

# POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA

Betina HILLESHEIM<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe discutir as relações entre políticas públicas e educação, com o intuito de pensar a pertinência das pesquisas que articulam esses campos. Para tanto, problematiza-se a compreensão sobre educação, argumentando que, nas sociedades contemporâneas, a mesma transborda a instituição escolar e confunde-se com a própria sociedade, tornando-se volátil e sendo buscada em diferentes espaços. Assim, a educação não se esgota no que Foucault denomina como poder disciplinar, mas também pode ser compreendida a partir de mecanismos biopolíticos, sendo que, no seu encontro com as políticas públicas, ocupa um lugar estratégico na gestão da vida da população. Afirma-se, portanto, que as políticas públicas, mediante diferentes discursos (da Saúde, da Educação, do Direito, da Psicologia...), educam, constituindo sujeitos de determinadas formas, bem como qualificando e desqualificando modos de viver.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Pesquisa em educação. Biopolítica.

## INTRODUÇÃO

Como uma pesquisadora que atua em um Programa de Pós-Graduação em Educação e tem conduzido investigações a respeito das políticas públicas, muitas vezes sou convocada a responder de que forma tais pesquisas (sobretudo as que tratam das áreas da saúde e assistência social) se articulam com a educação. Ao longo do tempo, tenho construído algumas respostas possíveis a essa questão, sendo que objetivo, neste texto, sistematizá-las e aprofundar tal discussão, buscando um deslocamento dessa interrogação.

Para tanto, parto de um ponto inicial que, embora possa parecer óbvio em um primeiro momento, parece turvar nossa compreensão: O que é educação? Ao fazer isso, intento o tensionamento dessa indagação, desdobrando-a e provocando algumas fissuras que permitam outras entradas possíveis. Após, procuro mostrar como, embora, a partir da instituição escola, a educação está identificada, principalmente, com um poder disciplinar, também se pode compreendê-la a partir de implicações biopolíticas. Por fim, discuto como, mediante seu encontro com as políticas públicas, a educação sofre uma torção, rompendo com barreiras disciplinares e fazendo variar suas formas.

<sup>1</sup> Bolsista produtividade CNPq. UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul - Departamento de Psicologia – Pós-Graduação em Educação. Santa Cruz do Sul - RS – Brasil. 96815-900 - betinah@unisc.br

## O QUE É...?

Antes de qualquer coisa, é necessário um esclarecimento: “[...] qualquer que seja o tom, o procedimento questões-respostas é feito para alimentar dualismos [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.29). Os autores trazem que, nesse procedimento, o que está em jogo é uma máquina binária de escolhas sucessivas – sim ou não, você é isto ou aquilo, direita ou esquerda... – que constrói uma trama que só permite que seja dito aquilo que passa pelas significações já dadas. Assim, mais do que responder questões, o que importa é sair delas, partir, traçar uma linha, fazer fugir.

Assim, ao pensar sobre o que é educação, faço um exercício para sair dos limites dessa questão. Nesse sentido, procuro seguir as indicações de Orlandi (2011), quando sugere que o educador deveria consultar, com assiduidade, no mínimo duas porções de caos: a de seu próprio pensamento, que é composto de interioridades e exterioridades, e a de seu encontro com os pensamentos dos outros. Trata-se de buscar, nessa zona movediça entre caos e pensar, outras possibilidades para sair da questão que se coloca. Além disso, é interessante destacar que, para Deleuze (1992), os conceitos têm várias implicações possíveis: se, por um lado, eles podem ser utilizados para determinar uma essência (o que uma coisa é), por outro, eles podem ser pensados a partir das circunstâncias de uma coisa (como, onde, de que forma, quando...?). No segundo caso, os conceitos dizem dos acontecimentos e não das essências.

Deleuze e Parnet (1998) utilizam a árvore como imagem de pensamento para alertar que todos pedem raízes e, em nossas cabeças, nos plantam árvores: a árvore da vida, a árvore do saber... As disciplinas são atravessadas pelos esquemas de arborescência. Porém, ao mesmo tempo, nada passa por tais esquemas, pois existem multiplicidades que transbordam incessantemente os binarismos: “pensar, nas coisas, entre as coisas, é justamente criar rizomas e não raízes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.36).

Enquanto a imagem da árvore implica a imitação do múltiplo a partir de um centro ou de um segmento, como sistemas hierárquicos, o rizoma é aliança. Para uma imagem de pensamento arborescente, o verbo ser é primordial; por sua vez, o rizoma se tece a partir da conjunção ‘e’. Portanto, ‘e... e... e...’ e não ‘é’. Nessa perspectiva, um rizoma não tem início ou fim, mas se encontra sempre no meio, entre as coisas. Uma de suas características mais importantes é ter múltiplas entradas, sendo conectável em todas as suas direções (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Como deslocar uma questão que tem tanto peso: o que é educação? Como pensá-la não a partir de um esquema arborescente, que inicia em um determinado ponto, que se desenvolve a partir de um Uno que se torna dois, depois quatro, e assim sucessivamente, dispondo sempre de um eixo principal? Afinal, a educação tem se confundido, a partir da Modernidade, com uma determinada instituição – a escola – e com uma disciplina – a Pedagogia. Ao reduzir a educação à escola e à Pedagogia, engessamos o pensamento: educação ‘é’ isto. Entretanto, podemos compreender, com Deleuze e Guattari (1995), que, diferentemente da árvore, em um rizoma não existem pontos ou posições, mas apenas linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, mas também linhas de fuga ou desterritorialização. Assim, a educação transborda a escola e a Pedagogia, desfazendo as linhas duras que a compõem, não a partir de grandes oposições, mas de fissuras quase imperceptíveis. E as fissuras marcam, como apontam Deleuze e Parnet (1998, p.148), uma diminuição de resistência ou um aumento da exigência: já não é mais possível suportar o que até então se suportava, há outra repartição de desejos: “dir-se-ia que nada mudou, e, no entanto, tudo mudou”.

Para fazer fissuras, é necessário aplicar certa força, inspirando-se na filosofia a golpes de martelo realizada por Nietzsche: trata-se, muito mais do que pensar o que é a educação, de expor o que essa não é: afinal, como diz Prado Filho (2012, p.158), o martelo é um instrumento imprescindível, pois faz esfarelar e desmanchar um objeto, “[...] quebrando sua aparente solidez, fragmentando e desligando suas relações essenciais, expondo sua fragilidade e suas entranhas.” Além disso, inspirados na imagem do rizoma trazida acima, podemos entender a educação por suas conexões, pela conjunção ‘e’ que a liga a qualquer ponto, tornando-se desmontável, reversível, passível de transformações.

Noguera-Ramirez (2009) discute, em sua tese de doutorado, que vivemos em uma sociedade saturada pela educação: se, até meados do século XX, a forma predominante de organização social se pautava em um *Estado Educador*, na sociedade pós-capitalista a educação se confunde com a própria sociedade, que se torna uma sociedade educativa, tanto no sentido de ofertar múltiplas e constantes oportunidades educativas para seus integrantes, quanto também no que se refere a exigir e consumir educação: “[...] da obrigatoriedade imposta, a educação passava a ser uma demanda da população, uma necessidade, ‘um direito’ e até uma exigência: passagem da obrigação estatal para a responsabilidade pessoal.” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p.15). O autor sugere denominar esse sujeito de *Homo discens*, ou seja, um eterno aprendiz, capaz de,

durante toda sua vida, ser moldado, alterando permanentemente sua forma, de maneira a se adaptar às mudanças do mundo em que vive.

Além disso, embora o autor identifique, na passagem do século XIX para o século XX, uma migração de ênfase do ensino para a aprendizagem, constituindo o que se entende por ‘sociedade educativa’ (DELORS apud NOGUERA-RAMIREZ, 2009) ou uma ‘sociedade de aprendizagem’, também aponta que, já no projeto de Comenius, havia a proposta de pensar o mundo inteiro como uma escola. Entretanto, no seu entendimento, a novidade, hoje, reside na própria construção do conceito de aprendizagem.

Sem entrar mais nessa discussão, a qual remete a uma genealogia do conceito de aprendizagem, é importante, para os fins aqui pretendidos, marcar essa ideia da sociedade como uma sociedade educativa. Pode-se dizer, na esteira do que Bauman (2003) denomina como modernidade líquida, que é uma educação que se faz líquida, ou seja, é caracterizada pela incapacidade de manter uma forma, mudando constantemente, sem nunca se solidificar, permanecendo em fluxo, volátil.

Assim, mais do que o mundo tornar-se uma escola, tal como idealizado por Comenius, é a própria solidez da escola que se desfaz: os sujeitos aprendem em todos os lugares, das mais variadas maneiras, com os outros e consigo próprios. Ao martelar essa conexão tão firme entre Educação e escola, podemos abandonar a pergunta ‘o que é a educação’, ampliando o olhar. Uma educação que não *está* em algum lugar, que não é alguma coisa, mas que se multiplica na conjunção ‘e’: na sala de aula *e* na mídia *e* na família *e* no trabalho *e* nas políticas públicas *e*... Uma educação que está em todo lugar e da qual nos nutrimos permanentemente.

## **SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS**

Se a argumentação desenvolvida até aqui nos permite tomar como pressuposto de que a educação se confunde com a própria sociedade, isto também nos causa um problema. Afinal, se a educação está em tão variados espaços e vestida com distintas roupagens, o que justifica voltar o olhar para as políticas públicas? O que torna as políticas públicas um objeto particularmente interessante para se pensar a educação?

Rodrigues (2013, p.13) assinala que “[...] política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade.” As políticas públicas se constituem como ações de governo, ou seja, têm como

referência o Estado, dispondo sobre as ações necessárias para alcançar os objetivos almejados em determinada área.

De acordo com Ceccim (2009), no Brasil, o termo políticas públicas é recente, sendo que, anteriormente, a expressão utilizada era políticas sociais. Para o autor, o uso do termo políticas públicas marca uma condição mais avançada da cidadania no país, visto que, historicamente, as políticas sociais eram compreendidas como originárias de ações do Estado direcionadas à sociedade, enquanto que as políticas públicas implicam no reconhecimento da participação da sociedade na construção das políticas.

É preciso considerar que, na medida em que as políticas públicas visam a atender as demandas sociais, na tentativa de administrar a equalização das condições de vida e as exigências do mercado, as mesmas são estratégias de regulação das relações sociais e se configuram a partir de um complexo jogo de forças (DIMENSTEIN, 2010). Tem-se, assim, um cenário marcado pelo que Foucault (1999) denomina biopoder, isto é, a vida e seus fenômenos são constituídos como objetos de saber e alvos do poder. Dessa maneira, o poder se volta não apenas para o corpo individual (como é o caso do poder disciplinar), mas para o ser humano como espécie, tornando-se a principal variável nas estratégias políticas: uma biopolítica da população. A biopolítica lida com a população a partir de um entendimento da mesma como “[...] problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder.” (FOUCAULT, 1999, p.293).

Ainda segundo o autor, os mecanismos biopolíticos são distintos dos mecanismos disciplinares, visto que pretendem intervir nos fenômenos globais e não em um nível individual ou específico. Para isso, utilizam-se de previsões, estatísticas e medições globais, buscando estabelecer formas reguladoras no conjunto da população, de maneira a otimizar a vida. Trata-se de uma tecnologia que objetiva o equilíbrio da população, a partir da sua segurança em relação aos eventuais perigos que possam acometê-la. Além disso, deve-se ter claro que esses dois conjuntos de mecanismos – disciplinares e biopolíticos – não se encontram no mesmo plano, o que lhes permite agir de forma articulada: poder que se exerce tanto sobre os corpos individuais como sobre o conjunto da população.

Tendo em vista tais distinções, pode-se dizer que a educação, identificada com a instituição escola, historicamente se relaciona com um poder disciplinar: um poder no qual o corpo do aluno é individualizado como um organismo dotado de determinadas capacidades, agindo no detalhe e buscando extrair desse corpo o máximo de forças

possíveis. Nesse sentido, Gadelha (2009) ressalta que a escola, investida, junto com a família, da função de principal agência de socialização das crianças, mediante uma série de ações de adestramento e vigilância dos corpos infantis, pode ser considerada como um lugar exemplar e instrumento, por excelência, da normalização disciplinar, tanto dos alunos, quanto das famílias e dos professores. Entretanto, a educação não se esgota nas estratégias disciplinares:

[...] a pedagogia, a educação e a escola foram e ainda são frequentemente acionadas, como elementos auxiliares, complementares e às vezes até mesmo essenciais, para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas que envolvam seja o esclarecimento, a prevenção e outros cuidados com a saúde das massas [...], seja a instrumentalização para o mundo do trabalho [...] e, ainda, políticas voltadas para a segurança pública [...]. (GADELHA, 2009, p.179-180).

Aponta-se ainda o entrelaçamento da educação com outras áreas do conhecimento, sendo significativo que, no Brasil, em termos de gestão pública, a educação aparece intimamente relacionada com a área da saúde, o que levou, em 1931, à criação do *Ministério da Educação e Saúde Pública*. Ao discutir especificamente a realidade brasileira a partir do conceito de governamentalidade biopolítica, Silva (2014) pontua que é justamente a partir das décadas de 1920 e 1930 que se pode observar, a partir de áreas como a da Educação e da Saúde, o estabelecimento de uma racionalidade de investimento na vida, mediante a constituição da noção de população. Na mesma direção, Gadelha (2009), analisando o período do Estado Novo, mostra como é possível antever uma preocupação com a população, produzindo-a como objeto de uma governamentalidade biopolítica, sendo que a Educação, juntamente com a Saúde e a Segurança, ocupa um lugar estratégico na construção do projeto do Brasil como nação e na gestão do corpo-espécie da população.

E, assinalo aqui, é esse um ponto nevrálgico da articulação entre educação e políticas públicas, pois, se essas últimas podem ser pensadas como tecnologias de governo da população, pode-se também compreender que a educação ocupa uma posição estratégica em relação às mesmas. Isso se dá em diferentes níveis, desde sua formulação até sua efetivação. Além disso, considerando-se que os discursos “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p.55), é possível perceber que as políticas públicas produzem formas de ver, pensar e viver. Assim, como afirma Dimenstein (2010), as políticas públicas gestam determinadas formas de vida, mediante o controle dos corpos e uma economia do poder que atua no sentido de

instalar um sistema de individualização que produz determinadas visões de mundo (de saúde, bem-estar, felicidade, família, etc.) e modos de existência. Portanto, segundo a autora, mais do que a oferta (ou não) de bens e serviços para determinados grupos sociais, as políticas públicas versam sobre a regulação da vida.

Desse modo, se, como discute Noguera-Ramirez (2009), compreender a Modernidade na perspectiva da educação implica em fazer a leitura da constituição de uma sociedade educativa, é possível olhar para as políticas públicas como parte desse processo, visto sua ênfase na condução de condutas (para atingir níveis ideais de saúde, de educação, de segurança, etc.). Nessa perspectiva, afirmo que as políticas públicas, mediante diferentes discursos (da Saúde, da Educação, do Direito, da Psicologia...), educam, constituindo sujeitos de determinadas formas, bem como qualificando e desqualificando modos de viver.

## PARA CONCLUIR

Em uma entrevista concedida para a Folha de São Paulo, Bauman (2003) alerta que uma resposta significa fechamento, pondo fim à conversa e sugerindo uma nitidez e uma harmonia que não existe no mundo. E complementa:

Por trás de cada resposta percebo que novas questões estão piscando; que mais, muito mais, restou a ser explorado e compreendido e quão pouco, de fato, foi revelado pelo “acabamento bem-sucedido” das explorações passadas. As perguntas mais intrigantes e provocantes emergem, via de regra, após as respostas. No decurso dos anos aprendi a apreciar a queixa de Adorno [filósofo alemão, 1903-69] sobre a convenção linear da nossa escrita: por causa dessa convenção nós não conseguimos transmitir a lógica do pensamento que, diferentemente da escrita, se move em círculos e está invariavelmente forçada, pelo seu próprio progresso, a fazer perpétuos retornos. (BAUMAN, 2003, p.10).

Assim, embora o texto pretenda propor algumas respostas aos questionamentos sobre a pertinência de se pesquisar sobre políticas públicas na Educação, tenho clareza que muitas outras questões podem advir dessa discussão. Porém, entendo que, a partir do deslocamento do olhar da escola para outras instâncias educativas (entre as quais, as políticas públicas), a própria educação sofre uma torção, na medida em que rompe com as tradicionais barreiras disciplinares (para as quais, de forma reducionista, as únicas políticas públicas de interesse para pesquisadores da área da Educação seriam as políticas públicas educacionais) e se vê obrigada a dialogar com outros campos de saber. Tal torção amplia nossos olhares, fazendo-nos interrogar sobre o que nos

constitui como sujeitos da saúde, da assistência social, da segurança, etc., e a partir de quais mecanismos (educativos) as diferentes políticas se constituem.

Finalmente, entendo que as políticas públicas evidenciam o quanto o mundo não cabe em nossas *caixinhas* disciplinares, trazendo-nos outros desafios para as pesquisas e fazendo-nos deixar as posições confortáveis de que seria uma qualidade intrínseca do objeto de pesquisa (no caso, a escola) que determinaria, com certeza, que estaríamos pesquisando no campo da educação.

### ***PUBLIC POLICY AND EDUCATION: DEVELOPMENTS FOR RESEARCH***

---

**ABSTRACT:** *This article aims to discuss the relationship between public policy and education in order to think about the relevance of the research that articulates these fields. Therefore, it discusses the understanding of education, arguing that, in contemporary societies, it overflows the school institution and merges with society itself, making it volatile and being sought in different spaces. Thus, education does not end with what Foucault called as a disciplinary power, but can also be understood from biopolitical mechanisms, and, in its meeting with the public policy, it plays a strategic role in the management of people's lives. It is stated, therefore, that public policies educate, by different discourses (Health, Education, Law, Psychology ...) being subject to certain forms, as well as qualifying and disqualifying ways of living.*

**KEY WORDS:** *Public policy. Educational research. Biopolitics.*

---

### **REFERÊNCIAS**

BAUMAN, Z. A sociedade líquida: entrevista concedida à Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.1-10, 19 out. 2003. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CECCIM, R. B. Psicologia social e políticas públicas em saúde: abordagem a partir da invenção da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. In: TATSCH, D.; GUARESCHI, N. M. F.; BAUMKARTEN, S. T. (Org.). **Tecendo relações e intervenções em psicologia social**. Porto Alegre: Abrapsosul, 2009. p.146-160.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: 34, 1995. v.1, p.11-37.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIMENSTEIN, M. Introdução: psicologia, política e produção em saúde. In: GUARESCHI, N. et al. (Org.). **Psicologia, formação, políticas e produção em saúde**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. p.159-165.



FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem**. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ORLANDI, L. B. L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA Jr., W. M. de (Org.). **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...** Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011. p.145-154.

PRADO FILHO, K. Martelar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.157-158.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2013.

SILVA, C. A. B. da. **Biopolítica e governamentalidade: conexões entre “raça”, saúde, educação e a emergência da população nos anos 1920 e 1930 no Brasil**. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.