



A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DE DESASSUJEITAMENTO: CRÍTICA E INVENÇÃO EM MICHEL FOUCAULT

MARCO AURÉLIO DA SILVA¹

RESUMO: Este artigo analisa a educação a partir da filosofia de Michel Foucault (1995; 2005; 2008; 2010; 2014a; 2014b; 1987) compreendendo-a como experiência histórica de desassujeitamento, crítica e invenção de modos de existência. Partindo de uma leitura genealógica e ética da obra foucaultiana, o texto problematiza a educação moderna como dispositivo central de produção e regulação das subjetividades, articulando saber, poder e governo de si. Argumenta-se que a crítica, em Foucault (1995), não se limita à denúncia das formas de dominação, mas constitui uma atitude ética produtiva, capaz de abrir espaços para práticas de liberdade situadas. Nesse horizonte, a educação é pensada para além de modelos normativos e teleológicos de emancipação, assumindo-se como campo de experimentação ética e política. Ao dialogar com autores contemporâneos da filosofia, da sociologia da educação e das perspectivas críticas e decoloniais, o artigo sustenta que a educação pode favorecer a problematização das racionalidades que governam os sujeitos no presente, contribuindo para a invenção de modos plurais de existir em contextos marcados por intensificação do controle, da performatividade e da governamentalidade neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Michel Foucault; Desassujeitamento; Subjetivação; Modos de existência.

ABSTRACT: This article analyzes education through Michel Foucault's (1995; 2005; 2008; 2010; 2014a; 2014b; 1987) philosophy, understanding it as a historical experience of desubjectivation, critique, and invention of modes of existence. Drawing on a genealogical and ethical reading of Foucault's work, the text problematizes modern education as a central device for the production and regulation of subjectivities, articulating knowledge, power, and government of the self. It argues that critique, in Foucault (1995), is not limited to denouncing domination but constitutes a productive ethical attitude capable of opening spaces for situated practices of freedom. In this framework, education is conceived beyond normative and teleological models of emancipation, understood instead as a field of ethical and political experimentation. By engaging contemporary authors from philosophy, sociology of education, and critical and decolonial perspectives, the article contends that education can foster the problematization of the rationalities governing subjects in the present, contributing to the invention of plural ways of existing in contexts marked by intensified control, performativity, and neoliberal governmentality.

KEYWORDS: Education; Michel Foucault; Desubjectivation; Subjectivation; Modes of existence.

¹ Doutorando em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e em Ciências Sociais pela UFSM. E-mail: marcoaurelio22000@gmail.com.

A análise das práticas educativas contemporâneas exige, desde o início, sua inscrição em um campo problemático no qual se entrelaçam educação, desassujeitamento e modos de existência. É somente a partir dessa articulação que se torna possível apreender, de maneira não normativa, o alcance e os limites da educação no presente, deslocando-a de uma compreensão instrumental ou teleológica para um horizonte ético-político marcado pela produção e pela problematização das formas de vida. Nesse sentido, a educação não pode mais ser concebida como instância neutra de transmissão de saberes ou como via privilegiada de emancipação universal, mas como espaço estratégico no qual se constituem, se regulam e, simultaneamente, podem ser tensionados os modos pelos quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo .

Nas últimas décadas, esse campo tem sido profundamente reconfigurado pela intensificação de racionalidades neoliberais, tecnocráticas e gerencialistas que atravessam os sistemas educacionais, instaurando uma lógica de governo das condutas orientada por métricas de desempenho, dispositivos de avaliação em larga escala e regimes de responsabilização individual. Tais dinâmicas não apenas reorganizam os processos de ensino e aprendizagem, mas operam diretamente na produção de subjetividades ajustadas à normatividade da eficiência, da competitividade e do autogerenciamento. A centralidade assumida pela performatividade redefine o sentido da experiência educativa, convertendo-a em um processo de constante adequação a padrões previamente estabelecidos, ao mesmo tempo em que obscurece as condições históricas e políticas que sustentam tais padrões.

É nesse cenário que a filosofia de Foucault (1995) adquire relevância analítica decisiva, ao possibilitar uma compreensão da educação como prática imanente às relações de poder, saber e verdade. Ao recusar concepções substancialistas do sujeito e interpretações repressivas do poder, Foucault (1995) permite analisar a escola como dispositivo de subjetivação, no qual se articulam tecnologias disciplinares, mecanismos de governo e práticas de si. Tal perspectiva desloca o foco da educação como promessa de emancipação para sua problematização enquanto campo de constituição de sujeitos governáveis, sem, contudo, reduzir essa dinâmica a um determinismo estrutural. Ao contrário, ao introduzir a noção de desassujeitamento, abre-se a possibilidade de compreender a educação como espaço de tensão, no qual processos de sujeição coexistem com práticas críticas capazes de produzir deslocamentos nos modos de existência.

A noção de desassujeitamento, nesse horizonte, não remete a uma exterioridade em relação ao poder, mas a uma prática crítica imanente, que interroga as formas pelas quais os sujeitos são conduzidos a se constituir segundo determinados regimes de verdade. Trata-se de

uma atitude que não visa instaurar modelos normativos alternativos, mas tornar visíveis as condições de produção das subjetividades, abrindo espaço para sua reconfiguração. Ao ser articulada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender a educação como experiência na qual se jogam possibilidades concretas de problematização das formas de vida contemporâneas, deslocando o eixo da adaptação para o da experimentação ética.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação como experiência de desassujeitamento, a partir da articulação entre crítica e invenção na obra de Foucault (2014). Sustenta-se que as práticas educativas podem operar como espaços privilegiados de problematização das racionalidades que governam os sujeitos no presente, favorecendo a emergência de modos plurais de existência sem recorrer a fundamentos universais ou finalidades teleológicas. Para tanto, desenvolve uma análise teórica de caráter crítico, ancorada em uma leitura genealógica e ética do pensamento foucaultiano, em diálogo com a sociologia crítica da educação e com perspectivas contemporâneas que interrogam as relações entre poder, subjetividade e formação (Foucault, 2014b).

A partir desse enquadramento, torna-se necessário explicitar os deslocamentos teóricos que permitem compreender a educação para além de suas formulações tradicionais, particularmente no que se refere à sua inscrição nas dinâmicas de poder e à redefinição do conceito de crítica. Isso implica examinar como a escola moderna se constitui como dispositivo de produção de subjetividades e como a crítica, em uma perspectiva foucaultiana, opera não como instância normativa, mas como prática de problematização dos regimes de verdade que sustentam as práticas educativas. É nesse movimento que se delinea o campo analítico no qual educação, poder e crítica se articulam, inaugurando um horizonte teórico capaz de sustentar a análise das práticas educativas contemporâneas em sua complexidade histórica e política.

Educação, poder e crítica: deslocamentos teóricos iniciais

A compreensão da educação no horizonte contemporâneo exige sua reinscrição em uma analítica das relações entre poder, saber e subjetivação, na qual a escola se apresenta não como instância neutra ou meramente instrumental, mas como dispositivo estratégico na produção histórica dos sujeitos. Nesse quadro, a educação moderna deve ser analisada como parte constitutiva de um conjunto mais amplo de tecnologias sociais que operam na regulação das condutas, na organização dos modos de pensar e na conformação das sensibilidades. Longe de restringir-se à transmissão de conteúdos, a instituição escolar integra um campo complexo de práticas discursivas e não discursivas que incidem diretamente sobre a constituição ética e

política dos indivíduos, articulando processos de normalização, classificação e diferenciação que estruturam a experiência educativa .

Tal abordagem implica deslocar a análise da educação de um plano funcionalista centrado em suas finalidades declaradas para um plano genealógico, atento às condições históricas de emergência das práticas pedagógicas e aos efeitos de verdade que produzem. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como espaço atravessado por múltiplas racionalidades de governo, frequentemente tensionadas entre projetos democráticos, exigências econômicas e imperativos técnicos. As políticas contemporâneas de avaliação, os regimes de controle e a centralidade da performatividade configuram um cenário no qual a educação passa a operar como instância privilegiada de produção de sujeitos responsivos, calculáveis e permanentemente avaliáveis, alinhados às dinâmicas do neoliberalismo avançado (Revel, 2018; Foucault, 1995)..

A contribuição de Foucault (2014a) revela-se decisiva ao permitir pensar o poder não como instância exterior ou repressiva, mas como rede capilar e produtiva que atravessa as práticas sociais e se materializa em dispositivos concretos. No contexto educacional, essa produtividade do poder manifesta-se em micropráticas cotidianas na gestão do tempo escolar, na espacialização dos corpos, nos sistemas de avaliação, nas classificações pedagógicas que não apenas organizam o funcionamento institucional, mas participam ativamente da constituição dos sujeitos. A escola, nesse sentido, não apenas ensina conteúdos, mas produz formas específicas de relação consigo, instaurando regimes de visibilidade e inteligibilidade que definem o que pode ser reconhecido como saber, competência ou fracasso.

É precisamente nesse ponto que a noção foucaultiana de crítica introduz um deslocamento fundamental. Distante de concepções normativas ou prescritivas, a crítica assume a forma de uma atitude histórica de problematização das evidências que sustentam o presente. Trata-se de interrogar os regimes de verdade que organizam as práticas educativas, evidenciando seu caráter contingente e suas implicações políticas (Foucault, 2010). No campo educacional, esse movimento implica suspender a crença na neutralidade dos dispositivos pedagógicos e deslocar o foco da pergunta “para que serve a educação?” para “como e sob quais condições ela produz determinados modos de subjetivação?”. Tal inflexão não conduz à negação da educação, mas à sua reinscrição em um campo reflexivo no qual seus efeitos podem ser analisados criticamente.

A perspectiva genealógica ao enfatizar a historicidade das práticas, permite desnaturalizar categorias centrais do discurso pedagógico como mérito, inteligência,

desempenho ou fracasso evidenciando-as como construções situadas, atravessadas por relações de poder e por jogos de verdade que operam processos de inclusão e exclusão (Foucault, 2014b). Essa desnaturalização não tem como objetivo substituir tais categorias por outras consideradas mais adequadas, mas tornar visíveis os mecanismos que as sustentam, abrindo espaço para sua problematização. No interior da escola, isso implica reconhecer que os dispositivos curriculares, avaliativos e organizacionais não apenas refletem a realidade social, mas participam ativamente de sua produção, ao instituir hierarquias, expectativas e trajetórias diferenciadas.

Ao recusar tanto o determinismo estrutural quanto o otimismo pedagógico, a abordagem foucaultiana introduz uma concepção de educação como campo de forças, no qual se articulam simultaneamente processos de sujeição e possibilidades de resistência. Essa ambivalência é constitutiva das práticas educativas: as mesmas tecnologias que operam na normalização dos sujeitos podem, sob determinadas condições, abrir brechas para deslocamentos críticos e reconfigurações dos modos de existência. A crítica, nesse contexto, não se coloca como exterior ao campo educacional, mas como prática imanente que opera no interior das próprias relações de poder, interrogando seus efeitos e explorando suas margens de indeterminação (Foucault, 2014a).

Essa concepção implica um redimensionamento profundo do estatuto da ação pedagógica. A educação deixa de ser pensada como meio para a realização de fins transcendentais tais como a formação de um sujeito ideal ou a realização de uma emancipação universal e passa a ser compreendida como prática histórica situada, marcada por contingências, conflitos e efeitos imprevistos. A centralidade desloca-se, assim, dos resultados prescritos para os processos de constituição dos sujeitos, reconhecendo que toda prática educativa envolve riscos, ambivalências e responsabilidades ético-políticas.

Nesse horizonte, a escola pode ser concebida como espaço privilegiado de problematização das formas de sujeição que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. A crítica não se configura como negação ou destruição da educação, mas como condição de possibilidade para sua reinvenção, ao tornar visíveis os regimes de verdade que a estruturam e ao abrir espaço para a experimentação de outras formas de relação com o saber, com os outros e consigo mesmo. Trata-se de uma ética da problematização que reconhece a educação como prática inacabada, permanentemente atravessada por tensões entre regulação e liberdade.

Ao articular educação, poder e crítica, a análise foucaultiana conduz necessariamente ao problema da subjetivação, isto é, aos modos pelos quais os indivíduos são constituídos como

sujeitos no interior de dispositivos históricos específicos. A escola, enquanto tecnologia central da modernidade, participa ativamente desse processo ao produzir formas de experiência de si baseadas em práticas de avaliação, comparação e auto-regulação. Contudo, é precisamente no interior dessas dinâmicas que emerge a possibilidade do desassujeitamento, entendido como prática crítica que interroga e desloca as formas de sujeição (Foucault, 2008).

Esse deslocamento teórico permite ultrapassar uma leitura centrada exclusivamente nos mecanismos de governo para abrir um campo de investigação voltado às possibilidades ético-políticas de transformação dos modos de existência. A questão deixa, assim, de ser formulada em termos dicotômicos educação como emancipação ou como dominação para ser pensada em termos processuais: como, em que condições e por meio de quais práticas os sujeitos podem problematizar as formas pelas quais são governados e constituídos. É nesse ponto que a análise se desloca para os fundamentos conceituais da subjetivação e do desassujeitamento, os quais oferecem um horizonte teórico mais preciso para compreender a educação como experiência crítica e inventiva no interior das relações de poder (Foucault, 2014b).

Subjetivação e desassujeitamento: fundamentos conceituais

O conceito de subjetivação ocupa posição estratégica na inflexão teórica operada por Foucault (1987) em seus cursos tardios, nos quais o foco analítico desloca-se de uma ênfase nos dispositivos disciplinares para uma investigação mais complexa dos processos pelos quais os indivíduos são constituídos como sujeitos de experiência. Tal deslocamento implica uma ruptura decisiva com concepções essencialistas, humanistas ou transcendentalistas do sujeito, ao afirmar que este não preexiste às práticas sociais, mas emerge de forma contingente no interior de relações historicamente situadas entre saber, poder e verdade. A subjetivação, nesse sentido, designa um conjunto heterogêneo de práticas, discursos e técnicas por meio das quais os indivíduos são conduzidos a se reconhecer, a se interpretar e a se governar segundo determinados regimes de verdade .

No campo educacional, essa perspectiva adquire particular relevância ao permitir compreender a escola como espaço privilegiado de produção de subjetividades, no qual se articulam dispositivos pedagógicos, curriculares e avaliativos que orientam modos específicos de relação consigo e com o mundo. A análise proposta por Popkewitz (2021) aprofunda significativamente essa problemática ao evidenciar que os processos educativos não apenas transmitem conhecimentos, mas fabricam “tipos de pessoa” por meio de sistemas de razão que definem o que conta como aprender, ser competente ou tornar-se um sujeito educável. Para

Popkewitz (2021), os discursos pedagógicos operam como tecnologias de inscrição cultural que produzem simultaneamente inclusão e exclusão, ao estabelecer normas de inteligibilidade que classificam, diferenciam e hierarquizam os sujeitos no interior da escola.

Essa abordagem permite compreender que categorias aparentemente neutras como desempenho, desenvolvimento, habilidade ou autonomia são, na realidade, efeitos de sistemas históricos de pensamento que articulam saberes científicos, expectativas sociais e racionalidades políticas. Ao investigar o que denomina “sistemas de razão”, Popkewitz (2021) . demonstra como a escola moderna participa da produção de uma subjetividade normativa orientada por ideais de autorregulação, planejamento e autotransformação contínua. Nesse processo, a educação não apenas reconhece diferenças, mas as produz ativamente, ao inscrever os indivíduos em trajetórias diferenciadas que se apresentam como naturais, mas que são, na verdade, efeitos de classificações históricas. Essa leitura converge com a análise de Dubet (2020), ao evidenciar que as desigualdades escolares não resultam exclusivamente de fatores externos, mas são também produzidas no interior das próprias instituições educativas por meio de mecanismos que legitimam distinções sob a forma de mérito.

Sob essa perspectiva, a subjetivação não pode ser compreendida como um processo neutro ou linear, mas como dinâmica ambivalente na qual se articulam simultaneamente sujeição e possibilidade de reflexividade. Foucault (2014b) recusa, assim, qualquer interpretação determinista que reduza os sujeitos a meros efeitos passivos das estruturas de poder. Ao contrário, a subjetivação envolve sempre uma dimensão de relação consigo, na qual os indivíduos participam ativamente ainda que sob condições historicamente delimitadas de sua própria constituição. É precisamente nessa tensão que emerge a noção de desassujeitamento.

O desassujeitamento, longe de designar uma ruptura absoluta com as relações de poder, deve ser compreendido como prática crítica imanente que incide sobre os modos pelos quais os sujeitos são governados e se autogovernam. Trata-se de uma atitude ética que consiste em problematizar os regimes de verdade que orientam as condutas, recusando sua naturalização e abrindo espaço para sua reconfiguração. Como indicam Butler (2019). e Lemke (2019)., essa prática não se opõe ao poder em termos externos, mas opera no interior de suas próprias dinâmicas, explorando suas fissuras e contingências. O desassujeitamento não conduz, portanto, a uma condição de autonomia plena, mas a uma relação crítica permanente com os processos de subjetivação (Foucault, 1995).

Aplicada ao campo educacional, essa noção permite deslocar profundamente a compreensão das práticas pedagógicas. A educação deixa de ser concebida como processo de

adaptação a normas preestabelecidas sejam elas cognitivas, morais ou cívicas e passa a ser pensada como espaço de problematização dos modos de subjetivação dominantes. Nesse sentido, a contribuição de Popkewitz (2021), mostra-se novamente decisiva ao evidenciar que a pedagogia moderna opera por meio de uma “razão pedagógica” que simultaneamente inclui e exclui, ao definir padrões de normalidade que orientam a intervenção educativa. O desassujeitamento, nesse contexto, implica tornar visíveis essas operações, criando condições para que estudantes e professores possam interrogar criticamente os critérios que organizam suas experiências escolares.

Esse deslocamento repercute diretamente na compreensão do currículo, que deixa de ser entendido como conjunto estável de conteúdos ou competências e passa a ser analisado como prática cultural e política de produção de sujeitos. O currículo, nesse sentido, não apenas organiza o que deve ser ensinado, mas define modos legítimos de conhecer, de pensar e de existir. Ao enfatizar esse aspecto, Popkewitz (2021) evidencia que as reformas curriculares contemporâneas, frequentemente orientadas por lógicas de padronização e mensuração, intensificam processos de normalização ao mesmo tempo em que produzem novas formas de exclusão. A crítica, nesse contexto, não consiste em substituir um currículo por outro considerado mais adequado, mas em problematizar os regimes de verdade que sustentam tais propostas.

A educação como experiência de desassujeitamento exige, portanto, uma reconfiguração das práticas pedagógicas em direção à problematização das evidências que estruturam a vida escolar. Tal perspectiva implica reconhecer que toda prática educativa é atravessada por dimensões éticas, políticas e afetivas que não podem ser reduzidas a resultados mensuráveis. Como destacam Biesta (2021)); Simons e Masschelein (2022), trata-se de deslocar o foco da eficácia para a responsabilidade, compreendendo a educação como prática que envolve riscos, incertezas e efeitos imprevistos sobre a constituição dos sujeitos.

Nesse horizonte, o desassujeitamento não se limita ao desenvolvimento de competências críticas no sentido cognitivo, mas envolve a transformação das formas pelas quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros (Foucault, 1995). Trata-se de promover experiências educativas que possibilitem a suspensão, ainda que provisória, das normas que orientam a ação, criando espaço para a emergência de outras formas de pensar, sentir e agir. Essa dimensão ética da educação torna-se particularmente relevante em contextos marcados pela intensificação de racionalidades neoliberais, nos quais os indivíduos são continuamente convocados a se autogerir segundo critérios de desempenho e produtividade.

Ao propor práticas de liberdade situadas, Foucault (1987) oferece uma alternativa às concepções clássicas de emancipação fundadas em ideais universais de autonomia. Em vez de um horizonte normativo pré-definido, o que se coloca é a possibilidade de experimentação de modos plurais de existência, construídos no interior das próprias relações de poder. No campo educacional, isso implica repensar as relações entre professores, estudantes e saberes, deslocando a centralidade da transmissão para a problematização e da autoridade para a mediação ética.

Dessa forma, a articulação entre subjetivação e desassujeitamento permite compreender a educação como campo de experimentação ética e política, no qual se produzem e se tensionam modos de existência. Ao enfatizar a historicidade e a contingência desses processos, a perspectiva foucaultiana, aprofundada pelas contribuições de Popkewitz (2021) e Dubet (2020), oferece um quadro analítico robusto para pensar a educação não como promessa de emancipação definitiva, mas como prática situada na qual se jogam, permanentemente, as possibilidades de crítica, resistência e invenção de si (Foucault, 2010).

À luz dessa compreensão, a educação pode ser concebida como experiência no sentido forte do termo: não como simples vivência ou aquisição de conhecimentos, mas como processo de transformação das formas de relação consigo, com os outros e com o mundo. Ao articular saber, poder e ética, a experiência educativa torna-se espaço privilegiado de problematização e reinvenção dos modos de existência, abrindo um campo analítico que orienta a investigação das práticas educativas como tecnologias ético-políticas de formação e como lugares possíveis de emergência do novo.

Educação como experiência: práticas, saberes e governo de si

A noção de experiência ocupa lugar estratégico na reflexão foucaultiana, sobretudo quando articulada às práticas de si desenvolvidas em seus trabalhos finais. Em Foucault (2010), a experiência não designa um mero acúmulo de vivências, mas um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que transformam o modo como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Nesse sentido, a educação pode ser compreendida como experiência formativa complexa, na qual se articulam saberes, normas institucionais e modos de subjetivação. Autores contemporâneos têm recuperado essa noção para criticar as pedagogias tecnicistas e instrumentais, defendendo uma compreensão da educação como prática ética e política, e não apenas como processo de aquisição de competências (Biesta, 2021; Simons e Masschelen, 2022).

Para Foucault (2010), a experiência é aquilo que transforma o sujeito, isto é, aquilo que produz deslocamentos nos modos de pensar, sentir e agir. Sob essa perspectiva, a educação não se reduz à transmissão ou assimilação de conhecimentos objetiváveis, mas incide diretamente sobre a constituição ética dos indivíduos. Esse enfoque desloca a centralidade dos resultados mensuráveis tão valorizados pelas políticas educacionais contemporâneas para os processos formativos, compreendidos como trajetórias abertas e contingentes de constituição de si. Tal deslocamento tem sido enfatizado por autores que criticam a hegemonia da cultura da performatividade e da avaliação por resultados na educação contemporânea (Ball, 2021; Biesta, 2020).

Historicamente, a educação moderna esteve fortemente vinculada a tecnologias disciplinares orientadas para a produção de sujeitos dóceis, úteis e governáveis, conforme analisado por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987). A organização dos tempos escolares, a disposição dos corpos, a classificação dos desempenhos e a normalização das condutas constituíram elementos centrais desse dispositivo. No entanto, a análise foucaultiana permite identificar que essas práticas nunca operam de forma totalizante. Mesmo no interior dos dispositivos disciplinares, emergem fissuras, resistências e possibilidades de deslocamento, que podem ser potencializadas por práticas pedagógicas reflexivas e críticas (Dean, 2021; Raffnsøe, 2022).

O conceito de governo de si, central nos cursos finais de Foucault (2014a), refere-se às formas pelas quais os indivíduos conduzem suas próprias condutas a partir de determinados regimes de verdade. Governar a si mesmo não significa exercer soberania plena sobre a própria vida, mas relacionar-se consigo por meio de técnicas, exercícios e saberes historicamente situados. A educação participa ativamente desse processo ao oferecer repertórios simbólicos, narrativas de si e práticas formativas que moldam a maneira como os sujeitos se percebem, se avaliam e se autoconduzem. Pesquisas recentes têm demonstrado como as pedagogias contemporâneas participam da produção de sujeitos empreendedores de si, alinhados às racionalidades neoliberais (Fimyar, 2020; Rose, 2019).

Pensar a educação como experiência implica, portanto, reconhecer explicitamente seu caráter ético. As práticas pedagógicas não são neutras: elas produzem efeitos profundos sobre a forma como os sujeitos se compreendem, constroem expectativas sobre si mesmos e se posicionam no mundo social. Nesse sentido, a educação opera como tecnologia ética, participando da constituição de modos de vida considerados legítimos, desejáveis ou normais. Essa dimensão ética da educação tem sido amplamente debatida em estudos contemporâneos

que articulam Foucault (2014), ética e formação humana (O'Farrell, 2021; Butler, 2019).

A experiência educativa pode orientar-se tanto para a reprodução quanto para a problematização das normas sociais e escolares. Essa diferença não reside apenas nos conteúdos ensinados, mas sobretudo na forma como os saberes são mobilizados: como verdades incontestáveis a serem assimiladas ou como objetos de análise crítica e histórica. Quando os saberes são apresentados como naturais e universais, reforçam processos de sujeição; quando são problematizados, abrem espaço para o exercício da crítica e para o desassujeitamento. Essa distinção é central para pensar pedagogias que não se limitem à adaptação dos sujeitos às exigências do presente (Popkewitz, 2021; Biesta, 2021).

A educação como experiência de desassujeitamento exige práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão dos sujeitos sobre seus próprios processos de aprendizagem e formação. Isso implica criar espaços institucionais de diálogo, questionamento e experimentação, nos quais estudantes e professores possam interrogar os pressupostos que orientam suas práticas. Trata-se de uma pedagogia que valoriza a incerteza, a problematização e a abertura ao novo, em oposição a modelos instrucionais fechados e prescritivos (Simons e Masschelein, 2022; Giroux, 2020).

Essa abordagem não elimina a assimetria constitutiva da relação pedagógica entre professor e estudante, mas a reinscreve em uma ética da responsabilidade pedagógica. O professor não abdica de sua posição, mas assume a responsabilidade de criar condições para a experiência crítica, evitando tanto o autoritarismo quanto a neutralidade aparente. A autoridade pedagógica, nessa perspectiva, não se funda na imposição de verdades, mas na mediação de processos de problematização e reflexão compartilhada (Biesta, 2020; Dean, 2021).

A experiência educativa, assim concebida, torna-se uma prática de liberdade situada. Não se trata de uma liberdade abstrata, desvinculada das condições históricas e institucionais, mas de uma liberdade que se constrói no interior das relações de poder que atravessam a escola. Essa liberdade manifesta-se na capacidade de interrogar normas, deslocar sentidos e experimentar modos outros de relação consigo e com os saberes. Tal concepção aproxima-se da noção foucaultiana de práticas de liberdade, entendidas como exercícios éticos sempre contingentes e inacabados (Butler, 2019; Raffnsøe, 2022).

A educação como experiência articula saber, poder e ética, abrindo espaço para processos de desassujeitamento e para a invenção de novos modos de existência. Ao deslocar o foco da educação como simples meio de adequação social para a educação como prática de transformação ética, a perspectiva foucaultiana oferece um horizonte teórico potente para

repensar o sentido da formação no mundo contemporâneo. A escola emerge, assim, não apenas como espaço de governo, mas como campo possível de experimentação crítica e reinvenção de si (Foucault, 2010).

Compreendida como experiência ética e prática de governo de si, a educação revela tanto seu potencial normativo quanto sua capacidade de produzir deslocamentos críticos no interior das formas instituídas de subjetivação. É precisamente nesse ponto que a noção foucaultiana de crítica adquire centralidade, não como negação das normas, mas como atitude de problematização das verdades que orientam as práticas educativas. Ao articular experiência, crítica e práticas de liberdade, abre-se um campo teórico no qual a pedagogia pode ser pensada para além da normatividade, como espaço de invenção de modos de existência que escapam às lógicas de conformação e adaptação. Tal deslocamento exige conceber a educação não como aplicação de modelos ideais, mas como prática inventiva situada, tema que orientará a discussão sobre **crítica e invenção** como eixos de uma pedagogia foucaultiana contemporânea (Foucault, 2014b).

Crítica e invenção: pedagogia para além da normatividade

Em Foucault (1987), a crítica não se limita à desconstrução dos discursos dominantes ou à denúncia das formas de dominação, mas assume um caráter produtivo, abrindo espaço para a invenção de novas maneiras de pensar, agir e viver. Trata-se de uma atitude ética e histórica que interroga os regimes de verdade que orientam as práticas sociais e educativas, sem recorrer a fundamentos transcendentais. No campo educacional, essa concepção implica ultrapassar modelos pedagógicos normativos que prescrevem finalidades universais para a formação humana, substituindo-os por práticas de problematização situadas e historicamente informadas (Butler, 2019; O'Farrell, 2021).

A pedagogia moderna foi historicamente marcada por projetos normativos que definiram antecipadamente o que o sujeito deveria ser: cidadão racional, trabalhador produtivo, indivíduo autônomo ou sujeito moralmente ajustado. Esses projetos, frequentemente ancorados em ideais universalistas, organizaram currículos, métodos e avaliações a partir de uma concepção teleológica da educação. A abordagem foucaultiana desloca essa lógica ao enfatizar a historicidade e a contingência das práticas educativas, mostrando que tais finalidades não são naturais nem necessárias, mas resultado de disputas políticas e epistemológicas específicas (Foucault, 2014a; Popkewitz, 2021; Laval; Dardot, 2022).

Inventar, nesse contexto, não implica criar algo do nada nem romper totalmente com o passado, mas sim recombinar práticas, saberes e relações de forma experimental e situada. A invenção pedagógica acontece dentro das próprias práticas já existentes, promovendo deslocamentos em seus sentidos e efeitos. A educação, entendida como uma experiência de desassujeitamento, abre espaço para múltiplas formas de existência, rejeitando a imposição de modelos únicos de formação. Essa perspectiva se aproxima da ideia de práticas de liberdade, concebidas como exercícios éticos contingentes, sempre em construção e jamais concluídos (Foucault, 2014b; Raffnsøe, 2022; Dean, 2021).

Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante no contexto contemporâneo, marcado pela intensificação de dispositivos de controle, avaliação e performatividade. Políticas educacionais baseadas em métricas, rankings e indicadores de desempenho têm produzido efeitos profundos sobre a subjetividade docente e discente, incentivando formas de autovigilância, competição e responsabilização individual. Autores críticos têm analisado como essas dinâmicas reforçam processos de sujeição ao mesmo tempo em que reduzem o espaço para a reflexão pedagógica e a experimentação (Foucault, 2014; Ball, 2021; Rose, 2019).

A crítica foucaultiana permite problematizar esses dispositivos, evidenciando seus efeitos de normalização e exclusão, sem pressupor a existência de uma posição externa ou pura a partir da qual julgá-los. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de inventar práticas pedagógicas que resistam à captura total da educação por lógicas instrumentais e economicistas. Essa resistência não se dá por meio da negação abstrata das políticas educacionais, mas pela criação de espaços de problematização no interior das instituições escolares (Foucault, 2014b; Simons e Masschelein, 2022; Giroux, 2020).

A invenção pedagógica é inseparável de uma dimensão ética, pois envolve a criação de condições para que diferentes formas de vida possam emergir sem serem imediatamente hierarquizadas ou normalizadas. Trata-se de uma ética da pluralidade e da diferença, que recusa a homogeneização dos sujeitos em nome de padrões universais de excelência ou sucesso. Essa perspectiva tem sido retomada por autores que defendem uma pedagogia sensível às singularidades e às experiências concretas dos sujeitos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais (Foucault, 1995; Giroux, 2020; Apple, 2019).

Importa destacar que essa abordagem não oferece receitas metodológicas nem modelos pedagógicos prontos a serem aplicados. Em vez disso, fornece critérios ético-políticos para a reflexão pedagógica, orientados pela problematização das evidências e pela atenção às condições históricas de produção dos saberes. A educação como experiência de

desassujeitamento exige sensibilidade às singularidades, aos contextos e às relações de poder que atravessam cada situação educativa, evitando soluções universalizantes (Foucault, 2005; O'Farrell, 2021; Raffnsøe, 2022).

A crítica, longe de paralisar a ação educativa ou conduzir ao ceticismo, torna-se motor de criação. Ao desnaturalizar práticas consolidadas, currículos cristalizados e métodos considerados evidentes, a crítica abre espaço para experimentar outras formas de ensinar e aprender. Esse movimento implica aceitar a instabilidade e a incerteza como dimensões constitutivas da prática pedagógica, em oposição à busca incessante por segurança metodológica e controle total dos processos educativos (Foucault, 2005; Biesta, 2020; Simons e Masschelein, 2022).

A pedagogia inspirada em Foucault (2005) assume, assim, o risco da experimentação e da indeterminação. Ela reconhece a ausência de garantias quanto aos efeitos da ação educativa, mas aposta na potência transformadora da reflexão crítica e da invenção situada. Essa postura implica uma ética da responsabilidade pedagógica que não se ancora em promessas de emancipação definitiva, mas em práticas contínuas de problematização e cuidado com os efeitos das intervenções educativas (Dean, 2021; Butler, 2019).

Desse modo, a articulação entre crítica e invenção permite pensar uma pedagogia que não se limita à reprodução do existente nem à aplicação de modelos normativos pré-estabelecidos. Trata-se de uma pedagogia orientada pela abertura ao novo, pela atenção às singularidades e pela disposição para interrogar permanentemente suas próprias condições de possibilidade. Inspirada em Foucault (2005), essa pedagogia compreende a educação como prática ética, política e histórica, na qual se jogam as possibilidades de transformação dos modos de subjetivação contemporâneos. Ao articular crítica e invenção como eixos de uma pedagogia para além da normatividade, torna-se possível compreender a educação como espaço privilegiado de produção e transformação dos modos de existência contemporâneos.

O desassujeitamento, longe de representar uma ruptura externa com as relações de poder, emerge como prática situada que interroga as formas pelas quais os sujeitos são conduzidos a viver, aprender e se reconhecer. Nesse horizonte, a educação aparece como campo ético-político no qual se experimentam modos outros de relação consigo, com os saberes e com os outros, em meio às condições históricas do presente. É a partir dessa articulação entre educação, desassujeitamento e modos de existência que se pode analisar o alcance e os limites das práticas educativas contemporâneas, tema que orientará a seção seguinte.

Sistemas de razão e fabricação das subjetividades escolares: contribuições de Popkewitz

A compreensão da educação como prática histórica de produção de subjetividades exige um deslocamento analítico que ultrapasse a leitura da escola como mera instituição de transmissão de conhecimentos ou de reprodução social. Nesse sentido, a contribuição de Popkewitz (2021), torna-se decisiva ao introduzir a noção de “sistemas de razão” como chave interpretativa para analisar os modos pelos quais os discursos pedagógicos organizam formas específicas de pensar, agir e existir no interior das práticas educativas. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente nas estruturas ou nos sujeitos, Popkewitz (2021), propõe investigar as regras históricas que tornam possíveis determinadas formas de conhecimento e de subjetividade, evidenciando como a educação participa ativamente da fabricação de modos de vida.

Os sistemas de razão, tais como concebidos por Popkewitz (2021), não se reduzem a teorias explícitas ou a orientações curriculares formais, mas constituem configurações discursivas mais amplas que articulam saberes científicos, normas sociais e expectativas culturais. Esses sistemas operam como matrizes de inteligibilidade que definem o que conta como aprendizagem válida, comportamento adequado ou desenvolvimento desejável. No interior da escola, tais racionalidades orientam práticas aparentemente neutras como avaliação, planejamento pedagógico ou organização curricular que, no entanto, funcionam como tecnologias de produção de subjetividades. Assim, ao invés de simplesmente refletir a realidade social, a educação participa da sua construção, ao instituir critérios que classificam, diferenciam e hierarquizam os sujeitos.

Uma das contribuições mais relevantes de Popkewitz (2021), reside na explicitação do caráter paradoxal desses processos. Ao mesmo tempo em que os sistemas de razão educacionais se apresentam como dispositivos de inclusão ao promover o acesso ao conhecimento e à cidadania, eles operam simultaneamente como mecanismos de exclusão, ao definir padrões normativos que nem todos os sujeitos conseguem ou podem alcançar. Esse duplo movimento produz o que Popkewitz (2021) denomina “alquimia das disciplinas escolares”, isto é, a transformação de saberes em instrumentos de regulação social que naturalizam diferenças sob a forma de mérito, talento ou esforço individual. Dessa forma, desigualdades historicamente produzidas são reconfiguradas como atributos individuais, deslocando o foco das condições estruturais para as capacidades dos sujeitos.

No contexto contemporâneo, marcado pela intensificação das racionalidades neoliberais, os sistemas de razão analisados por Popkewitz (2021), assumem novas

configurações, especialmente no que se refere à centralidade da performatividade, da mensuração e da responsabilização individual. As políticas educacionais orientadas por indicadores de desempenho, avaliações em larga escala e padrões internacionais de qualidade reforçam a constituição de sujeitos autogeridos, permanentemente avaliáveis e orientados por lógicas de otimização de si. Nesse cenário, a educação opera como espaço privilegiado de internalização de normas que incentivam a autovigilância, a competitividade e a adaptação contínua às exigências do mercado.

Entretanto, a potência analítica da abordagem de Popkewitz (2021), não reside apenas na denúncia desses processos, mas na possibilidade de torná-los visíveis enquanto construções históricas contingentes. Ao evidenciar que as categorias pedagógicas não são naturais nem universais, mas efeitos de sistemas de razão situados, abre-se um campo de problematização que permite interrogar os pressupostos que sustentam as práticas educativas. Essa desnaturalização constitui um passo fundamental para a emergência de uma atitude crítica que não busca substituir um modelo por outro, mas questionar as condições de possibilidade dos próprios modelos.

Nesse sentido, a articulação entre a perspectiva de Popkewitz(2021), e a analítica foucaultiana revela-se particularmente fecunda. Enquanto Foucault (2005) enfatiza as relações entre poder, saber e subjetivação, Popkewitz (2021), explicita os modos específicos pelos quais essas relações se materializam no campo educacional por meio de sistemas de razão que produzem normas de inteligibilidade e orientam práticas pedagógicas. Essa convergência permite compreender a escola como espaço no qual se fabricam não apenas conhecimentos, mas formas de vida, ao mesmo tempo em que se tornam possíveis práticas de problematização dessas mesmas formas.

Ao evidenciar que a educação opera como tecnologia de produção de subjetividades por meio de sistemas de razão historicamente situados, a abordagem de Popkewitz(2021), cria as condições teóricas para avançar na análise das possibilidades de desassujeitamento no interior das práticas educativas. Ao tornar visíveis os mecanismos que naturalizam modos de existência, abre-se espaço para interrogá-los e, potencialmente, deslocá-los. É precisamente nesse ponto que se torna possível articular educação, crítica e modos de existência contemporâneos, tema que será aprofundado na seção seguinte.

Educação, desassujeitamento e modos de existência contemporâneos

No contexto contemporâneo, marcado por múltiplas crises sociais, políticas, ambientais e civilizatórias, a educação é crescentemente convocada a repensar seus fundamentos

epistemológicos, éticos e políticos. A intensificação das desigualdades, a precarização das democracias e a expansão de racionalidades tecnocráticas colocam em xeque modelos pedagógicos orientados por promessas de progresso linear e emancipação universal. Nesse cenário, a abordagem foucaultiana oferece ferramentas analíticas potentes para compreender tais desafios sem recorrer a soluções normativas ou teleológicas, permitindo pensar a educação como prática histórica situada, atravessada por conflitos e disputas de sentido Laval e Dardot, 2022; O'Farrell, (2021).

O desassujeitamento torna-se particularmente relevante em um cenário marcado pela intensificação dos dispositivos de controle, vigilância e governamentalidade, potencializados por tecnologias digitais, políticas de avaliação e lógicas de desempenho. As formas contemporâneas de poder operam cada vez mais pela interiorização das normas e pela responsabilização individual, produzindo sujeitos que se autogovernam segundo critérios de eficiência e competitividade. Nesse contexto, a educação pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de problematizar as racionalidades que orientam suas vidas, interrogando os discursos que naturalizam tais formas de governo (Lemke, 2019; Rose, 2019; Ball, 2018).

Essa perspectiva implica um deslocamento fundamental do eixo da adaptação para o da criação. A educação deixa de ser concebida como preparação para um mundo previamente dado e passa a ser pensada como espaço de invenção de modos de existência possíveis. Em vez de formar sujeitos ajustados às exigências do presente, a educação como experiência de desassujeitamento cria condições para que os indivíduos experimentem outras formas de relação consigo, com os saberes e com o mundo. Tal deslocamento tem sido defendido por autores que criticam o reducionismo instrumental da educação contemporânea (Biesta, 2020; Simons e Masschelein, 2022).

Os modos de existência, em Foucault (1987), não correspondem a modelos ideais ou a formas normativas de vida boa, mas a maneiras históricas e contingentes pelas quais os sujeitos se constituem em determinadas condições de possibilidade. Trata-se de formas de viver, pensar e agir que emergem no interior de regimes de verdade específicos. A educação, nesse sentido, pode favorecer a reflexão crítica sobre esses modos de existência, tornando visíveis suas condições históricas e seus efeitos ético-políticos. Essa abordagem recusa a naturalização das formas de vida contemporâneas e abre espaço para sua problematização (Raffnsøe, 2022; Dean, 2021).

Reconhecer a educação como espaço de produção e problematização dos modos de existência implica assumir sua dimensão política. Toda prática pedagógica participa, de maneira

explícita ou implícita, da constituição de formas de vida, ao definir o que conta como saber legítimo, comportamento adequado ou sujeito desejável. A perspectiva foucaultiana permite explicitar essa dimensão política sem reduzir a educação a um instrumento ideológico, enfatizando seu caráter produtivo e ambivalente (Popkewitz, 2021; Apple, 2019).

No contexto das democracias contemporâneas, atravessadas por crises de representação, polarização política e erosão das instituições públicas, a educação como experiência de desassujeitamento pode contribuir para a formação de sujeitos críticos sem impor identidades fixas ou projetos normativos de cidadania. Em lugar de modelos universais de sujeito democrático, trata-se de promover práticas educativas que favoreçam a problematização das formas de pertencimento, participação e responsabilidade coletiva, respeitando a pluralidade das experiências sociais (Giroux, 2020; Biesta, 2021).

Essa abordagem dialoga de modo produtivo com perspectivas críticas e decoloniais ao recusar universalismos abstratos e valorizar a pluralidade de experiências históricas e culturais. Ao questionar a pretensão de neutralidade e universalidade do saber moderno, a educação como desassujeitamento aproxima-se de propostas que buscam desestabilizar hierarquias epistêmicas e ampliar o reconhecimento de saberes subalternizados. Autores decoloniais contemporâneos destacam a importância dessa abertura para pensar formas outras de existência e conhecimento (Mignolo, 2018; Walsh, 2020).

O desafio central dessa perspectiva consiste em articular crítica e invenção sem cair no relativismo absoluto ou na negação de qualquer critério ético. A ética foucaultiana não oferece normas universais, mas um horizonte baseado na responsabilidade, na atenção aos efeitos das práticas e na problematização contínua das próprias posições assumidas. Trata-se de uma ética da experimentação prudente, que reconhece os riscos da ação educativa e exige reflexão constante sobre suas consequências (Butler, 2019; O'Farrell, 2021).

A educação como experiência de desassujeitamento não promete emancipação total nem a superação definitiva das relações de poder. Em vez disso, aposta em práticas de liberdade situadas, contingentes e sempre provisórias, construídas no interior das condições históricas do presente. Essa concepção rompe com narrativas redentoras da educação e enfatiza sua dimensão processual, marcada por avanços, recuos e ambiguidades (Raffnsøe, 2022; Dean, 2021).

A contribuição de Michel Foucault (1987) permite pensar a educação como prática histórica de crítica e invenção, na qual se joga a possibilidade de produzir outros modos de existir no mundo contemporâneo. Ao articular desassujeitamento, ética e experimentação, essa perspectiva oferece um quadro teórico robusto para repensar o sentido da formação em tempos

de crise, sem recorrer a soluções normativas ou modelos universais, mas apostando na potência transformadora das práticas educativas situadas.

Conclusões

O percurso analítico empreendido neste artigo permite deslocar de maneira decisiva as compreensões tradicionais acerca da educação, ao evidenciá-la como prática histórica complexa, atravessada por relações de poder, saber e verdade que operam diretamente na constituição dos sujeitos. Longe de configurar-se como esfera neutra ou como instância intrinsecamente orientada à emancipação, a educação moderna revela-se implicada na produção de regimes específicos de subjetivação, por meio dos quais se estruturam formas de governo, classificação e normalização. A partir da analítica foucaultiana, tornou-se possível compreender que os dispositivos pedagógicos curriculares, avaliativos e institucionais não apenas organizam processos de ensino e aprendizagem, mas produzem modos de existência, inscrevendo os indivíduos em determinadas racionalidades políticas e epistemológicas (Foucault, 2014a).

Nesse horizonte, a contribuição de Popkewitz (2021), mostrou-se particularmente fecunda ao explicitar que a escola opera como espaço de fabricação de “tipos de sujeito”, por meio de sistemas de razão que definem normas de inteligibilidade e produzem simultaneamente inclusão e exclusão. Ao lado disso, a leitura de Dubet (2020) permitiu tensionar a ideia de neutralidade escolar, evidenciando como as desigualdades educacionais são também produzidas no interior das práticas institucionais, sob a forma de mérito, desempenho e diferenciação legítima. Tais aportes reforçam a necessidade de compreender a educação como campo de forças no qual se articulam processos de regulação social e produção de subjetividades, em estreita relação com as transformações contemporâneas marcadas pela intensificação da governamentalidade neoliberal.

Contudo, a problematização dessas dinâmicas não conduz a uma interpretação determinista ou a um diagnóstico de esgotamento da educação. Ao contrário, ao introduzir a noção de subjetivação como processo histórico aberto e a ideia de desassujeitamento como prática crítica imanente, a filosofia de Foucault (2014a) permite reinscrever a educação em um horizonte ético-político marcado pela contingência, pela ambivalência e pela possibilidade de transformação. A crítica, nesse contexto, não se configura como instância normativa ou como prescrição de modelos alternativos, mas como atitude de problematização das evidências que

organizam o presente, tornando visíveis os regimes de verdade que sustentam as práticas educativas.

A educação, assim concebida, deixa de ser orientada por promessas universalistas de emancipação e passa a ser compreendida como campo de experimentação ética, no qual se produzem práticas de liberdade situadas. Isso implica reconhecer que os processos educativos são atravessados por tensões irreductíveis entre sujeição e possibilidade, entre regulação e invenção, exigindo uma atenção constante às condições concretas nas quais se configuram. A noção de desassujeitamento, nesse sentido, não aponta para uma exterioridade em relação ao poder, mas para a possibilidade de instaurar, no interior das próprias práticas educativas, movimentos de deslocamento, resistência e reconfiguração dos modos de existência.

Tal compreensão implica, ainda, um redimensionamento profundo do papel da escola, do currículo e das relações pedagógicas. Mais do que transmitir conteúdos ou formar competências, a educação passa a ser interrogada em seus efeitos sobre a constituição dos sujeitos, exigindo uma abordagem que considere suas dimensões éticas, políticas e afetivas. As práticas pedagógicas, nesse contexto, podem ser pensadas como espaços de problematização nos quais estudantes e professores são convidados a interrogar os discursos, normas e expectativas que os constituem, abrindo possibilidades para a emergência de outras formas de relação com o saber, com os outros e consigo mesmos.

Em contextos contemporâneos marcados pela centralidade da performatividade, pela expansão de dispositivos de controle e pela intensificação das lógicas de responsabilização individual, pensar a educação como experiência de desassujeitamento adquire relevância ainda maior. Trata-se de resistir à redução da formação a processos de adaptação a padrões previamente definidos, afirmando a potência crítica das práticas educativas como condição para a abertura de fissuras nas racionalidades hegemônicas. Nesse sentido, a educação não se apresenta como promessa redentora nem como solução definitiva para as contradições sociais, mas como espaço estratégico no qual se jogam, de maneira situada e contingente, as possibilidades de transformação dos modos de existência.

Ao articular subjetivação, crítica e invenção, este trabalho sustenta que a educação pode ser concebida como experiência ética no sentido forte do termo: uma prática que envolve a problematização contínua das formas pelas quais somos conduzidos a ser, pensar e agir. Tal perspectiva não oferece garantias nem modelos acabados, mas abre um campo de reflexão e intervenção no qual a educação se afirma como prática sempre inacabada, atravessada por incertezas, riscos e possibilidades. É precisamente nesse caráter aberto e indeterminado que

reside sua potência, não *como* instrumento de realização de fins previamente estabelecidos, mas como espaço de invenção de outros modos de existir no presente (Foucault, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Ideology and curriculum*. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- BALL, Stephen J. *The education debate*. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2018.
- BALL, Stephen J. *The education debate revisited*. Bristol: Policy Press, 2021.
- BIESTA, Gert. *Educational theory: an introduction*. London: Bloomsbury, 2020.
- BIESTA, Gert. *World-centred education: a view for the present*. London: Routledge, 2021.
- BUTLER, Judith. *The force of nonviolence*. London: Verso, 2019.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Common: on revolution in the 21st century*. London: Bloomsbury, 2020.
- DEAN, Mitchell. *Governing societies*. 2. ed. London: Open University Press, 2021.
- DUBET, François. *The inequalities of opportunity*. Cambridge: Polity Press, 2020.
- FIMYAR, Olena. “Neoliberalism and education”. In: PETERS, Michael (org.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 30. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: *uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, 27. ed. Vozes, 1987. 288p.
- GIROUX, Henry A. *On critical pedagogy*. 2. ed. London: Bloomsbury, 2020.
- LAVAL, Christian. *The new way of the world: on neoliberal society*. London: Verso, 2019.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *Domination without sovereignty*. London: Bloomsbury, 2022.
- LEMKE, Thomas. *Foucault’s analysis of modern governmentality*. London: Verso, 2019.
- MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *On decoloniality*. Durham: Duke University Press, 2018.
- O’FARRELL, Clare. *Michel Foucault*. London: Sage, 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. *Critical studies of education*. New York: Routledge, 2021.

RAFFNSØE, Sverre. *Michel Foucault: a research companion*. London: Palgrave Macmillan, 2022.

REVEL, Judith. *Foucault with Merleau-Ponty*. London: Rowman & Littlefield, 2018.

ROSE, Nikolas. *Governing the soul*. 3. ed. London: Routledge, 2019.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *Education in times of fast learning*. London: Routledge, 2022.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala, 2020.