivíduo útil e dócil.

Foucault (2015, p. 151), a disciplina da origem à biopolítica pelo biopoder, que controla a população. “As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais há organização do poder sobre a vida” (Foucault, 2015, p. 151).

O exame do século XVIII trazidos à tona por Michel Foucault (2013) parece ainda reverberar no século XX e XXI, quando se vê os exames contínuos adotados pelo governo brasileiro e desenvolvido pelo INEP. As avaliações em larga escala são vistas continuamente como instrumento de controle, de vigilância e de punição como retratado na obra *Vigiar e Punir* (Foucault, 2013) o qual tinha como função de vigiar, adestrar e docilizar os indivíduos. Na contemporaneidade, infere-se que é exatamente essa lógica que se alia ao contexto do Estado avaliador.

8 “Colégios: O modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como regime de educação senão o mais frequente, pelo mais perfeito, torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida quando, depois da partida dos jesuítas fez-se um colégio moderno” (Foucault, 2013, p. 137).

Certamente é o que se presencia na atualidade com advento das tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), as quais possibilitam o controle sobre os dados da economia, da ordem social e também, da eficiência e da eficácia, visando uma “educação de qualidade”. Ao se comparar os objetivos do exame apontados por Foucault, respeitando as limitações de tempo e espaço, nota-se que os objetivos da política da avaliação de larga escala, hodiernamente, aproximam-se sobremaneira, pois ambos se constituem em dispositivos de controle.

Os sistemas de avaliação engendraram, de forma onipresente e tal como o panóptico de Jeremy Bentham (1748-1832), ao validarem os resultados de desempenho pelos índices (IDEB), sistemas de ensino em as instituições escolares que visam à responsabilização dos alunos, dos professores e de gestores, caso não cumpram as metas preestabelecidas. A partir desse entendimento, a “escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha todo o seu cumprimento a operação de ensino” (Foucault, 2013, p. 178). É dessa maneira que as avaliações de larga escala fazem parte das atividades no ano letivo das instituições escolares, nos diferentes níveis de ensino, haja vista sua presença no calendário.

Entretanto, infere-se que avaliações com testes estandardizados não avaliam o desempenho das escolas e nem tampouco o processo educativo que vai além do exame, assim, o cotidiano não é captado pela avaliação. Na conjuntura que os exames são aplicados entende-se que não seria possível uma avaliação que contemplasse instâncias outras que fazem parte do processo de aprendizagem, pois

[...] avaliar todo o trabalho educativo implicaria grande dispêndio de recursos e de tempo, **além de que existem objetivos formativos (criatividade, afetividade, capacidade artística, desenvolvimento corporal entre outros) que, dificilmente, seriam captados por meio de testes.** Pondera, ainda, que a associação dos testes a recompensas busca induzir a escola a focar seu trabalho nos aspectos por eles enfatizados, produzindo estreitamento curricular e exacerbando o preparo para os exames em detrimento dos processos educativos (Garcia; Algebaile; Morais, 2023, p. 49; Grifos da pesquisadora).

Nesse sentido, o controle do desempenho tanto do alunado quanto do sistema de gestão das escolas instituições atende ao objetivo que seria o de conhecer a realidade da instituição escolar para implementar as condições para o desempenho satisfatório. Ao levar-se em consideração as afirmativas anteriores, entende-se que o desempenho das instituições de um determinado geográfico, inserido no âmbito de um determinado município, em relação às metas preestabelecidas, faz parte de uma minuciosa maquinaria de disciplinamento e de controle da população. Os índices de rendimento são publicizados e ranqueados, o que possibilita classificar em ordem decrescente as instituições escolares. É isso que legitima o entendimento das instituições educacionais como empresas e estudantes como futuros trabalhadores. Como expõe Benvenuto e Schwengber (2014, p. 191)

A prova aplicada é uma forma de exame que combina seus instrumentos, de forma hierárquica, que vigia e que atribui premiação a quem participa, um *ranking*, uma seleção, competição e uma *performance de marketing*, totalmente baseados em ideias neoliberais.

Dessa forma, a vigilância e o controle do rendimento nas avaliações de larga escala são contabilizados e divulgados tanto IDEB como pelos outros mecanismos de ranqueamento de outros níveis de ensino. Esses dados serão comparados com os índices de outros países em uma perspectiva global/ mundial. As políticas educacionais determinam os índices de rendimentos que são acordados com o Banco Mundial e preestabelecidos, no caso do Brasil e dos países da América Latina, possibilitando controle da população em nível amplo.

Como se pode ver, esses efeitos são resultantes da política de avaliação em larga escala por meio do exame.

O exame é um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É uma amostra do poder como estabelecimento de uma verdade (Foucault, 1984, p. 148-149).

Tais mecanismos de controle e exercício de poder são explicitados por Foucault (2010) a partir dos seguintes cursos, “Segurança, Território e População” (1977-1978) e “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979). Por meio desse curso, este filósofo apresenta o poder pastoral, que, na visão desse filósofo, exerce sobre os sujeitos uma espécie de pastoreiro, tal como aquele que conduz enquanto pastor, suas ovelhas. Para Foucault (2008) aqui encontra-se o germe da governamentalidade. Na sua concepção, governamentalidade configura-se, primeiramente, em

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por **alvo principal a população**, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros-soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘**governamentalidade**’ creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (Foucault, 2008, p. 143-144. Grifos da pesquisadora).

A partir do século XVIII, a governamentalidade⁹ conduz a conduta dos indivíduos e faz a gestão da população pelo controle dos corpos, da vida social e econômica. A nova tecnologia de poder não deixa a disciplina, a tecnologia disciplinar. Assim, com o tempo, o poder disciplinar modifica-se parcialmente, integrando as táticas da biopolítica para o controle da população. As táticas de disciplinamento dos indivíduos e concomitantemente, as táticas de pastoreiro conduzem as condutas da população. De acordo com Foucault (2010), essas formas controlem da população não ocorreram de repente. Elas vigoram interstício de aproximadamente, duzentos anos, persistindo, ainda, na sociedade contemporânea.

As formas de governar modificaram devido as políticas econômicas. Foucault (2010) escava e traz à superfície o liberalismo, doutrina que se desenvolve por volta dos anos 1930 pautada na concorrência de mercado. No decurso do século XX, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram as condições de possibilidade para a emergência do neoliberalismo, sendo que a constituição de parte disso deve-se a globalização. O sistema capitalista, assentando na livre concorrência exigirá um indivíduo adaptável e dócil para uma sociedade guiada pela lógica do mercado global. Na concepção de Foucault (1984) na governamentalidade se dá em um ambiente de controle individual e o da população como explicitado a seguir:

A biopolítica ao dirigir-se à população, transforma cada **indivíduo em parceiro da governamentalidade neoliberal**, pois além de continuar sendo governado pelo exterior, o indivíduo é incentivado a exercitar o autogoverno. **Nesse sentido, novamente, há de se destacar que o jogo do poder se dá tanto ao nível individual (poder disciplinar) quanto ao populacional (biopolítica)** (Foucault, 1984, p. 291; grifos da pesquisadora).

Laval (2020), a partir dos estudos de Foucault, explicita que o indivíduo nessa lógica neoliberal obedece às diretrizes impostas pelo desenvolvimento do capitalismo na sociedade contemporânea.

Governar à maneira neoliberal é o agir sobre o meio que o **indivíduo** de forma aí evolua, em respeito às regras que esse meio e respondendo às incitações que tal meio produz na direção do crescimento de seu capitalismo (Laval, 2020, p. 80).

As determinações da governamentalidade neoliberal aos indivíduos da sociedade contemporânea exigem habilidades e competências, uma

9 Embora, a noção de governamentalidade não estabeleça relação com a educação, entende-se que numa perspectiva transversal ela está ali presente. Gadelha explicita que a educação está “[...] implicada no funcionamento das disciplinas, do dispositivo da sexualidade, do poder pastoral, dos processos de normalização, de regulação da vida das famílias pobres, da organização da produção, no mais das vezes, essa presença parece discreta, aparecendo como tema/questão coadjuvante, cumprindo o papel secundário cumprindo um papel secundário em face de outros mecanismos ou dispositivos de regulação e controle da vida do corpo-espécie da população” (Gadelha, 2011, p. 172).

educação¹⁰ que atenda aos anseios dos sistemas produtivos. Afinal, a educação escolar é requerida para formar o homem do mercado/consumidor (Laval, 2020). Educar nesse cenário implica em avaliar, medir os resultados do desempenho e direcionar as reformas educacionais de acordo com as necessidades do mercado. A educação torna-se, dessa forma, uma mercadoria.

Nesse sentido, o governo das condutas ancorado nas diretrizes do BM e da UNESCO, no caso brasileiro, influenciaram/influenciam nas proposições das políticas educacionais com o objetivo de formar/preparar o homem do mercado utilizando dispositivos de dominação como as avaliações em larga escala baseadas em diretrizes avaliativas internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente artigo, foram apresentados aspectos dos governos presidenciais. Além disso, a partir de 1990, os países em desenvolvimento como o Brasil fizeram/fazem empréstimos, em sua maioria, junto ao BM e a Unesco. Essas agências internacionais acompanham a aplicação dos recursos e influenciam/interferem no planejamento das políticas públicas e educacionais. Na área da educação, o acompanhamento se dá via avaliação em larga escala com o intuito de medir o desempenho dos alunos, das instituições e dos professores. Os resultados alimentam os dados do IDEB e, na sequência, são ranqueados e publicizados pelo SAEB e SINAES. Esses resultados são considerados nos investimentos da qualidade da educação.

Detendo-se um pouco mais a atenção, vê-se no presente a naturalização das avaliações em larga escala. Na perspectiva foucaultiana, o exame é considerado um dispositivo disciplinar de controle, vigilância e punição. O SAEB, o SINAES e outros sistemas de avaliação, se comparados com panóptico de Jeremy Bentham, respeitados os espaços temporais, têm funcionado como o olho que tudo vê, tornando-se, assim, um poder onisciente e onipresente, visando ao controle do desempenho de estudantes e das instituições em geral.

Constata-se, dessa maneira, que as políticas educacionais seguem os ditames do neoliberalismo, contribuindo para formar sujeitos do mercado, a partir de princípios empresariais como a eficiência e eficácia. Com base nessa perspectiva de controle, os sistemas de avaliação, estabelecem métricas que deem conta de atender à lógica de uma educação voltada para o mercado. Os exames standardizados, meritocráticos, culpabilizam os sujeitos por não atenderem ao índice esperado.

Nesse sentido, constatou-se que os sistemas de avaliação em larga escala não são neutros, estão eivados de interesses políticos e

10 Em meio a essas considerações parece relevante destacar Veiga-neto (2017) afirma que para o filósofo o sujeito é/era o centro de suas pesquisas e nessa medida, “foi aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vem funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e assim o chamado sujeito *moderno* (Veiga-Neto, 2017, p. 15).

econômicos. Os resultados das avaliações seguem as orientações de organismos transnacionais de financiamento e cooperação, tanto do Banco Mundial como da UNESCO. A noção de governamentalidade centra-se no controle do indivíduo e da população. É assim, que o governo das condutas, na perspectiva neoliberal, passa a exigir a formação de sujeitos dotados de competências e habilidades para atuação no mercado na sociedade contemporânea. Em face disso, deduz-se que ninguém escapa ao poder da vigilância e do controle, que, no entanto, deveria confrontar/resistir a esta lógica opressora e não o faz, segundo as análises foucaultianas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAGÃO, S; W,MELO. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177 Disponível em: file:///C:/Users/couto/Downloads/13+10177-28142-1-SP.revisado%20(6).pdf Acesso em: 17 maio 2025

BENVENUTTI, D. B.; SCHWENGBER, M. S. V. A prática avaliativa para além da venda da performance. **Colóquio Internacional de Educação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 189-200, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/4978>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: CC/MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, n. 109, jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei n.13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ... institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: PR/SG, 2017.

CORREIA, L. M. **Avaliações em larga escala: relações com o desempenho dos educandos nas avaliações nacionais**. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, G. O.; NASCIMENTO, G.; SILVA, R. M. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Marx e o**

Marxismo v. 8, n. 15, p. 351-358, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/360>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4. ed. Org. e Rev. Roberto Machado Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Trad. Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 2. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREITAS, L. C. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GARCIA, L. T. S.; ALGEBAILLE, E. B. MORAIS, A. S. SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. As Políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 44-54, set.-dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/?lang=pt> Acesso em: 23 maio 2025.

Lima, I. G.; Gandin, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2019. Acessado em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019204183> Acesso em: 23 maio 2025.

GOMES, S. S. A centralidade das políticas de avaliação: apontamentos e perspectivas para uma nova epistemologia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 125, p. 1-13, out./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003201251>.

LAVAL, C. **A Escola não é empresa o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/JQb6tbtLbWqdtH8kTswxmJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp2. p. 1152-1164, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177>. Acesso em: 6 maio 2025.

MÉLO, V. P. S. **Avaliação em larga escala: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da Rede Estadual de Goiás**. 2018. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2018.

MOURA, E. A. **Educação, políticas neoliberais e avaliação externa na rede estadual de Goiás nos anos de 2015, 2017 e 2019**. 2023. p. 130. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Superior de Inhumas, Inhumas, 2023.

OBSERVATÓRIO DE REGIONALISMO. **OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico**. 2023. Disponível em: <https://observatorio.repri.org/glossary/ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

OLIVEIRA, L. F. dos S.; GARCIA, L. T. dos S. Políticas de avaliação educacional no Brasil: concepções e desafios. *In: IBERO AMERICANO*, 4. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/LarissaFernandaDosSantosOliveira_GT6_integral.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

PAIVA, C. D. C.; SILVA, M. A. M. P.; SOUSA, M. V. A.; SALES, F. O.; SANTOS, J. L. D. M.; SILVA, M. C.; MARIANO, F. S.; MORAIS, P. B. Avaliação educacional no Brasil: os sistemas atuais medem ou avaliam? uma entrevista com um docente do ensino médio. **REVISTA FOCO**, [s.l.], v. 16, n. 7, p. e2598, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2598>. Acesso em: 24 maio 2025.

PAULA, A. S. do N. de; RODRIGUES, M. B. do N.; SOARES, T. T.; LIMA, K. R. R. Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações de larga escala no Brasil: breves reflexões. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. e021010, 2021. DOI: 10.51281/imp.e021010. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/imp/article/view/6382>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ROSISTOLATO, R.; CERQUEIRA, D. Avaliações externas: gestão. Docência políticas de *Accountability* e uso dos dados *In: TOLENTI, L. C. B. Avaliações externas na educação básica: contexto, políticas e desafios*. Organização de Micheli Bordoli Amestoy. São Paulo: Cortez, 2023, p. 68-93.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, [s.l.], v. 39, n. 2, p. 347-370, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4231>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. As avaliações em larga escala como dispositivo do poder disciplinar e da biopolítica: uma análise intempestiva. *Educação*, [s.l.], v. 45, n. 1, p. e75/ 1-21, 2020. DOI: 10.5902/1984644435702. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35702>. Acesso em: 25 maio 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Contato da autora:

Autora: Daniella Couto Lôbo
e-mail: coutolobo@gmail.com

Manuscrito aprovado para publicação em: 30/06/2025